

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - UNIR
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA - PPGPSI
MESTRADO ACADÊMICO

JULIANA STEPHAN LUCON

APRENDIZAGEM E ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA

PORTO VELHO – RO

2019

JULIANA STEPHAN LUCON

APRENDIZAGEM E ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA

Texto apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR) como exigência para obtenção do título de Mestra em Psicologia

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Dr^a. Marli Lúcia Tonatto Zibetti.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

L941a Lucon, Juliana Stephan.

Aprendizagem e ensino na alfabetização:: desafios da docência / Juliana Stephan Lucon. -- Porto Velho, RO, 2019.

130 f.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Alfabetização. 2.Leitura e escrita. 3.Prática pedagógica. 4.Psicologia escolar. I. Zibetti, Marli Lúcia Tonatto. II. Título.

CDU 37:159.9

Bibliotecário(a) Rejane Sales de Lima Paula

CRB 11/903



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

APRENDIZAGEM E ENSINO NA ALFABETIZAÇÃO: DESAFIOS DA DOCÊNCIA

JULIANA STEPHAN LUCON

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGpsi) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia

Linha de Pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos

Orientadora: Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Banca examinadora:

Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGpsi/UNIR)

Dra. Filomena Maria de Arruda Monteiro
Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFMT)

Dra. Juracy Machado Pacífico
Programa de Pós-graduação em Educação Escolar (MEPE/UNIR)

Dissertação aprovada em: 04/07/2019

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço ao coautor desta dissertação: Deus. Foi graças a Ele que esta dissertação tomou corpo e saiu do patamar do desejo para a realização. Agradeço a inspiração, a concentração e o tempo achado no impossível da minha vida.

E como agradecer àquela que em todos os aspectos exerceu paciência e sapiência? Dr^a Marli Zibetti, não há palavras que definam o sentimento de agradecimento que tenho pelas suas aspirações e inspirações nesta dissertação, e também nas matérias dadas. Obrigada por não desistir de mim.

Em especial agradeço ao meu esposo, Denison Lehr Unglaub, por ter pagado cada centavo do custo suado desta dissertação. Nele tive apoio e segurança para prosseguir. Também às minhas filhinhas, Lily e Belle por me ensinarem a respirar no caos e organizar minhas prioridades.

Ao meus pais, Leonor Maria Stephan Lucon e José Roberto Lucon, por tudo o que tenho e sou. Obrigada pelo amor genuíno e singular transmitido todos os dias, em especial nos dias de meu mestrado. Sem vocês nada do que se fez poderia ser feito.

Agradeço também o apoio de minha família maior (sogro, sogra, bisa, cunhados, tia Tania), desde a seleção do mestrado até o último ponto deste texto, sempre presentes na força e perseverança por mim aqui exercidas.

Agradeço as três participantes da pesquisa pela disponibilidade em meio a horários apertados, e também as diretoras de cada escola que acolheu esta pesquisa.

Agradeço também às contribuições da Dr^a Filomena Arruda e da Dr^a Juracy Machado para o enriquecimento teórico deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPs) da Universidade Federal de Rondônia o meu muitíssississíssimo obrigada pelo suporte no desenvolvimento e conclusão do curso, e pelas duas licenças maternidades obtidas conforme a lei.

Ao Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE), pelos aprendizados e discussões.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudo concedida, e por tabela, pela paz cedida.

Aos professores do PPGPs e suas matérias lecionadas o meu muito obrigado, vocês abriram minhas vistas à ciência social e me inspiram a continuar aprimorando-as na academia.

Aos queridos colegas do PPGPs pelas horas de risadas, desespero e conteúdo compartilhados. Em especial minha amiga Vanessa Galvão pela amizade cultivada nos caminhos de ida e volta. Agradeço também ao seu namorado Danilo, por ter docilmente ajudado com a paginação deste trabalho.

LISTA DE SIGLAS

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ONG	Organização Não Governamental
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ANPED	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
SCIELO	Scientific Electronic Library OnLine
EJA	Educação de Jovens e Adultos
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
Unb	Universidade de Brasília
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
PUC	Pontifícia Universidade Católica
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEMED	Secretaria de Educação Municipal de Porto Velho
CAEE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PNAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PROFA	Programa de Formação de Professoras alfabetizadoras
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
RO	Rondônia
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Trabalhos que integram este levantamento.....	p. 22
Quadro 2: Referenciais Teóricos usados nos artigos.....	p. 25
Quadro 3: Metodologias utilizadas nas pesquisas.....	p. 27
Quadro 4: Eixos Temáticos dos artigos.....	p. 29
Quadro 5: Professoras participantes.....	p. 42

LISTA DE FIGURAS

- Figura 1:** Planejamento Semanal Iris..... p. 96
- Figura 2:** Planejamento Semanal Hortênsia..... p. 97

LUCON, Juliana Stephan. **Aprendizagem e ensino na alfabetização**: desafios da docência. 2019. 130f. Dissertação (Mestrado m Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa objetivou compreender como professoras alfabetizadoras bem-sucedidas que atuam em escolas públicas de Porto Velho – RO identificam e atendem as necessidades de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização. Inicialmente foi realizado um levantamento bibliográfico no site da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e no repositório da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) no período de 2011 a 2017 sobre o ensino e aprendizagem da leitura e escrita na alfabetização de crianças. Foram selecionados 21 artigos os quais foram analisados com vistas a sistematizar as contribuições mais recentes ao campo de estudos da alfabetização. O levantamento indicou uma grande heterogeneidade de temáticas e diversidade nos referenciais teóricos utilizados. As temáticas mais abordadas foram a aprendizagem da leitura e da escrita, seguidas das práticas pedagógicas utilizadas para alfabetizar. A pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, envolveu três professoras e duas diretoras de escolas municipais. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as participantes, bem como análise dos planejamentos e observação dos espaços escolares nos quais as profissionais trabalham. As professoras possuem formação em pedagogia e ampla experiência como alfabetizadoras e afirmam gostar do trabalho que realizam. As condições físicas das escolas são limitadas, principalmente em relação às condições de leitura oferecidas aos estudantes. Quanto aos procedimentos utilizados pelas professoras para identificar e atender as necessidades de aprendizagem das crianças nos diferentes momentos do processo de alfabetização, os dados analisados foram organizados em quatro categorias: 1) A importância de conhecer o que a criança conhece; 2) As variações didáticas para lidar com turmas heterogêneas; 3) O lúdico como facilitador do ensino e da aprendizagem e 4) O apoio dos pais no atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos. A análise dos planejamentos de ensino indica a adoção de formulários específicos para o registro dos conteúdos a serem trabalhados semanalmente pelas docentes, porém o atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos parece ser feita de forma intuitiva pelas professoras, que atuam com base nas suas experiências e em seus conhecimentos sobre as crianças, pois não há registro sobre a avaliação dessas necessidades e nem das intervenções realizadas para atendê-las. As professoras apontaram como principais dificuldades na realização do trabalho a falta de recursos materiais para a confecção de atividades e a necessidade de planejamento diferenciado para o atendimento das crianças que se encontram em momentos distintos do processo de aprendizagem em turmas heterogêneas.

Palavras-chave: Alfabetização. Leitura e Escrita. Prática Pedagógica. Psicologia Escolar.

LUCON, Juliana Stephan. **Learning and teaching in literacy: challenges of teaching.** 2019. 128f. Dissertation (Master of Psychology) - Post-Graduation Program in Psychology of the Federal University of Rondônia - UNIR, Porto Velho, 2019.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the working conditions and training of successful literacy teachers working in public schools in Porto Velho - RO, in order to understand how they identify and meet the learning needs of children in the literacy process. Initially, a bibliographic survey was carried out on the website of the National Association of Research and Post-Graduation in Education (ANPED) and in the repository of the Scientific Electronic Library Online (SciELO) from 2011 to 2017 on teaching and learning of reading and writing in literacy of children. Twenty - one articles were selected and analyzed in order to systematize the most recent contributions to the field of literacy studies. The survey indicated a great heterogeneity of themes and diversity in the theoretical references used. The most approached themes were the learning of reading and writing, followed by the pedagogical practices used for literacy. Field research, with a qualitative approach, involved three teachers and two municipal school principals. Semi-structured interviews were conducted with the participants, as well as analysis of the planning and observation of the school spaces in which the professionals work. The teachers have pedagogical training and broad experience as literacy teachers and claim to enjoy the work they do. The physical conditions of schools are limited, especially in relation to the reading conditions offered to students. Regarding the procedures used by the teachers to identify and meet the learning needs of the children at different times of the literacy process, the data analyzed were organized into four categories: 1) The importance of knowing what the child knows; 2) The didactic variations to deal with heterogeneous classes; 3) Play as a facilitator of teaching and learning and 4) Support of parents in meeting the learning needs of students. The analysis of the teaching plans indicates the adoption of specific forms for the registration of the contents to be worked weekly by the teachers, but the attendance to the learning needs of the students seems to be done in an intuitive way by the teachers, who act based on their experiences and in their knowledge about children, since there is no record on the evaluation of these needs or the interventions made to attend them. The teachers pointed out as main difficulties in the accomplishment of the work the lack of material resources for the preparation of activities and the need for differentiated planning for the care of children who are at different moments of the learning process in heterogeneous classes.

Keywords: Literacy. Reading and writing. Pedagogical Practice. School Psychology.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 SITUANDO O TEMA	18
1.1 PRODUÇÕES RECENTES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA	21
1.2 DISCUSSÃO	35
2 A PESQUISA	39
2.1 OBJETIVOS	40
2.1.1 Objetivo geral.....	40
2.1.2 Objetivos específicos.....	40
2.2 CAMPO E PARTICIPANTES	41
2.2.1 Campo.....	41
2.2.2 Participantes	42
2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS	42
2.3.1 Entrevista	44
2.3.2 Diário de Campo.....	45
2.3.3 Análise documental	46
2.4 ANÁLISE DOS DADOS	46
3 AS PROFESSORAS: FORMAÇÃO E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS	48
3.1 A ESCOLHA DA PROFISSÃO E A OPÇÃO PELA ALFABETIZAÇÃO	49
3.2 FORMAÇÃO	53
3.2.1 Magistério.....	53
3.2.2 Formação em nível superior	56
3.2.3 Formação Continuada.....	58
4 O CONTEXTO E AS PRÁTICAS	65
4.1 AS ESCOLAS	65
4.2 AS SALAS DE AULA DAS PROFESSORAS	69
4.3 COMO AS PROFESSORAS ATENDEM AS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DOS SEUS ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ..	75
4.3.1 A necessidade de conhecer o que a criança conhece	76
4.3.2 Variações didáticas para lidar com turmas heterogêneas	80
4.3.3 O lúdico como facilitador do ensino e da aprendizagem	85
4.3.4 O apoio dos pais no atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos	91
4.4 PLANEJAMENTO DO ENSINO	95
4.5 DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE DE ALFABETIZAÇÃO	101

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	106
REFERÊNCIAS	112
REFERÊNCIAS DO LEVANTAMENTO REALIZADO NA PRIMEIRA SEÇÃO	123
APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA.....	126
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	127
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS.....	129
APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA	130

INTRODUÇÃO

Ao longo da história a prática de ler e escrever tornou-se instrumento fundamental para se conviver em sociedade de maneira eficaz e efetiva, todavia, é um privilégio que nem todos têm. Esta dicotomia resulta em exclusão da sociedade moderna e impedimento no desenvolvimento dos não alfabetizados.

Para garantir a alfabetização dos estudantes, as práticas da leitura e escrita na escola exigem um ensino organizado, sistemático e intencional, o que demanda que profissionais especializados sejam preparados para tanto.

O Brasil encontra-se às portas da universalização do ensino fundamental com uma taxa de 98,5% de acesso à escola entre crianças e jovens de 6 a 14 anos, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015). Todavia, é importante destacar que apesar da garantia do acesso à escola; a permanência e a continuidade nos estudos ainda não estão asseguradas devido à reprovação e evasão dos alunos, bem como a progressão nos anos de escolarização, sem as aprendizagens mínimas em cada período de escolarização. A escola tornou-se obrigatória, gratuita e universal, mas ineficiente quanto à apropriação dos conhecimentos da língua escrita e da cultura letrada para muitos dos que a frequentam.

Os resultados preliminares do Indicador de Alfabetismo Funcional de 2018 apurado pela Organização Não Governamental Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro, revelou que, segundo os resultados obtidos ao longo de mais de uma década, houve uma significativa redução do número de Analfabetos, caindo de 12%, em 2001-2002 para 4% em 2015, e um novo aumento para 8% em 2018. De acordo com os dados do Inap houve um lento crescimento e uma estagnação a partir de 2009 do crescimento da população que poderia ser considerada Funcionalmente Alfabetizada. No estudo de 2001-2002, 61% dos entrevistados foram considerados Funcionalmente Alfabetizados; em 2007, 66%; e, nos três estudos realizados entre 2009 e 2015, o percentual ficou estável em 73% para, em 2018, apresentar uma pequena oscilação negativa de 71%, ou seja, a abertura do acesso à educação não foi suficiente para que o nível de alfabetismo pleno evoluísse.

A taxa de analfabetismo é outro importante indicador para avaliarmos a situação educacional e as condições sociais do país. Entre brasileiros com 15 anos ou mais, a taxa foi estimada em 2014 em 8,3% (13,2 milhões de pessoas), caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, não alcançando o índice estipulado em 2015 de 6,5%, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo IBGE (2017).

Na tentativa de melhorar a qualidade da educação, no ano de 2012, o governo federal lançou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o qual tem como principal objetivo a alfabetização de estudantes até oito e nove anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública, a criança deve estar alfabetizada (BRASIL, 2013). No entanto, o último levantamento feito pelo movimento Todos Pela Educação (2018), referente aos anos de 2014 e 2016, constatou que apenas 33.9% dos alunos concluem o 3º ano do ensino fundamental sabendo escrever e 56.1% não se encontra em nível aceitável de proficiência em leitura.

Há falta de clareza quanto ao que realmente significa o processo de alfabetização. O Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil, em seu relatório final, perguntou a profissionais das Secretarias de Educação estaduais e municipais como eles definiam a alfabetização, e obtiveram uma variedade imensa de definições diferentes (BRASIL, 2007). Em resumo, o Grupo de Trabalho apontou que não há um consenso básico sobre o que seja alfabetização; há pouca ou nenhuma ênfase sobre a decodificação e codificação alfabética; a alfabetização sofre forte influência das concepções contidas no Parâmetro Curricular Nacional (PCN), do Ministério da Educação e Cultura (MEC) (BRASIL, 2007).

O livreto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, organizado pelo MEC (BRASIL, 2013, p. 17), em seu item 6, explica o que significa estar alfabetizado:

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

Como advertiam, há mais de 30 anos, Kramer e Abramovay (1985, p.104), a alfabetização é um processo amplo de construção da consciência leitora:

[...] concebemos a alfabetização como um processo ativo de leitura e interpretação, onde a criança não só decifra o código escrito, mas também o compreende, estabelece relações, interpreta. Desse ponto de vista, alfabetizar não se restringe à aplicação de rituais repetitivos de escrita, leitura e cálculo, mas começa no momento da própria expressão, quando as crianças falam de sua realidade e identificam os objetos que estão ao seu redor. Segundo nosso enfoque, pois, alfabetização não se confunde com um momento que se inicia repentinamente, mas é um processo de construção.

A criança pequena, antes de ser escolarizada, já tem uma ideia do que é ou do que podem ser a leitura e a escrita. Sua experiência não nasce na escola, mas no seio de sua família, nas cópias, imitando, por meio do “brincar” os usos sociais da leitura e escrita. Tais tentativas

revelam que “[...]a aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história.” (VYGOTSKI, 2012, p. 109).

A criança participa da sua cultura letrada, porém é na escola que o ensino e o aprendizado intencional, sistemático e consciente da leitura e escrita é tido como um marco introdutório da criança ao mundo letrado, ao universo da linguagem escrita. Neste sentido, o aprendizado da leitura e da escrita se apresenta não apenas como domínio de um código, mas como um novo instrumento de mediação na relação do sujeito com o mundo, com o outro e consigo mesmo. A competência de leitura é um recurso importante que habilita o aluno a interagir com os outros, discutindo e participando ativamente dos acontecimentos que ocorrem a sua volta.

Vigotski (2007), justamente por sua ênfase nos processos históricos e culturais, afirma que a ideia de aprendizado inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos, incluindo sempre aquele que aprende, aquele que ensina e a relação entre essas pessoas. Segundo Vigotski (2007), as atividades cognitivas básicas do sujeito dependem de sua história social: “[...]o caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social” (VIGOTSKI, 2007, p. 20). A história da humanidade mostra que a linguagem escrita nasceu de uma necessidade social, e que se constrói e se reconstrói no social.

Esta concepção coloca em destaque a importância de o aprendizado do sistema de escrita ocorrer por meio de atividades vinculadas ao seu uso e função sociais, visto que o conhecimento da criança a respeito da linguagem escrita antecede sua entrada na escola. O que ela sabe foi antes aprendido em sua inserção na cultura letrada, mediante seu meio social imediato, a família.

Vigotski (2007) assevera a importância do ensino da leitura e da escrita se tornar uma necessidade para a criança e, para que isso ocorra, a escrita tem que ser relevante à vida, deve ter significado para as crianças. O autor aproveita para fazer uma crítica ao lugar que a escrita ocupava nas escolas de sua época:

Até agora, a escrita ocupou um lugar muito estreito na prática escolar, em relação ao papel fundamental que ela desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensinam-se as crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica do ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal (p. 125).

Ao ensinar a criança a escrita das letras, sílabas, palavras e frases, não se deve apresentá-las como algo externo à vida e às necessidades sociais, algo mecânico ao invés daquilo que realmente é: “[...] um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança” (VIGOTSKI, 2007, p. 126).

Os elementos destacados até aqui, apontam para a importância do processo de escolarização considerar as aprendizagens prévias dos estudantes, suas vivências sociais sobre a leitura e a escrita, para que se possa adequar o ensino às necessidades do aprendiz. Ou seja, para que o ensino atue na zona de desenvolvimento das crianças em processo de alfabetização. É neste ponto que se situam as perguntas que orientam nossa pesquisa: Como as professoras alfabetizadoras identificam as necessidades de aprendizagem das crianças no processo de alfabetização? Essas professoras utilizam procedimentos sistemáticos para isso? E como são consideradas essas necessidades no planejamento do ensino a ser realizado em classes de alfabetização? Quais as dificuldades enfrentadas pelas professoras neste processo?

Portanto, nosso objetivo nesta pesquisa é investigar, a partir da perspectiva das professoras, como são identificadas e atendidas as necessidades de aprendizagem das crianças que frequentam classes de alfabetização, bem como as dificuldades enfrentadas nesse processo.

A importância desta pesquisa se dá pela possibilidade de, ao analisar como são identificadas e atendidas as necessidades de aprendizagem das crianças verificar quais elementos são utilizados pelas professoras alfabetizadoras no ato de ensinar que respondem às necessidades ou que aprimoram o conhecimento do aluno.

A compreensão de como ocorre a análise das necessidades de aprendizagem das crianças e de que forma os professores atuam no sentido de atendê-las permitirá analisar o processo de ensino na alfabetização da perspectiva do processo de mediação, fornecendo ferramentas para intervenções no sentido de apoiar e orientar a formação de professoras alfabetizadoras.

O trabalho está organizado em quatro partes. Na primeira seção, situamos o tema da pesquisa por meio da apresentação do levantamento bibliográfico sobre o ensino e aprendizagem da leitura e escrita na alfabetização de crianças, realizado nas bases de dados das 34^a à 38^a reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e no *Scientific Electronic Library OnLine* (SciELO) de 2013 a 2017. Na segunda seção descrevemos a pesquisa de campo apresentando os locais de pesquisa, as participantes, os instrumentos e os procedimentos metodológicos utilizados. A terceira seção analisa os dados relativos às histórias de formação e trajetórias profissionais das professoras. Na quarta seção discutiremos o contexto e as práticas pedagógicas das professoras a fim de entender como as professoras atendem as necessidades de aprendizagem dos seus alunos em processo de

alfabetização. Para isso, focaremos nas seguintes categorias elaboradas a partir da análise das entrevistas e documentos: conhecer o que a criança conhece; variações didáticas para lidar com turmas heterogêneas; o lúdico como facilitador do ensino e da aprendizagem; o apoio dos pais no atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos. Para encerrar esta quarta e última seção de análise do trabalho, abordaremos as dificuldades enfrentadas no planejamento da atividade de alfabetização referidas pelas professoras e, na sequência apresentamos as considerações finais da pesquisa.

1 SITUANDO O TEMA

A alfabetização tem sido alvo de várias produções teóricas e metodológicas que geram mudanças nas escolas e na prática dos profissionais que lidam com este desafio. Estas mudanças vêm ocorrendo mais assiduamente no Brasil a partir dos anos 1950, quando grandes debates começam a fomentar o cenário educacional brasileiro.

As discussões educacionais sobre o ensino da leitura e da escrita até as décadas de 1950 e 1970 no Brasil, segundo Soares (2004), estavam voltadas à busca do melhor método porque considerava-se que o fracasso escolar na aprendizagem da leitura e da escrita estava relacionado ao uso de metodologias inadequadas. Eram dois os métodos mais difundidos: o Global e o Fonético.

O Método Global ou Analítico era o mais defendido nas discussões sobre alfabetização, o qual enfatizava que o melhor era oferecer à criança a totalidade para que ela viesse a entender as partes, a partir de uma visão global. A prática se dava por meio da análise de pequenos textos ou frases até chegar às partes, que são as sílabas e letras.

Por outro lado, o Método Fonético ou Sintético, ao contrário do global, propunha inicialmente o aprendizado das letras, das sílabas e do som para depois chegar a palavras, frases e textos. Embasado nessa concepção, o professor considerava que para aprender a ler e escrever, eram necessárias cópias, memorização e associações entre grafemas e fonemas.

Pelo foco da atuação estar centrada no método, o professor não era orientado a observar o processo de aprendizagem das crianças e, portanto, as intervenções pedagógicas eram semelhantes para todas as crianças e orientadas pelos passos previstos na sequência do método adotado pelo professor.

Em decorrência de novas urgências políticas e sociais e mudanças na educação, a partir do início da década de 1980, o fracasso da escola na alfabetização de crianças passou a ser questionado, iniciando-se o que Mortatti denominou como período de desmetodização do ensino.

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas. Assim, a partir de 1980 inicia-se o quarto momento, caracterizado

como “alfabetização: construtivismo e desmetodização” (MORTATTI, 2006, p. 10).

Precursora nesta época, pois muda radicalmente o rumo da alfabetização no país, a pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) sobre a Psicogênese da Língua Escrita, dá importância aos usos e práticas sociais da língua escrita e da interação do aluno com o material. O núcleo do pensamento passa dos métodos de ensino para como a criança aprende, da memorização e atividades mecânicas para a ação do sujeito cognoscente. A partir de então o foco das pesquisas é direcionado a criar estratégias de ensino que aprimorem sua aprendizagem, valorizando as hipóteses do aprendiz sobre o sistema de escrita.

Na teoria de Piaget, então, um mesmo estímulo (ou objeto) *não é o mesmo, a menos que os esquemas assimiladores à disposição também o sejam*. Isto equivale a colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo, e não aquele que, supostamente, conduz essa aprendizagem (o método, na ocasião, ou *quem* o veicula) (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 30, grifo das autoras).

Todavia, a teoria Psicogenética sofre grande crítica, não por culpa da Psicogênese, mas por uma tentativa exagerada de transpor tal teoria para a sala de aula sem um conhecimento sólido da mesma. Além disso, uma crítica à Ferreiro e à sua crença por não metodizar a alfabetização pois o aluno aprende apesar dos métodos, é que a autora deixa de considerar que isto já é um método escolanovista no qual métodos ativos conferem a responsabilidade do conhecimento ao aluno. Piaget (1980) considera que os métodos ativos são o “fazer fluir” a energia própria do desenvolvimento mental e a vontade natural de aprender do aluno, direcionando-os à aprendizagem escolar.

Isto fez com que, em 1990, Ângela Kleiman e Magda Soares, representantes do letramento no Brasil, desenvolvessem uma proposta de alfabetização voltada para as práticas sociais de leitura e escrita. Tais princípios buscam uma funcionalidade para a leitura e escrita, além de preparar as crianças para a utilização da linguagem como instrumento de inserção social, pois viabilizam a compreensão e a intervenção em seu universo cultural.

À vista disso é indispensável considerar que aquele que lê não apenas decodifica códigos, mas se vale de estratégias que possibilitam conexões entre o material lido e as suas experiências de interação em seu universo cultural, possibilitando assim melhor compreensão do que lê e melhor atuação no seu meio.

Soares (1998, p.36-37) afirma que a pessoa alfabetizada que passa a usar a leitura e a escrita socialmente, torna-se outra. Muda-se a sua condição social e cultural. Ela tem outro lugar social, passa a viver de maneira diferente e se insere na cultura de maneira diferente.

O trabalho do professor em sala de aula pode proporcionar esse contato da criança com a aprendizagem da leitura e da escrita significativa, interferindo no processo de desenvolvimento e na aprendizagem da criança por meio da mediação pedagógica. Sendo assim, o professor deve se valer dos instrumentos da sociedade letrada no seu ensino.

Além da psicogênese e do letramento, outra perspectiva teórica que tem dado contribuições para o ensino e aprendizagem na alfabetização, é a psicologia histórico-cultural. Fundamentada nos estudos de Vigotski¹ e seus colaboradores, esta perspectiva frisa a intencionalidade do ensino, a mediação do professor e a efetiva participação do aluno para apropriar-se do que lhe é ensinado.

Nessa perspectiva pensar a alfabetização na direção de sistematizar os conteúdos para a apropriação conceitual abre possibilidades para formar um novo conjunto de capacidades intelectuais que possibilite a tomada de consciência da linguagem escrita. Vigotski (2007) assevera que um ensino intencional voltado para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores gera saltos qualitativos que alteram radicalmente o conteúdo e a forma do pensamento da criança.

Para a psicologia histórico-cultural a linguagem escrita é entendida como um instrumento de desenvolvimento psíquico humano. Antes da criança dominar a escrita simbólica ela percorre diferentes estágios como os gestos, os desenhos, as brincadeiras e os rabiscos. Vigotski (2007) e Luria (1988) confirmaram, em suas pesquisas, que nesses estágios está contida a futura escrita da criança.

O papel do professor aqui assume vital importância para aceitar a linguagem da criança como ponto de partida para posterior revisão e introdução das normas cultas da linguagem padrão. Tudo isto, respeitando as formas utilizadas pela criança que são seu referencial básico, o qual deverá ser superado pela técnica na apreensão do código escrito.

Tuleski (2008, p. 171) afirma que “[...] a educação, para Vygotski, não poderia deter-se nas funções elementares ou orgânicas, mas deveria fazer avançar o desenvolvimento, para alcançar as formas superiores de conduta.” A aprendizagem aqui é tal qual uma mola propulsora, que lidando com o produto histórico e cultural da humanidade, gera desenvolvimento e transformação, num processo inicial interpsíquico para um esquema que envolve relações intrapessoais ou intrapsíquicas.

¹ Nesse trabalho será adotada a grafia Vigotski, pois, a partir da leitura da tese da Dra. Zoia Ribeiro Prestes “Quando não é quase a mesma coisa, análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional” entende-se que é a grafia que mais se aproxima da tradução da língua materna do autor, o russo. Outras grafias serão utilizadas em citações literais respeitando-se a forma adotada pelos autores citados, conforme determina a ABNT.

Diante do exposto, evidenciamos que o campo da alfabetização das crianças é extremamente fértil em perspectivas teóricas que influenciam na prática pedagógica que é desenvolvida nas escolas.

Estas perspectivas já foram amplamente discutidas por autores que analisaram a história da alfabetização no Brasil, tais como Mortatti (2006) e Soares (1989). Portanto, para entender como este campo tem sido estudado nos últimos anos no Brasil, realizamos um levantamento das publicações científicas sobre ensino e aprendizagem da leitura e escrita em dois repositórios importantes: o SciELO e a página da ANPED que reúne as posições dessa área no GT 10 – Alfabetização, leitura e escrita. Este levantamento será apresentado a seguir.

1.1 PRODUÇÕES RECENTES SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LEITURA E DA ESCRITA

O levantamento das pesquisas sobre leitura e escrita na alfabetização orientou-se pelas seguintes indagações: o que o campo da alfabetização tem produzido de conhecimento em relação às especificidades do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na educação das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental? Que temas foram priorizados pelas pesquisas? Observa-se uma mudança significativa de pressupostos teóricos, objetivos, metodologia ao longo dos anos analisados?

Para responder tais questionamentos realizamos um levantamento de artigos científicos no portal de periódicos *SciELO* (*Scientific Eletronic Library OnLine*) e na página da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED). A escolha destas bases de dados se deu pela relevância no meio acadêmico, além das publicações serem em formato de artigos que são textos que primam pela concisão e que passam por um criterioso sistema de revisão por pares.

Examinamos o acervo de artigos científicos das reuniões 34^a a 38^a da ANPED (2011, 2012, 2013, 2015 e 2017) e dos anos de 2013 a 2017 no *SciELO*.

A busca realizada na página da ANPED considerou os trabalhos apresentados no GT 10 - Alfabetização, leitura e escrita. Considerando que os trabalhos deste evento não estão organizados em forma de banco de dados, não permitindo uma busca com filtros, a seleção foi feita, no primeiro momento, por meio da leitura dos títulos dos trabalhos. Em cada seção dos trabalhos do GT 10 das reuniões selecionadas, foi realizada leitura dos títulos e selecionados, de um total de 84 artigos produzidos nestes anos, apenas 19 artigos que tratavam sobre o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em séries de alfabetização. Como muitos dos títulos não

ofereciam informações suficientes acerca do conteúdo específico que permitissem identificá-los, foram lidos os resumos, métodos e resultados dos trabalhos selecionados. Após essa seleção, obtivemos 14 trabalhos sobre a referida temática. Os que foram descartados se referiam a Educação Infantil, Ensino Fundamental II e EJA.

O critério utilizado para a procura das produções no SciELO deu-se a partir de duas etapas do cruzamento de termos na pesquisa por artigos. A primeira foi “Aprendizagem da leitura e escrita” e “crianças”, a qual resultou em 32 artigos. Destes, através do título, foram selecionadas 17 pesquisas que tinham como tema a aprendizagem da leitura e da escrita por crianças. Através da leitura dos resumos e resultados destes trabalhos, foram selecionados 6 artigos que tratavam do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita em séries de alfabetização. As pesquisas descartadas não abordavam o tema do ensino e/ou aprendizagem em crianças e eram advindas das mais diversas áreas, como Fonoaudiologia, Medicina, Letras, Pedagogia e Psicologia.

Em um segundo momento, no cruzamento das palavras-chave “letramento”, “leitura escrita” e “crianças” foram identificados somente cinco trabalhos, dos quais um também foi achado no levantamento realizado na ANPED. Destes, através da leitura dos resumos e métodos, foram eleitos dois trabalhos. Houve um terceiro momento no qual os termos “Alfabetização”, “leitura e escrita” e “crianças”, foram cruzados, mas a busca não retornou resultados. Portanto nesta revisão foram consideradas sete publicações do *SciELO*.

No Quadro 1 apresentamos a relação dos trabalhos que integraram a revisão realizada, os quais foram lidos na íntegra. No referido quadro, são apresentados os títulos dos trabalhos, autores, origem da produção, instituição no qual foram produzidos e ano de produção.

Quadro 1- Trabalhos que integram este levantamento

Ordem	Título	Autor	Origem	Instituição e ano
ANPED				
1	A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensinoaprendizagem da escrita.	GLÓRIA, Julianna Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva.	Oriundo de tese	UFMG, 2011
2	O conhecimento de letras e sua relação com a aprendizagem da escrita alfabética.	LEITE, Tânia Maria Soares Bezerra Rios	Oriundo de tese	UFPE, 2011
3	A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos.	CRUZ, Magna do Carmo Silva; ALBUQUERQUE Eliana Borges Correia de	Oriundo de Tese	UFPE, 2012

4	Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida.	SOUZA, Ivânia Pereira Midon de. CARDOSO, Cancionila Janzkovski .	Oriundo de dissertação	UFMT, 2012
5	A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler.	CORREIA, Joelma Reis	Oriundo de Tese	UFMA, 2013
6	Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo.	OLIVEIRA, Solange Alves de.	Artigo Científico	UnB, 2013.
7	O desafio do “alfabetizar letrando” em sala de aula: um estudo de caso.	MELO, Terezinha Toledo Melquíades de; MAGALHÃES, Luciane Manera.	Oriundo de dissertação	UFJF, 2013
8	O ensino da língua portuguesa na alfabetização inicial: tempos e contratempos.	MAGALHÃES, Luciane Manera; MULLER, Analina Alves de Oliveira.	Artigo científico	UFJF, 2015.
9	Da sala de dona benta para a sala de aula: contribuições para pensar a mediação da leitura literária na escola. 2015.	TRAVASSOS, Sônia.	Oriundo de Dissertação	UFRJ, 2015
10	Os livros para o ensino inicial da leitura e da escrita utilizados como apoio na preparação das aulas: um estudo a partir de cadernos de planejamentos de uma professora alfabetizadora (1983-2000).	VIEIRA, Cícera Marcelina.	Oriundo de dissertação	UFPEL, 2015.
11	Construções cotidianas de práticas de alfabetização e o ensino sistemático da escrita: elementos da formação continuada mobilizados por professoras.	GAMA, Ywanoska.	Oriundo de Tese	UFPE, 2015
12	Práticas de alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens.	SÁ, Carolina Figueiredo de; PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves.	Oriundo de Dissertação	UFPE, 2015.
13	Alfabetização emancipadora com crianças: “artesanar” leituras da palavramundo.	AIRE, Franciane Sousa Ladeira.	Oriundo de dissertação	UFSJ, 2017.
14	Práticas de ensino de leitura literária nos anos iniciais: interações opacas, sentidos dissipados.	NASCIMENTO, Iracema Santos do	Oriundo de tese	FEUSP, 2017.
SciELO				
15	Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita.	GONÇALVES, Angela Vidal	Oriundo de dissertação	UFF, 2013
16	A aprendizagem da escrita e a escolaridade materna.	FERREIRA, Amanda de Andrade. SILVA, Ana Carolina Francisca da.. QUEIROGA, Bianca Arruda Manchester de.	Artigo científico	UFPE, 2014
17	Fatores socioculturais envolvidos no processo de aquisição da linguagem escrita.	LEITE, Karoline Kussik De Almeida. BITTENCOURT, Zélia Zilda Lourenço De	Oriundo de um TCC	Unicamp, 2015

		Camargo. SILVA, Ivani Rodrigues		
18	As práticas pedagógicas e o material didático do programa ler e escrever no 1º ano do ensino fundamental.	SANTOS, Tatiana Cristina. TASSONI, Elvira Cristina Martins.	Oriundo de dissertação	Puc-Campinas, 2015
19	Conhecimento metalinguístico e aprendizagem da leitura e da escrita.	GAIOLAS, Mônica Sampaio. MARTINS, Margarida Alves,	Oriundo de tese	Centro de Investigação em Educação, ISPA – Instituto Universitário, 2017
20	Práticas de alfabetização com crianças de seis anos no ensino fundamental: diferentes estratégias, diferentes concepções.	MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. ALMEIDA, Ana Caroline de. TIBÚRCIO, Ana Paula do Amaral.	Artigo Científico	UFPE E UFSJ, 2017
21	Intervenção mediacional na aprendizagem do braille: um estudo com crianças deficientes visuais.	DIONÍSIO, Ana Maria Pereira. VECTORE, Celia	Oriundo de dissertação	UFU, 2017

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em levantamento bibliográfico nos sites da ANPED e *SciELO*

Das produções analisadas 18 são oriundas de pesquisas realizadas em Universidades Federais; duas de Universidades Particulares e uma de um Instituto Universitário. Sete desses trabalhos são derivados de pesquisas de doutorado, nove decorrem de pesquisas de mestrado, um trabalho foi produzido como conclusão do curso de graduação e somente quatro foram elaborados como artigos científicos. Ou seja, dos 21 artigos selecionados só quatro não resultaram de cursos de formação acadêmica, implicando em determinadas marcas para esta produção. São, normalmente, estudos desenvolvidos por pesquisadores iniciantes, produzidos como pesquisas individuais que se debruçam sobre recortes muito específicos da temática em estudo, produzidos em tempo exíguo, como é o caso das pesquisas de mestrado que são realizadas em menos de 24 meses. Isso nos leva a inferir que a temática da alfabetização carece de investimento de pesquisadores mais experientes, ou de grupos de pesquisadores que possam fazer uma análise mais aprofundada das questões mais amplas que envolvem o campo.

Somente um artigo (GAIOLAS; MARTINS, 2017) é trabalho internacional, fruto de um Instituto Universitário em Portugal. Os outros trabalhos são oriundos das mais diversas regiões do Brasil, sendo em maior concentração nas regiões Nordeste (sete pesquisas) e Sudeste do país (doze pesquisas). A região Centro Oeste também está representada graças a uma produção nesta temática pela Universidade de Brasília (UnB) e uma na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) encontrada neste levantamento. Na região Sul uma pesquisa foi encontrada, realizada na Universidade Federal de Pelotas no Rio Grande do Sul (UFPEL). Não foram encontradas contribuições das instituições da Região Norte neste levantamento.

A expressividade da UFPE no assunto da alfabetização tem sido averiguada por outros autores também. Alina Ribeiro (2011) realizou uma pesquisa sobre o estado da arte da leitura e escrita entre 1987 e 2008, e em seus resultados também descreve o mesmo cenário da produção científica aqui citado. Foi constatada uma expressiva produção na região nordeste, as Universidades Federais e Estaduais eram as maiores produtoras de artigos referentes à alfabetização e, em sua grande maioria, as localizadas na região sudeste. Goulart, Schwartz e Maciel (2015) também constataram uma grande produção da UFPE em seu levantamento.

Em seu estudo sobre o estado da arte da leitura e escrita entre 2010 e 2014, Lupassa (2015) obteve resultados pouco diversos em relação a este levantamento. Ele apurou que as regiões de maior destaque na quantidade de produções sobre leitura e escrita foi primeiro Sudeste, depois Nordeste graças a expressividade da UFPE no assunto. Regiões Sul e Norte com quase a mesma porcentagem, e a centro-oeste com o menor número de produções na temática. Um dado interessante que este autor constatou, foi que a produção de doutorado do Norte era maior que a de mestrado na mesma região.

Dentre os autores das produções aqui elencadas não há nenhum pesquisador do sexo masculino, somente pesquisadoras. Uma hipótese para este resultado seria a construção social dos papéis a serem realizados por homens e mulheres no quesito da educação das crianças gerando a falta de interesse por parte dos homens neste tema, pois comumente a docência nas etapas de Educação Infantil e Ensino Fundamental tem sido assumida por mulheres. Conforme apontam Zibetti e Souza (2007, p. 23) a responsabilidade de educar as crianças tem sido atribuída às mulheres: “[...] missão feminina desde o período de consolidação como profissão até os dias atuais em que se constata flagrantemente a maioria de mulheres nesta função.”

No quadro 2 são apresentados os referenciais teóricos utilizados nos trabalhos analisados.

Quadro 2 – Referenciais Teóricos usados nos artigos

Ordem	Referencial
1	Letramento e multimodalidades de Street; Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky.
2	Psicogênese da Escrita de Ferreiro e Teberosky
3	Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky; Arroyo e a configuração das escolas.
4	Alfabetização e letramento - Magda Soares
5	Bakhtin; Vygotsky; Estudiosos da área da leitura como Frank Smith, Josette Jolibert, Jeanette Jacob e Elie Bajard;
6	Alfabetização e letramento – Magda Soares; Chartier;
7	Alfabetização e letramento - Magda Soares;

8	Organização do tempo; Base curricular Nacional; Alfabetização e letramento – Magda Soares;
9	Concepções de linguagem e sujeito em Benjamin e Bakhtin;
10	Cagliari; Magda Soares;
11	Certeau;
12	Psicogênese da Língua de Ferreiro e Teberosky;
13	Filosofia da linguagem de Bakhtin e pedagogia crítica de Paulo Freire.
14	Perspectiva dialógica e interacionista: Jolibert; Bakhtin; Geraldi; e Soares.
15	Teoria da Enunciação de Bakhtin; Vygotsky;
16	Aquisição da escrita Zorzi; Palangana; Spinillo;
17	Aquisição da linguagem Cruz; Magda Soares;
18	Magda Soares; Colomer;
19	Barrera e Maluf; Consciência morfológica e Consciência sintática;
20	Green, Dixon e Zaharlich; Street e Heath;
21	Defectologia de Vygotsky e a abordagem relativa à Experiência da Aprendizagem Mediada (EAM), desenvolvida por Feuerstein.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em levantamento bibliográfico nos sites da ANPED e Scielo

O referencial teórico mais utilizado refere-se ao conceito de letramento de Magda Soares (2004), seguido pela Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1985) e Bakhtin (1988). Somente três artigos utilizam a Teoria Histórico-Cultural, especificamente Vigotski, para fundamentar seus estudos. Estes artigos empregam três aspectos teóricos das produções do autor: sobre a leitura, modos de pensar na infância e defectologia.

A diversidade de temáticas e de referenciais teóricos utilizados para subsidiar as discussões pode significar a preocupação da comunidade de pesquisadores em tratar a Alfabetização sob diferentes perspectivas – tais como a linguística, fonológica, psicológica e sociológica - conferindo natureza multidisciplinar e complexidade ao objeto de estudo.

Assim como comprovado por Alina Ribeiro (2011) e Soares (1989), os estudos verificados nesta pesquisa também apresentam uma forte presença das áreas da Linguística e Psicolinguística. As contribuições destas vertentes teóricas provocaram mudanças substanciais na concepção da aprendizagem da leitura e da escrita e no aparecimento de novos temas, tudo em decorrência do novo paradigma da alfabetização vigente desde 1980.

Uma grande parte dos artigos está preocupado em referenciar o assunto do letramento no ensino da leitura e da escrita. Esta incorporação vem atender a uma nova realidade da sociedade brasileira que passou a preocupar-se com o desenvolvimento de habilidades para

utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais e não somente com o saber ler e escrever mecanicamente.

Nos estudos da ANPED constatamos que o referencial teórico da Psicogênese da Língua Escrita de Ferreiro e Teberosky (1985), que aparece em grande parte das pesquisas, são das primeiras reuniões analisadas neste artigo. No *SciELO* apuramos que não há um referencial que mais se sobressaia, a diversidade de teóricos utilizados nos leva a inferir que esta área neste banco de dados é tratada de forma multidisciplinar, enquanto a ANPED é mais inclinada à área da educação.

As metodologias dos trabalhos selecionados também variaram conforme os objetivos de cada pesquisa consoante ao quadro 3:

Quadro 3- Metodologias utilizadas nas pesquisas

Ordem	Metodologia
1	Pesquisa qualitativa, com proposta de intervenção colaborativa com o intuito de acompanhar uma turma de crianças de 6 anos em laboratório de informática de escola pública em Belo Horizonte, Minas Gerais, durante um ano, em várias situações de atividades de escritura e leitura na tela do computador. A pesquisa usou procedimentos de observação, anotação, filmagem e entrevistas
2	Pesquisa qualitativa; 40 crianças de duas turmas foram avaliadas nas seguintes atividades: ditado de palavras para verificar-se o nível de escrita, identificação de letras, nomeação de letras e produção de letras, em três momentos distintos durante o ano letivo; análise dos dados conforme categorias da Psicogênese da Escrita;
3	Estudo de caso. Participaram da pesquisa seis professoras, sendo três de cada escola (Seriada e Ciclada), uma para cada ano das três primeiras séries do Ensino Fundamental. (1) realização de uma atividade diagnóstica (escrita de palavras) com os alunos das três turmas do 1º ciclo, no início e no final do ano letivo; (2) análise documental das propostas curriculares de cada um dos municípios; (3) entrevistas com as professoras; (4) observações de aulas das professoras participantes da pesquisa
4	Recorte de um estudo de caso de duas professoras atuantes em 1º anos de alfabetização. Foram realizadas observações de aulas nas duas salas selecionadas, em dias alternados dos meses de novembro e dezembro, entrevistas individuais com as professoras e todas as crianças, além da análise dos desempenhos dos alunos em expressão oral e escrita. Neste recorte do artigo, há apenas dados de uma professora.
5	Pesquisa em educação do tipo etnográfica. Utilização dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada com duas professoras, uma de cada ano, e o caderno de português de duas crianças;
6	Participaram nove professoras, dos três anos do 1º ciclo, de três instituições da Rede Municipal de Ensino de Recife. Em cada turma, foram oito observações de jornadas de aula completas, totalizando 72 protocolos. Ao final do ano letivo, entrevistou-se cada uma das docentes. Análise de dados por meio de análise de conteúdo temática.
7	Foram realizadas 13 observações de aulas de português de uma turma do 2º ano do ensino fundamental, entre os meses de agosto e dezembro de 2010. Pesquisa Interpretativista de cunho etnográfico.
8	Os dados analisados foram gerados de 10 observações consecutivas, realizadas em seis turmas do 1º ano, do Ensino Fundamental, de seis escolas públicas, das três redes de ensino, quais sejam, três escolas da rede municipal, duas da estadual e uma da federal. As observações foram registradas por meio de notas de campo, Pesquisa quali quantitativa.
9	Procurou-se analisar a interação dos alunos de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental (6/7 anos) com uma obra lobatiana. Como procedimentos foram adotados a observação participante em doze aulas de literatura da turma e a entrevista com sua professora. Pesquisa qualitativa.

10	Cadernos de planejamento de uma professora alfabetizadora, entre os anos de 1983-2000. Entrevistas. Cruzamento de duas fontes: cadernos de planejamento e cartilhas. Mapeamento e a identificação das cartilhas.
11	Participaram duas professoras alfabetizadoras que estavam na regência de turmas do 2º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental, na região metropolitana de Recife. Foram adotadas entrevistas, observação de inspiração etnográfica e entrevistas de Auto confrontação.
12	a) observação de 12 jornadas completas de aula da prática docente; b) entrevistas semiestruturadas com a professora no início e final da pesquisa e minientrevistas após as aulas; c) diagnose de leitura de palavras, leitura de textos, escrita de palavras e produção de textos, no intuito de subsidiar a análise das estratégias docentes para lidar com os diferentes níveis de conhecimento presentes na classe. Os níveis de escrita das crianças foram analisados de acordo com a teoria da psicogênese da escrita; Análise de Conteúdo de Bardin;
13	Em colaboração com a professora foi promovido o principal instrumento metodológico desta pesquisa que foram oficinas de alfabetização: Círculos de “Artesanar”, mediadas pelo Artesanato, com quinze crianças do 1º ano do Ensino Fundamental da escola pública. Foram realizadas entrevistas dialógicas com as crianças e com a professora, e uma exposição dos Artesanatos infantis. Como registro, a gravação em áudio e em vídeo, fotografias e notas de campo.
14	Observação das práticas de ensino de leitura literária em cinco turmas (1º ao 5º ano) entre os meses de abril e dezembro de 2014. Cada turma foi observada por uma semana letiva, durante todo o horário de aula. Além das práticas de sala de aula, foram observados aspectos relativos à gestão e estrutura escolar que interferem na didática do ensino de leitura: formação de professores; espaço da biblioteca escolar, seu funcionamento e acervo disponível; gestão pedagógica, planejamento e trabalho coletivo; avaliação da aprendizagem.
15	Pesquisa realizada com 21 alunos de uma turma do 1º ano do ensino fundamental, numa escola pública federal do Rio de Janeiro, no ano de 2011. Foram entrevistados, também, alguns pais e a professora da turma;
16	Pesquisa observacional, descritiva e transversal. Participaram dela 30 crianças do 3º ano do ensino fundamental I e suas mães. Entrevistas com mães; avaliação da escrita das crianças;
17	O estudo contou com a participação de 18 pais ou responsáveis de crianças atendidas no Estágio de Leitura/Escrita do Curso de Fonoaudiologia de uma universidade pública. Consultas a prontuários das crianças e entrevistas semiestruturada.
18	Observações em sala de aula, entrevista com a professora e entrevistas com os alunos de 1º ano, diário de campo
19	Participaram neste estudo 28 crianças portuguesas do 1º ano do ensino básico. No início do primeiro e do segundo ano de escolaridade foram aplicadas as provas relativas ao conhecimento metalinguístico, consciência fonológica, morfológica e sintática.
20	Perspectiva etnográfica. Duas pesquisas realizadas em Minas Gerais. A primeira desenvolveu-se em 2010, na rede municipal de ensino de Tiradentes, com a observação de sala de aula durante 47 dias. A segunda ocorreu, em 2013, na rede municipal de Juiz de Fora, com a observação de 45 dias ao longo do primeiro semestre letivo. Estes dois estudos são contrastados, utilizando do contraste como uma estratégia de análise.
21	Foram organizadas 10 oficinas com cerca de 30 a 40 minutos cada uma, uma vez por semana. Pesquisa qualitativa, com observação participante e entrevista semiestruturada com a professora e com as mães.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em levantamento bibliográfico nos sites da ANPED e SciELO

Quanto às escolhas metodológicas dos artigos, a maior parte das pesquisas são qualitativas e se utilizam de entrevistas como instrumento de coleta de dados, o que demonstra o caráter subjetivo que os pesquisadores conferem ao objeto analisado. Apenas duas das pesquisas são quantitativas e qualitativas. No que tange ao tratamento dos dados, Bardin (1977) e sua teoria da análise de conteúdo foi a mais frequente.

Vários trabalhos também fazem uso de observações em sala de aula, organizadas de diferentes formas e com durações distintas. Além disso, também estão presentes algumas pesquisas que realizaram intervenções em salas de aula realizando a análise desse procedimento.

Chama atenção nos trabalhos analisados a diversidade de procedimentos de pesquisa utilizados para a produção dos dados, para além dos clássicos entrevista e observação: uso do computador, produção de artesanato e filmagem com auto confrontação.

Além disso, o envolvimento de crianças nas pesquisas também apareceu com bastante frequência, indicando que as pesquisas neste campo têm avançado em direção a conhecer mais de perto as condições de aprendizagem em sala de aula.

No que diz respeito ao tema principal tratado pelos trabalhos, este levantamento denota uma diversidade de temáticas. A partir dos 21 trabalhos selecionados os assuntos mais recorrentes foram organizados em seis eixos temáticos: Práticas Pedagógicas de Alfabetização (MACEDO, ALMEIDA, TIBÚRCIO, 2017; NASCIMENTO, 2017; SÁ, PESSOA, 2015; GAMA, 2015; SANTOS, TASSONI, 2015; SOUZA, CARDOSO, 2012; CRUZ, ALBURQUERQUE, 2012); Leitura e Escrita (GAIOLAS, MARTINS, 2017; AIRE, 2017; LEITE, BITTENCOURT, SILVA, 2015; FERREIRA, SILVA QUEIROGA, 2014; GONÇALVES, 2013; CORREIA, 2013 GLÓRIA, FRADE, 2011; LEITE, 2011); Língua Portuguesa (MAGALHÃES, MULLER, 2015; OLIVEIRA, 2013) Planejamento (VIEIRA, 2015); Mediação (DIONÍSIO, VECTORE, 2017; TRAVASSOS 2015); Letramento (MELO, MAGALHÃES, 2013), como mostra o Quadro 4.

Quadro 4 – Eixos Temáticos dos artigos

Assunto	Número de artigos
Práticas Pedagógicas de Alfabetização	7
Leitura e escrita	8 (escrita 5; leitura e escrita 2; leitura 1)
Língua Portuguesa	2
Planejamento	1
Mediação	2
Letramento	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em levantamento bibliográfico nos sites da ANPED e *SciElo*

Alguns trabalhos apresentam mais de um objeto de pesquisa, contudo visando melhor compreensão e visualização deste levantamento, decidimos eleger um tema central para cada

um, de modo que o assunto que mais sobressaiu na pesquisa foi utilizado como categoria para classificação no eixo temático.

Nos próximos parágrafos exploraremos os conteúdos dos trabalhos analisados, iniciando pelo eixo da leitura e da escrita, língua portuguesa, planejamento, mediação e letramento, finalizando com o eixo das práticas pedagógicas de alfabetização que será explorado de forma mais detalhada por relacionar-se de forma mais específica com os objetivos desta pesquisa.

No eixo temático Leitura e Escrita averiguou-se uma considerável diferença entre os componentes Escrita, Leitura e Leitura e Escrita. A maioria das pesquisas tratou da Escrita (5), dentre as quais os assuntos foram: a influência da família no ato de aprender a escrever; percepção das crianças sobre a linguagem escrita; fatores socioculturais que envolvem o processo de aquisição da linguagem escrita; a relação da aquisição do sistema fonológico no desenvolvimento do sistema ortográfico pela criança; tecnologia na educação como facilitador na aquisição do SEA (Sistema de Escrita Alfabética). Assim, como apontado por Alina Ribeiro (2011), os dados gerados nesta pesquisa indicam que a maior preocupação dos autores na área da alfabetização ainda continua centrada na aquisição da escrita.

Os dois trabalhos que abordam o tema leitura e escrita, falam de emancipação no ato de ensinar a leitura e escrita. Gaiolas e Martins (2017) tem como objeto de pesquisa, além da aprendizagem da leitura e da escrita, o conhecimento metalinguístico. Os resultados de sua pesquisa demonstraram que quando controladas o desenvolvimento cognitivo, a memória verbal e as habilitações da mãe, houve resultados mais elevados nas provas de consciência fonológica, morfológica e sintática. Aire (2017) registra através de seus resultados que o ato responsável diante da formação das palavras despertou, completou e até transformou a leitura do mundo das crianças, de forma não mecanicista.

O trabalho de Correia (2013) é o único a tratar somente da leitura. Ela analisa a concepção de leitura que norteia a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras de uma escola da rede pública municipal em São Luís, Maranhão, e a sua materialidade através do modo como ensinam o ato de ler. As conclusões revelam que as concepções de leitura das professoras exercem grande influência na formação do conceito de leitura como treino, como ato de pronúncia, ao invés de aproximar os alunos de uma concepção de leitura como atribuição de sentido e como prática cultural.

No eixo temático Língua Portuguesa (MAGALHÃES, MULLER, 2015; OLIVEIRA, 2013) as duas pesquisas discorrem sobre como o tempo destinado ao ensino da língua portuguesa tem sido empregado na alfabetização. Os dois estudos constatam que nem todos os

eixos linguísticos são foco de atenção do professor alfabetizador, assim como a baixa produção de textos escritos e falta de atenção à oralidade permeiam o estudo da língua portuguesa nas escolas pesquisadas. Ambos também apontam para uma maior incidência de atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética. Há predominância de leitura de textos pelos professores com ausência de articulação entre a compreensão da escrita. Outro fator encontrado nos dois textos é a produção textual individual maior que produção textual com ajuda do professor.

No eixo temático, planejamento, somente o trabalho de Vieira (2015) foi encontrado. A autora busca identificar e mapear quais livros destinados ao ensino inicial da leitura e da escrita eram utilizados como apoio na preparação das aulas, e analisar como esse uso aparecia nos cadernos de planejamento de uma professora alfabetizadora, entre os anos de 1983-2000. Conclui que nos cadernos de planejamento há um modelo seguido pela professora em reproduzir o conteúdo da cartilha. Os planos de aula possibilitaram perceber a prática da professora: um processo de alfabetização estritamente ligado à aquisição de uma técnica, efetivada por meio da memorização e repetição.

Os estudos que compõe o eixo temático mediação, Dionísio, Vectore, (2017) e Travassos (2015) constataam a sua importância para o desenvolvimento da leitura e da escrita. As duas pesquisas ressaltam que através de uma mediação adequada, é possível obter sucesso na aprendizagem escolar. Dentro deste eixo, o artigo 21 é o único estudo que aborda a alfabetização de crianças com deficiência. O estudo tem como objetivo avaliar oficinas de intervenção mediacional na aprendizagem do Braille de crianças cegas em uma sala de uma escola de educação especial de Uberaba. As pesquisadoras constataram que a proposta desenvolvida nas oficinas oportunizou às crianças cegas a criação de uma rede significativa de relação entre leitura e escrita.

No eixo temático letramento, Melo e Magalhães (2013) buscam entender como a alfabetização na perspectiva do letramento tem acontecido em ambiente escolar. As pesquisadoras analisaram, por meio das atividades realizadas em sala de aula, a ênfase dada aos processos de alfabetização e letramento. Os dados foram gerados a partir de observações e notas de campo e revelaram a ênfase dada pela professora ao processo de letramento, o qual faz com muita competência. O trabalho com a apropriação do sistema de escrita alfabética, porém, é menos sistemático.

Como o objetivo deste trabalho é saber como as professoras identificam e atendem as necessidades de aprendizagem em alfabetização, escolhemos adentrar mais profundamente nas pesquisas que abordam as práticas pedagógicas de alfabetização (MACEDO, ALMEIDA ,

TIBÚRCIO, 2017; NASCIMENTO, 2017; SÁ, PESSOA, 2015; GAMA, 2015; SANTOS, TASSONI, 2015; SOUZA, CARDOSO, 2012; CRUZ, ALBURQUERQUE, 2012), por julgar que elas podem trazer importantes informações concernentes ao nosso objeto de estudo, uma vez que cabe aos professores identificar em que momento do processo de aprendizagem seus alunos se encontram para organizar o ensino de maneira que ele possa desencadear novas oportunidades de desenvolvimento.

Veiga (1994, p.16) afirma que a prática pedagógica é uma “[...] atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo”. Nessa perspectiva, consideramos que a prática pedagógica deve levar em consideração a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam, uma vez que teoria e prática não existem isoladamente, ambas dependem uma da outra e exercem influências mútuas.

Cruz e Albuquerque (2012) buscam analisar a construção de práticas de alfabetização na perspectiva do letramento e a relação dessas práticas com as aprendizagens dos alunos que frequentam escolas pertencentes a sistemas de ensino organizados em série e em ciclos. Esta pesquisa busca entender porque as escolas, diversas na sua lógica (séries e ciclos), têm resultados semelhantes em cada ano escolar quanto às aprendizagens de suas crianças. Seis turmas do 1º ao 3º ano foram foco de sua pesquisa por quinze dias, sendo duas de cada ano, uma em cada escola.

Na escola organizada em ciclos, as atividades coletivas com todas as crianças foram identificadas em todos os dias nas três turmas e as atividades diferenciadas em pequenos grupos foram identificadas em duas turmas, 1º ano (1 dia) e no 3º ano (5 dias). As atividades individuais, com todas as crianças, aconteceram em todas as aulas, em todas as turmas. Nas duas escolas houve predominância de realização de atividades de forma coletiva e individual, tendo nas turmas da escola seriada a organização das crianças em pequenos grupos. Cruz e Albuquerque (2012) consideram que escolas com lógicas de regime escolar diferentes (série e ciclos) apresentaram resultados semelhantes e que a metodologia empregada depende muito das condições reais de desenvolvimento da prática de alfabetização.

A despeito do resultado da pesquisa, a organização dos tempos e espaços em ciclos se opõe às concepções e objetivos das diferentes propostas, e à organização do ensino em séries anuais. Freitas (2004), comentando a organização em ciclos iniciada na década de 1990, diz ter esta uma perspectiva crítico-social e ser herdeira de uma postura progressista que aposta na possibilidade de transformação social e concebe a escola como *locus* que deve ser igualmente transformado em suas finalidades e práticas.

O artigo de Souza e Cardozo (2012) além de falar das práticas de alfabetização também aborda o tema do letramento. Elas analisaram a prática de uma professora do 1º ano do Ensino Fundamental considerada bem sucedida pelos diagnósticos de entrada e saída dos estudantes (início e final do ano letivo). Para isso as pesquisadoras buscaram entender quais são os saberes norteadores da prática de alfabetização e letramento da professora através de entrevistas com a docente e com seus alunos, atividades diagnósticas e observação de doze aulas. As autoras concluíram que o bom resultado obtido pela professora, na alfabetização numa perspectiva do letramento, tem relações com um complexo contexto vinculado à rotina, rituais, estratégias de gestão da turma e valorização do tempo em sala de aula.

De acordo com as autoras, alguns dos motivos do êxito no letrar foram: enfatizar a importância do trabalho com textos que faziam sentido para os alunos, que eles podiam reconhecer os propósitos da leitura e da escrita; fazer uso dos variados textos: parlendas, trava-línguas, poemas, músicas; antecipar conhecimentos sobre os textos lidos, interpretando-os e produzindo-os.

Gama (2015) procura analisar as relações entre a construção cotidiana de práticas docentes na alfabetização e a formação continuada vivenciada por professoras alfabetizadoras em uma rede pública municipal. A pesquisadora utilizou como procedimentos metodológicos, entrevista e minientrevistas, entrevista de autoconfrontação e observações participantes nas quais averiguou o uso dos discursos prescritivos e os recursos didáticos que usavam ou reproduziam.

O estudo possibilitou a percepção de como se dão as construções de muitas das escolhas didáticas e crenças subjacentes das professoras que foram associadas às contribuições da formação continuada e às suas trajetórias na rede de ensino. Mesmo quando não havia uma referência explícita à formação continuada, o vocabulário do contexto dos eventos de formação ainda estava presente. O conjunto de saberes das professoras, singulares entre si e advindos das escolhas rotineiras, eram a representação do estilo de lecionar de cada uma.

No trabalho de Sá e Pessoa (2015) além do tema prática de alfabetização, as autoras também tratam da questão da heterogeneidade das aprendizagens. Buscaram analisar as estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens infantis sobre o Sistema de Escrita Alfabética em turma multisseriada. Além disso, buscam também entender se a diversificação de atividades e de formas de agrupamento das crianças em turmas multisseriadas constituem estratégias relevantes no tratamento da heterogeneidade de aprendizagens. Foram feitas observações de 12 jornadas de aula, entrevistas semiestruturadas e avaliação diagnóstica da turma.

Três foram as estratégias docentes percebidas para lidar com a heterogeneidade de aprendizagem das crianças: 1) atividades diferenciadas realizadas coletivamente; 2) atividades diferenciadas realizadas em grupo ou em duplas; 3) atividades diferenciadas realizadas individualmente. As variadas estratégias de diversificação de atividades e os modos de acompanhamento docente, flexíveis e atentos às diferenças individuais, tinham como pressuposto e atendiam a heterogeneidade de aprendizagens da turma. No entanto, o critério de agrupamento das crianças para realização das atividades em grupo e em duplas, guiava-se pelo princípio da homogeneidade e não se modificava em função dos objetivos das atividades propostas. A professora não parecia ter como pressuposto pedagógico a mescla de níveis de aprendizagem, de modo a se valer mais da heterogeneidade de conhecimentos para potencializar as aprendizagens infantis.

Nascimento (2017) investiga se as práticas de ensino de leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental na rede estadual paulista vêm contribuindo para formar leitores capazes de construir sentidos para os textos lidos. Além das práticas de sala de aula, foram observados aspectos relativos à gestão e estrutura escolar que interferem na didática do ensino da leitura. Os dados demonstram que houve pouca variedade de atividades de ensino de leitura nas aulas de todas as turmas, também no grau ou nível das tarefas propostas em todos os anos. Quase não houve tratamento de aspectos estilísticos ou dos recursos expressivos nos textos lidos.

A opacidade das interações e a dissipação de sentidos não se restringiram às situações didáticas em sala de aula, mas abrangeram outras instâncias do sistema educacional, tais como: formação de professores; espaço da biblioteca escolar, seu funcionamento e acervo disponível; gestão pedagógica, planejamento e trabalho coletivo e avaliação da aprendizagem são aspectos que interferiram no ensino da leitura. Nascimento (2017) constata a tentativa de realizar práticas inovadoras, mas a incorporação de “novidades” ou de práticas didáticas supostamente transformadoras, aconteciam em um esquema de ensino tradicional.

O trabalho de Santos e Tassoni (2015) indaga como a proposta contida no material didático do Programa Ler e Escrever foi vivenciada pelos alunos e pela professora de uma sala de 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual de Campinas. Para isso as pesquisadoras buscaram identificar como o uso da Coletânea de Atividades do 1º ano se concretiza em sala de aula; como os alunos desenvolvem as atividades propostas no material; e analisaram as impressões destes e da professora sobre esse material.

A coletânea está dividida em três propostas. Uma delas é o Projeto Índios do Brasil, que proporcionou tanto para a professora quanto para os alunos o conhecimento de novos elementos culturais. Sobre o contexto dos índios, pôde-se construir e aperfeiçoar conhecimentos e

informações. Outro projeto era Brincadeiras Tradicionais, que se relacionava mais com o cotidiano e trouxe a possibilidade de socialização de brincadeiras dos tempos antigos. A última proposta é Leitura e Escrita, que não foi objeto de especificação pelas autoras no artigo.

Os resultados apontaram o anseio dos alunos por compreender o funcionamento e a finalidade da escrita. Apesar do material didático ter deixado de ser a única fonte de referência na sala de aula, o seu papel como “interlocutor” no ensino e aprendizagem ainda permanece sendo central. O apoio do material didático pôde contribuir, satisfatoriamente, para a aquisição da linguagem escrita, mas a mediação também é fundamental.

Alguns alunos, muitas vezes, explicavam o que aprenderam sobre os costumes e a cultura indígena, de modo que levou as autoras a inferirem que a aprendizagem de conhecimentos relacionados a contextos e culturas diferentes atraiu os alunos, o que lhes conferiu condições de se reconhecerem na realidade em que vivem, também como parte da natureza e da cultura. Os dados empíricos mostraram destaque ao gosto por saber ler e escrever e a relação que os alunos estabeleceram entre leitura, escrita, aprendizagem e conhecimento.

Por fim, o estudo de Macedo, Almeida e Tibúrcio (2017) teve como objetivo entender as práticas de leitura e escrita com as crianças de seis anos no Ensino Fundamental. Para isso foram analisadas duas práticas distintas de alfabetização: a professora 1 ensinava a leitura e escrita começando pelas letras; e a outra começava com o texto e seu contexto. As autoras consideram que, nos dois casos, o trabalho das professoras contém semelhanças e diferenças, são centrados na apropriação do sistema de escrita e não diferem das práticas já comuns aos anos iniciais do ensino fundamental. A professora 1 utilizou técnicas de memorização para estudar a relação fonema-grafema, priorizando o trabalho com o sistema de escrita alfabética. Não foi constatado variedade de gêneros textuais em suas aulas. A professora 2 tem maior preocupação em tornar a aprendizagem significativa para os alunos, se valendo de textos ou situações vivenciadas na escola, ensina o reconhecimento de fonemas. Nenhuma segue a proposta do livro. Nenhuma ensina as múltiplas linguagens e também não valorizam a necessidade de se priorizar o lúdico e a brincadeira nos processos de construção do conhecimento das crianças, pressupostos defendidos por estudiosos da infância.

1.2 DISCUSSÃO

A análise destes 21 artigos indicou que as investigações sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e escrita de crianças apresenta grande heterogeneidade de temáticas. Diversidade que

se repete nos referenciais teóricos utilizados. Quanto mais a alfabetização é explorada em sua complexidade, maior é a multiplicidade de enfoques abordados por pesquisadores.

Além da pedagogia e da psicologia que historicamente têm se preocupado com essa temática, outras áreas do conhecimento vêm buscando contribuir com a superação dos desafios de alfabetizar todas as crianças. É o caso da linguística, da psicolinguística, da fonoaudiologia, da psicopedagogia entre outras.

A organização dos eixos temáticos a partir do levantamento bibliográfico trouxe um panorama das questões mais abordadas. Os temas mais pesquisados foram leitura e escrita, seguido pelas práticas pedagógicas utilizadas na alfabetização. No levantamento do tipo estado da arte sobre leitura e escrita na alfabetização realizado por Goulart, Schwartz e Maciel (2015), as autoras realizaram uma análise das pesquisas apresentadas no GT 10 da ANPED entre os anos de 2002 e 2006 e constataram que Alfabetização foi o tema mais pesquisado, seguido por Escrita/produção de texto, Leitura e Leitura e escrita. Embora haja divergência nos termos usados para a classificação da produção, os dados indicam que o ensino da leitura e da escrita continuam sendo o foco das preocupações das/os pesquisadoras/es.

Quanto ao referencial teórico, autoras de referência na área continuam sendo as mais citadas nos trabalhos, entre as quais destacam-se Soares (2004) e Ferreiro e Teberosky (1985).

Ferreiro e Teberosky (1985) foram as autoras que com suas produções ajudaram a transformar a visão sobre alfabetização, substituindo a concepção mecânica da aquisição da língua escrita, por uma concepção construtivista, que vê o aluno como sujeito de sua aprendizagem. Essa transformação foi verificada na pesquisa realizada por Alina Ribeiro, (2011) sobre o estado da arte da leitura e da escrita em periódicos científicos entre os anos 1987 e 2008, na qual a autora verifica que o olhar sobre a criança mudou radicalmente nas pesquisas científicas ao longo dos anos. De passiva, dentro do processo de aprendizagem, a criança passou a ser observada e estudada em cada detalhe e sendo analisada e respeitada como sujeito ativo.

Em nosso levantamento também constatamos que muitas pesquisas estão embasadas na perspectiva interacionista de ensino da leitura, que concebe a criança como um ser que constantemente interage e cria hipóteses sobre seu ambiente, e é sujeito ativo do seu próprio desenvolvimento.

Soares (1998, p.72) foi a precursora das discussões sobre letramento no Brasil, e esclarece que “[...] letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”. Estes conhecimentos também estão bastante presentes nas produções analisadas neste levantamento.

Ainda que de forma tímida, começam a surgir referências aos trabalhos de Vigotski e colaboradores, apontando para mudanças neste cenário, uma vez que a perspectiva histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento se diferencia da abordagem construtivista, pois defende a importância da aprendizagem para o desenvolvimento. Vigotski (1993, p.115) afirma que “Uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento”.

Portanto, a interferência do professor, por meio dos processos de ensino, é fundamental para a garantia das aprendizagens necessárias em todos os âmbitos do conhecimento. Para isso, se faz necessário considerar o que o aluno já sabe, sua bagagem cultural, seus conhecimentos empíricos e intelectuais, bem como os processos em vias de desenvolvimento, pois só assim o processo de ensino poderá atuar na zona de desenvolvimento próximo.

Esse conceito, conforme Vigotski (2007), explicita momentos favoráveis para novas aprendizagens, visto que se trata de aprendizagens não concluídas, mas sim em processo de constituição. E é nesse momento que o professor atuando de forma explícita, interfere no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. O autor, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis dos processos de ensino e aprendizagem.

Algumas produções analisadas se fundamentam em Bakhtin (1988) que, coerentemente com o referencial da psicologia histórico-cultural, concebe a linguagem como processo de construção social e destaca o caráter interacional e dialógico das relações, observando os aspectos sócio-histórico-culturais que envolvem a constituição dos sujeitos. Além disso, algumas pesquisas ressaltam a importância da mediação no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização, também recorrendo ao referencial histórico-cultural.

A análise das temáticas que comparecem nos artigos evidencia o exíguo número de trabalhos que abordam a alfabetização de crianças com deficiência, ou o uso da tecnologia nas práticas de alfabetização.

Destaca-se também a ausência de estudos sobre a alfabetização em contextos de diversidade cultural, tais como o campo, ou as comunidades indígenas e a questão da avaliação no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Outro aspecto importante a ser destacado refere-se à ausência de publicações oriundas da região Norte, nas duas bases pesquisadas, o que aponta para a relevância de nossa pesquisa.

Por fim, podemos afirmar que os resultados deste levantamento mostraram que os pesquisadores, apesar do paradigma dominante apontar para uma produção mais voltada a entender como a criança aprende, começam a se preocupar em entender como o professor está

ensinando. Porém, a especificidade do nosso objeto de investigação, ou seja, investigar como as professoras identificam e atendem as necessidades de aprendizagem de seus alunos em processo de alfabetização, ainda precisa ser melhor investigada.

Por isso, justifica-se a relevância deste estudo, já que se trata de um tema com muitas interfaces e que carece de aprofundamento. Entende-se que essa pesquisa permitirá contribuir na área da educação escolar e no preparo mais qualificado de futuros/as professores/as alfabetizadores/as.

Na próxima seção explicitaremos os procedimentos metodológicos da pesquisa.

2 A PESQUISA

Esta seção está voltada para a apresentação do percurso metodológico desenvolvido, desde a definição do tema, a explicitação dos objetivos, escolha do método e dos procedimentos de pesquisa.

Para pesquisadores iniciantes este é um processo de muitas dúvidas, mas também de grandes aprendizagens, erros e acertos. Portanto, trata-se de descrever e, ao mesmo tempo, tomar consciência dos passos dados para a construção da pesquisa, seu desenvolvimento e conclusão.

Quando se trata de coleta, tratamento e análise dos dados, existem vários caminhos metodológicos pelos quais uma pesquisa pode percorrer. A escolha, entretanto, dependerá da harmonização entre o método, objetivo e as condições nas quais uma pesquisa está sendo realizada (YIN, 2005).

Elegemos a abordagem qualitativa para este estudo por julgar ser a mais adequada para o percurso escolhido. A pesquisa qualitativa trata de entender a realidade que não pode ser quantificada, ou seja, “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Segundo Bogdan e Biklen, (1994) a pesquisa qualitativa é a que está mais próxima de pensar a condição humana, pois a capacidade de dar significados e descrever suas construções transforma a observação empírica em uma possibilidade concreta de investigação do comportamento humano. Neste estudo vamos entender como, na visão das professoras, as necessidades de aprendizagem são identificadas e atendidas e, para isso, vamos nos valer de dados do universo de crenças, valores, significados das professoras para compreender os fenômenos segundo a perspectiva das participantes. A abordagem qualitativa permite compreender a realidade de cada indivíduo a partir do contexto histórico em que está inserido. Os dados gerados nesta pesquisa qualitativa não são reduzidos a variáveis, ou quantificados, mas compreendidos em suas relações segundo a perspectiva dos sujeitos

Os autores supracitados (1994) discorrem sobre algumas características da pesquisa qualitativa: verifica como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias; não parte de hipóteses estabelecidas a priori; parte de questões amplas, que vão se tornando mais específicas no transcorrer da investigação; não se preocupa em buscar dados ou evidências que corroborem ou neguem tais suposições.

Creswell (2007, p. 186) chama atenção para o fato de que, na perspectiva qualitativa, o processo de obtenção dos dados é o foco principal da pesquisa e não o resultado ou o produto,

ou seja, o interesse do pesquisador está em verificar “como” ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Seguindo essa linha de raciocínio, Richardson (1999, p. 102) destaca que:

[...] o objetivo fundamental da pesquisa qualitativa não reside na produção de opiniões representativas e objetivamente mensuráveis de um grupo; está no aprofundamento da compreensão de um fenômeno social por meio de entrevistas em profundidade e análises qualitativas da consciência articulada dos atores envolvidos no fenômeno.

Por esse motivo, a validade desta pesquisa não se dará pelo tamanho da amostra, como na pesquisa quantitativa, mas sim, pela preocupação com aspectos micro do universo do estudo realizado; também por primar pela análise da situação no ambiente natural dos sujeitos, o que nos leva a um contato direto com o objeto de estudo; por permitir usar uma ampla gama de fonte de coleta de dados, - dos quais escolhemos a entrevista, análise documental e o diário de campo.

Assim, compreendemos que a abordagem qualitativa, caracterizada como um processo construtivo-interpretativo e dialógico (GONZÁLEZ REY, 2002), é apropriada para o desenvolvimento desta pesquisa. Essa abordagem possibilitou uma ação reflexiva a partir de uma ressignificação dos dados e de uma busca teórica constante que deram novos sentidos ao objeto de estudo durante o processo da pesquisa.

A seguir apresentaremos os objetivos do presente trabalho. Em seguida apresentamos a abordagem metodológica descrevendo o campo, as participantes, os instrumentos e os procedimentos da pesquisa.

2.1 OBJETIVOS

2.1.1 Objetivo geral

Investigar, a partir da perspectiva das professoras, como são identificadas e atendidas as necessidades de aprendizagem das crianças que frequentam classes de alfabetização, bem como as dificuldades enfrentadas nesse processo.

2.1.2 Objetivos específicos

- Levantar as trajetórias de formação e as condições de trabalho de professoras alfabetizadoras de escolas públicas de Porto Velho;

- Compreender os procedimentos utilizados pelas professoras alfabetizadoras para identificar as necessidades de aprendizagem das crianças nos diferentes momentos do processo de alfabetização;
- Analisar como as professoras planejam atividades para atender as necessidades de aprendizagem das crianças e as dificuldades enfrentadas por elas nesse processo.

2.2 CAMPO E PARTICIPANTES

Para dar mais significância às palavras ditas pelas professoras, é importante aqui esboçar ao leitor o contexto no qual as participantes da pesquisa estão inseridas, pois nele são construídas as experiências da atividade docente.

Após a definição do objetivo desta pesquisa fomos procurar os sujeitos que poderiam ser os participantes deste estudo. Para isso fomos à Secretaria de Educação Municipal de Porto Velho (SEMED), que é o órgão responsável pelas escolas do município, afim de conseguir alguma indicação de professores para a pesquisa. Recebemos quatro indicações de professoras que trabalhavam em três escolas, mas por falta de disponibilidade, apenas três professoras de duas escolas participaram da pesquisa.

As informações sobre os recursos materiais e humanos da escola foram construídas a partir de observações, entrevistas com as diretoras de cada escola, entrevistas com as participantes da pesquisa e também anotações em diário de campo.

Os procedimentos éticos, assim como todo o percurso desde o pedido de autorização feito à SEMED até o contato com as participantes serão posteriormente explanados nesta seção. Nas próximas linhas mencionaremos brevemente as escolas pesquisadas e as participantes desta pesquisa.

2.2.1 Campo

Esta pesquisa foi realizada em duas escolas da rede municipal que atendem os anos iniciais do ensino fundamental em Porto Velho, Rondônia. Estas serão denominadas Escola A e Escola B. As informações sobre as escolas foram obtidas através das entrevistas semiestruturadas com os diretores. Serão exploradas mais informações sobre as escolas na seção 4- O Contexto e as Práticas.

2.2.2 Participantes

As participantes são três professoras que trabalham em escolas públicas, sendo que uma leciona no primeiro, uma no segundo e uma no terceiro ano do Ensino Fundamental. Os dados das participantes foram sistematizados no quadro 5 para melhor visualização.

Quadro 5. Professoras participantes

	Escola A		Escola B
Participantes	Hortênsia ²	Rosa	Iris
Idade	48 anos	44 anos	35 anos
Experiência em Alfabetização	18 anos	23 anos	15 anos
Ano que leciona	1º ano	2º ano	3º ano

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados obtidos nas entrevistas.

Como é possível observar, as participantes da pesquisa são professoras que estão na faixa etária entre 35 e 48 anos e exercem a docência há mais de 15 anos, indicando uma experiência profissional significativa. Mais dados sobre as professoras serão discutidos na seção 3- As professoras: formação e trajetórias profissionais

A opção por pesquisar com professoras que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve-se ao fato de serem os anos de escolaridade dedicados à alfabetização, pois a partir da implantação do Ensino Fundamental de nove anos e do Pacto pela Alfabetização na idade certa (2012a) estabeleceu-se como meta a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade. Outro fato é o trabalho desenvolvido pelos professores destas séries também estar centralizado nas questões da alfabetização.

2.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS

Para atender as recomendações éticas, a presente pesquisa segue os princípios recomendados para as investigações que envolvem seres humanos expressos na Resolução nº 466/2012 (BRASIL,2013) e Resolução nº 550/2016 (BRASIL, 2016).

Após elaboração do projeto e munidas de uma carta de apresentação que continha informações resumidas sobre os objetivos e procedimentos de pesquisa, fomos à SEMED a fim de obter autorização para a pesquisa e indicações de professoras que se encaixassem nos

² Os nomes conferidos às participantes são fictícios a fim de resguardar a identidade de cada uma.

critérios estabelecidos para este estudo. A escolha das professoras baseou-se nestes critérios que foram apresentados à chefe do setor de ensino do órgão supracitado: (1) professoras de turmas de alfabetização da rede pública municipal; (2) professoras conhecidas por sua prática pedagógica diferenciada, criativa e de sucesso na alfabetização. Posteriormente, após a indicação das profissionais incluímos mais um critério (3): docentes que demonstrassem interesse e disponibilidade para participar da pesquisa. Recebemos quatro indicações de profissionais que atuavam em três escolas, mas neste estudo consideraremos somente três professoras que lecionam em duas escolas.

Obtida a autorização e com as indicações das docentes, fomos às escolas para conversar com as diretoras e com as possíveis participantes. Em visita às escolas, explicamos a cada diretora como seria o objetivo e o desenvolvimento do trabalho e a participação das professoras. Todas as diretoras consentiram com a realização da pesquisa no espaço escolar assinando a autorização (APÊNDICE A); receberam uma cópia do projeto em questão e se encarregaram de conversar com as professoras a fim de informar, para cada uma, o objetivo da pesquisa e a participação delas nesse processo investigativo.

O projeto de pesquisa foi então submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Rondônia, por meio da Plataforma Brasil, e aprovado sob o número de Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAEE) 68096417.3.0000.5300.

Em outra visita fomos tentar o primeiro contato com as três supostas participantes. O primeiro contato com cada professora se deu: uma no horário do intervalo na sala da professora; duas ao mesmo tempo numa sala reservada pela diretora. Munidas de uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - APÊNDICE B) para cada participante, explicamos e pedimos que cada uma lesse as informações e os objetivos da pesquisa. As professoras foram informadas sobre os objetivos da investigação, sua liberdade em participar e/ou deixar de participar, os procedimentos a serem adotados durante sua realização, a forma de utilização dos dados e seus direitos como participantes, como ter sua identidade e a da escola preservadas. Todas as professoras indicadas consentiram em participar da pesquisa e assinaram o TCLE, do qual ficaram com uma cópia.

Após este procedimento iniciou-se a coleta de dados utilizando a entrevista semiestruturada, o diário de campo e a análise documental conforme procedimentos descritos a seguir.

2.3.1 Entrevista

Por se tratar de uma ferramenta flexível, a entrevista semiestruturada foi escolhida como instrumento principal de coleta de dados e foi desenvolvida em mais de um encontro, conforme descreveremos adiante. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) a entrevista é uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, dirigida com o objetivo de colher informações sobre uma pessoa ou acontecido.

A entrevista semiestruturada se apoia inicialmente em um roteiro, que no decorrer da entrevista permite adaptações necessárias por parte do entrevistador (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Esta pesquisa optou pela entrevista semiestruturada, chamada de “compreensiva” por Nadir Zago (2003), pela abrangência de informações que podem vir a ser coletadas, pela sua estrutura não rígida e por permitir a construção da problemática de estudo durante seu desenvolvimento e nas diferentes etapas.

As entrevistas com as três professoras alfabetizadoras foram realizadas em dois momentos e aconteceram na escola em que cada professora leciona, dentro de sua respectiva sala durante a atividade de educação física das crianças. Além de buscar respostas às questões da pesquisa, as entrevistas também trouxeram informações sobre a formação e a experiência docente, as concepções de alfabetização subjacentes às práticas pedagógicas das professoras e os saberes mobilizados por elas durante as aulas.

As entrevistas foram realizadas de acordo com o roteiro apresentado no Apêndice C. No primeiro encontro as professoras foram questionadas em relação à formação, ingresso e experiência profissional, bem como sobre os procedimentos utilizados para identificar as necessidades de aprendizagem das crianças. No segundo encontro a temática abordada foi o planejamento e as dificuldades no processo de alfabetização. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas para posterior análise.

Também realizamos uma entrevista com a diretora de cada instituição com o intuito de coletar informações que nos levassem a conhecer melhor a escola. Realizada com base no apêndice D, as perguntas foram direcionadas a fim de conhecer mais sobre a escola e sua história, sobre o bairro de sua localização e outras informações importantes da infraestrutura e rotina. Estas entrevistas aconteceram nas salas das diretoras de cada escola e foram gravadas e transcritas posteriormente.

2.3.2 Diário de Campo

Cinco foram as visitas realizadas à cada escola: a primeira a fim de conhecer a diretora, apresentar o projeto e pedir sua autorização para a realização da pesquisa; a segunda a fim de conhecer as professoras e perguntar-lhes sobre sua aceitação em participar da pesquisa; a terceira e quarta foram as entrevistas com as professoras; e a quinta a entrevista com as diretoras. Nas cinco visitas utilizamos o diário de campo a fim de registrar aquilo que ouvimos, vimos, sentimos e experienciamos no trabalho de campo, para além do uso do gravador. O diário de campo consiste em uma forma de registro de observações, comentários e reflexões para uso individual do profissional ou para registros de atividades de pesquisas ou trabalho. Triviños (1987, p. 114),

Considera o diário de campo uma forma de complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve e onde estão envolvidos os sujeitos, a partir do registro de todas as informações que não sejam aquelas coletadas em contatos e entrevistas formais, em aplicação de questionários, formulários e na realização de grupos focais.

Falkembach (1987, p.1) afirma que o diário de campo ajuda “[...] criar o hábito de observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos de um dia de trabalho”. Desse modo, foi usado para garantir maior sistematização e detalhamento possível de todas as situações e das entrelinhas nas falas dos sujeitos durante as entrevistas.

Muito mais que um instrumento de anotações, Falkembach (1987, p. 16) o chama de instrumento de informações, pois oferece subsídios para avaliar as ações realizadas no dia a dia, permitindo que o investigador seja capaz de melhorá-las e, ao mesmo tempo, desenvolver sua capacidade crítica.

Segundo Bodgan e Biklen (1994, p.152) “[...] as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações”. Nesse sentido, as anotações descritivas realizadas em diário de campo pretenderam transmitir com exatidão a exposição dos fenômenos sociais a fim de compreender a totalidade do fenômeno em seu contexto, captando seu dinamismo e suas relações; e as anotações de cunho analítico-reflexivo, surgiram das observações dos acontecimentos e dos processos, e indicaram quais questões deveriam ser aprofundadas na busca de significados e explicações dos fenômenos apreendidos.

2.3.3 Análise documental

Outro instrumento de coleta de dados foi a análise documental do planejamento das professoras envolvidas na pesquisa. O acesso e o exame dos planejamentos e documentos das professoras caracterizam-se como análise documental, já que essa ferramenta permite “[...] identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38). O objetivo foi analisar os elementos considerados no planejamento para atender as necessidades de aprendizagem das crianças, analisando se existem atividades ou não momentos oferecidos com a intenção de conhecer o que o aluno conhece sobre o tema a ser estudado e se existem anotações ou conteúdos que se refiram ao atendimento às necessidades de aprendizagem de seus alunos que surgem no decorrer do processo de alfabetização. Durante as entrevistas as professoras nos mostraram seus planejamentos que foram fotografados para posterior análise.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Depois de coletar os dados através dos instrumentos escolhidos, começamos a organizar estes dados para analisá-los e entendê-los à luz dos nossos objetivos. Analisar dados em pesquisa qualitativa, segundo Lüdke e André (1986, p. 45) “[...] significa ‘trabalhar’ todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos das observações, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e as demais informações disponíveis” (grifo das autoras).

Existem muitas metodologias de análises e todas dizem respeito às concepções epistemológicas do pesquisador. Estas metodologias não são somente aplicadas na fase da análise de dados, mas desde os procedimentos iniciais da pesquisa, pois podemos dizer que o pesquisador desde o princípio já está analisando seus dados. Nesse sentido, “A análise está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.45). Sendo assim, toda escolha que o pesquisador faz em sua pesquisa é também uma escolha que terá consequências para a análise dos dados.

Godoy (1995) afirma que na análise dos dados o pesquisador busca compreender as características, estruturas ou modelos que estão por trás dos fragmentos de mensagens tomados em consideração. A análise está em entender o sentido da comunicação, mas também a mensagem que está nos elementos dispostos.

Após várias leituras e releituras, tentando articular resultados e objetivos à luz dos estudos teóricos desenvolvidos ao longo da pesquisa, os dados foram organizados a partir das transcrições das entrevistas e material documental de cada professora, bem como informações sobre suas salas de aula e escola. Com base nos dados, organizamos os resultados da análise em duas grandes categorias que são apresentadas nas seções três e quatro de análise.

A seguir, na seção três, apresentamos as professoras, suas formações e trajetórias profissionais, buscando compreender a história escolar e profissional nas experiências de formação, tanto inicial quanto continuada.

Na seção quatro o foco da análise voltou-se para o contexto de atuação profissional e a descrição e análise das práticas docentes. Nessa seção buscamos responder de forma mais específica aos objetivos da pesquisa, apresentando a forma como as professoras organizam o trabalho docente para atender as necessidades dos estudantes e as dificuldades que enfrentam nesse processo.

3 AS PROFESSORAS: FORMAÇÃO E TRAJETÓRIAS PROFISSIONAIS

“[...] todo saber, mesmo o ‘novo’ inscreve-se em uma duração que remete à história de sua formação e de sua aquisição”.
(TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p.218)

Começaremos esta seção apresentando as professoras que fizeram parte desta pesquisa trazendo elementos de suas histórias de formação e ingresso na docência. As informações em pauta foram obtidas por meio das entrevistas realizadas individualmente com as professoras.

Sabemos que existem inúmeros fatores que influenciam o processo de formação profissional, apesar disso, nesta parte do trabalho delimitamos a análise às experiências das professoras em relação ao ingresso na docência, as oportunidades de formação, tanto inicial quanto continuada, a que tiveram acesso ao longo da carreira profissional. Acreditamos que conhecer esses elementos, bem como o tempo de exercício e as condições físicas em que as professoras lecionam, são aspectos importantes para entender a constituição das práticas pedagógicas destas profissionais. Conforme Brito (2006, p. 51) “[...] o pensamento do professor constrói-se, pois, com base em suas experiências individuais e nas trocas e interações com seus pares”. Enfatizaremos, portanto, nesta seção alguns aspectos das experiências de formação e trajetórias profissionais das professoras participantes.

A **professora Hortênsia** tem 48 anos de idade e 18 anos de experiência em alfabetização. Ela começou a estudar com sete anos e quando completou 14 teve que parar seus estudos por motivos financeiros, passando oito anos afastada da escola. Quando as condições ficaram mais favoráveis, ela retomou seus estudos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cursou, portanto, parte do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio via supletivo.

Hortênsia afirmou que ao perceber que precisava aprimorar sua formação, decidiu cursar Magistério. No último ano do curso foi fazer um estágio em uma escola e lá mesmo ficou trabalhando depois de formada, pois havia se identificado muito com o ser professora.

Em 2000 ela ingressou na rede municipal e em 2002 resolveu cursar pedagogia. Em 2008 Hortênsia fez uma pós-graduação em gestão educacional e como formação continuada ela cita o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em 2015 decidiu cursar a graduação em Fonoaudiologia e, durante a realização desta pesquisa, se encontrava no quarto período do curso e acreditava que esta formação iria ajudar muito no trabalho com seus alunos.

A **professora Rosa** tem 44 anos e 23 anos de experiência em alfabetização. Rosa comenta que desde criança sentia desejo em ser professora. Ela fazia quadro, giz e apagador de

brinquedos e reproduzia cenas reais nos seus contos escolares. Nesta brincadeira conta que chegou a ensinar alguns primos a ler e a escrever.

Da Educação Infantil ao Ensino Médio, Rosa estudou em escolas públicas e diz ter sido uma aluna mediana que não fazia nada além, mas também nada inferior ao que era pedido pela professora. Ela comenta que começou a trabalhar como auxiliar em uma escola particular antes mesmo de cursar o magistério. Ao se formar no magistério começa a trabalhar com turmas de alfabetização e ingressa no curso de pedagogia em uma instituição privada, segundo ela para evitar as constantes greves e paralizações que aconteciam na universidade pública na época.

Rosa trabalhou muito tempo sem carteira assinada e somente há cinco anos tem sido professora da rede municipal de ensino em Porto Velho. Fez pós-graduação em Psicopedagogia e tem desejo de cursar o mestrado. Assim como Hortênsia, Rosa participou do PNAIC.

A **professora Iris** tem 35 anos e 15 de experiência em alfabetização. Ela cursou alguns anos do Ensino Fundamental em escola particular e outros em escola pública. Optou também pelo Magistério e, logo após se formar, ingressou na graduação em Pedagogia na Universidade Federal de Rondônia. Fez pós-graduação em Alfabetização e participou de alguns programas de formação continuada como: Proletramento e o Programa de Formação de Professoras alfabetizadoras (PROFA). Este último afirma ser um dos basilares de sua formação como alfabetizadora. Também fez GESTAR.

3.1 A ESCOLHA DA PROFISSÃO E A OPÇÃO PELA ALFABETIZAÇÃO

No que concerne as influências para se tornarem alfabetizadoras, das três, somente uma professora – Iris- não escolheu esta profissão no início de sua carreira profissional e foi aceitando as séries que lhe eram designadas para lecionar. Iris não dá detalhes sobre o que influenciou sua escolha pela docência, mas afirma que foi se envolvendo e teve bons professores que a incentivaram a não desistir. Afirma que seus primeiros professores do Ensino Fundamental e professores do estágio em pedagogia, trazem boas lembranças e a impulsionam a não pensar em desistir com o trabalho de alfabetização. Iris começou trabalhando como professora do segundo ano e conta que ao longo do processo foi construindo sua própria identidade.

Os cursos e a experiência diária adquirida em de sala de aula foram fundamentais para alicerçar sua prática em alfabetização e, também a literatura da área, que a ajudou a aumentar seu repertório de conhecimentos sobre a alfabetização.

Há estudos (LUNKES et al, 2013; FERREIRA; NASCIMENTO; FONTAINE, 2009; QUADROS et al., 2005; PINTO; TAVEIRA; FERNANDES, 2003) que apontam que o professor exerce influência na escolha profissional do aluno e no modo exercer a profissão no futuro. Segundo Ferreira et al. os professores “[...] constroem e veiculam representações que influenciam direta e indiretamente o desenvolvimento vocacional dos alunos” (2009, p. 2).

Mesmo que Iris não saiba nomear as influências sofridas na escolha de sua profissão, o fato é que seu percurso histórico pode tendenciar uma escolha, assim como explicam Pardal, Martins e Dias (2007, p. 69-70) que este processo não é: “[...] o resultado de uma análise racional e objectiva da realidade, mas o resultado de um saber comum, construído e acumulado no percurso histórico e na vivência quotidiana de cada indivíduo, de uma forma em que os dados objectivos se cruzam com a experiência subjectiva.”

Lunkes et al. (2013, p. 7) afirmam que o processo de escolha pela docência certamente perpassa por um professor que desperta a vontade de lecionar no aluno:

[...] um dos grandes motivos para a escolha da profissão também vem do professor que algum momento nos ensinou, pois é na escola que conhecemos as diversas profissões que poderemos futuramente seguir. Desta forma, os alunos que escolhem pela docência como profissão tiveram algum professor com quem certamente se identificavam ou que gostariam de ser, levando-os a optar pela mesma profissão.

A atuação docente pode interferir de maneira positiva nas escolhas e identificação com certas especificidades futuras por parte do aluno, mas pode também provocar distanciamento, dependendo da forma como o professor trata o conhecimento e se relaciona com os alunos. As três professoras consideram que os docentes que as formaram foram inspirações para a construção da identidade profissional delas.

A professora Hortênsia conta que sua mãe é analfabeta e só conseguiu aprender a escrever o próprio nome depois dos 50 anos. Este fato trouxe grande dificuldade para a família, mesmo nas tarefas de casa. Nem sua mãe nem seu pai, que havia cursado até a oitava série, dedicavam tempo para ler para ela. Menciona seu anseio em alfabetizar a mãe, mas também o impasse em não conseguir pela distância que vivem uma da outra. A dificuldade de sua mãe criou em Hortênsia o senso e a vontade de ajudar os outros a não sofrerem o que sua mãe sofreu.

Assim, suas influências em se tornar alfabetizadora são advindas da realidade socioeconômica que vivenciou ao ser criada por uma mãe analfabeta:

Na verdade, a minha mãe é analfabeta até hoje. Ela conseguiu aprender a escrever o nome dela depois dos 50 anos. Eu sempre via a dificuldade dela, até mesmo para ela nos ajudar em casa. Se tem tarefa “Vá fazer!” mas não tinha aquele sentar e ler comigo, ler com meus seis irmãos. E meu pai tinha,

aliás tem a oitava série, mas não via a dificuldade da minha mãe. Então hoje ela faz o nome dela e conhece os números, mas com muita dificuldade. Eu não tive prazer de alfabetizá-la, por que ela toda vida morou longe de mim. O que me instigou a ser professora foi ver a dificuldade dela. Aí eu disse que iria ser professora, mas eu não pensava em ser alfabetizadora, por que todos os professores são alfabetizadores, desde a pré-escola até não sei aonde. (Entrevista Hortênsia).

Na fala da professora Hortênsia percebemos o valor dado à alfabetização, sendo esta considerada um divisor entre aqueles que conseguem interagir socialmente por meio da leitura e aqueles que necessitam da ajuda de terceiros. Mitos relacionados à alfabetização, entendida como possibilidade de emancipação do sujeito, conferindo à aprendizagem da leitura e da escrita a redenção dos sujeitos analfabetos, emergem nas narrativas de Hortênsia. Fica evidente essa ideia quando, sob a angústia de ver a dificuldade da mãe por ser analfabeta, busca não somente uma forma de ensiná-la, mas, essencialmente, de possibilitar-lhe uma vida mais fácil.

As sociedades que relacionam o nível de desenvolvimento social de um país ao nível de escolaridade da população conferiram à alfabetização este poder, fato apontado por Graff (1990, p.35) como o “mito do alfabetismo”. Esse autor adverte que a escrita e a imprensa sozinhas não são um “agente de mudança; seus efeitos são determinados pela maneira pela qual a agência humana as explora num contexto específico. O alfabetismo deve ser visto como uma base, um fundamento, não como um fim ou conclusão”.

Nesse caso, Hortênsia não conseguindo alfabetizar a mãe, confere para si o reconhecimento social de alfabetizadora ensinando outras pessoas – seus alunos- a ler e a escrever: “Eu não tive esse prazer de alfabetizar a minha mãe, porque ela mora longe e eu estou aqui alfabetizando os filhos dos outros e o que eu consigo graças à Deus” (Entrevista Hortênsia). A identidade de Hortênsia como alfabetizadora foi sendo alimentada pelo reconhecimento social de alunos, pais, e por ela mesma.

Rosa acredita que sua profissão é dom, é algo que ela carrega desde criança e que foi se constituindo sem ela saber explicar.

Eu acho que é coisa de Deus mesmo, porque na minha família não tinha nem um professor, tudo policial, então a maioria é policial civil e eu, desde criança, brigava porque queria ser professora, eu tinha que ser professora. Meus presentes eram quadro, giz, apagador. Então eu tinha a minha escolinha, tudo o que tinha na minha escola de verdade eu fazia na minha escolinha de mentira. Então nessa brincadeira eu ainda cheguei a ensinar alguns primos meus lá, de brincadeira eu fui ensinando eles a ler e a escrever. Foi assim, é dom mesmo. Foi surgindo, foi aparecendo. Já está no sangue, só Deus mesmo. (Entrevista Rosa).

É interessante como a prática pedagógica de Rosa, talvez de maneira inconsciente, traz as marcas de sua infância pois, como professora, ela encontrou um grande prazer em alfabetizar seus alunos, assim como quando criança tinha prazer em alfabetizar seus primos.

A ação pedagógica dos docentes é influenciada pelas suas características pessoais e pelo seu percurso de vida profissional, o que se evidencia na análise desse fato da história de vida de Rosa. Tal afirmação sustenta o pensamento de Tardif (2002) que, ao estudar os saberes de professores, diz que eles provêm de várias fontes, entre elas a própria história de vida em todas as suas fases. As interações com pessoas da família, mais precisamente aquelas do convívio diário, direcionavam o olhar de Rosa para as questões que envolviam a aprendizagem da escrita e da leitura e, por isso, aproximando-as da identificação com o lugar de alfabetizadora.

Sobre a escolha pela profissão docente, Passos, Martins e Arruda (2005, p.481) afirmam que nem sempre o professor entende de maneira consciente o cerne de suas escolhas:

[...] muitas das razões alegadas para as opções e sentimentos em relação ao tornar-se professor, na verdade, parecem apontar para algo que vai além da explicação racional. Ou seja, embora justificativas sejam dadas para essa ou aquela escolha, algumas delas parecem ser irredutíveis e, em última análise, incompreensíveis até mesmo para aquele que a fala. Frases como “sempre gostei de Matemática” ou “gosto de saber que uma pessoa entendeu algo que eu tentei ensinar”, de fato podem nada explicar, porque frequentemente nós não sabemos por que gostamos de uma coisa ou outra. (grifo dos autores)

Há que se considerar ao fazer a escolha por ser docente, adentra-se em um campo desconhecido. O trabalho do professor está sob constante atualização, mudança e desafios. Além disso o fato da imprevisibilidade das questões como a condição social dos alunos, problemas institucionais, fracasso escolar, questões de planejamento, requerem dos docentes ainda mais responsabilidade e conhecimento. Muitos relatos das professoras entrevistadas ainda aparecem romantizados e tendem a expor a profissão de uma forma idealizada, desconsiderando a complexidade do escolher ser docente.

Entrelaçando sua trajetória de vida com as narrativas das professoras alfabetizadoras as quais participaram da sua pesquisa, Jesus (2000, p. 24) concluiu que “O ‘ser professora’ não aparece nas vidas das professoras de forma naturalizada.” A própria autora também confessa “Não foi por opção que me fiz professora, foi, justamente, por falta de opção”.

Essa tem sido a realidade em muitos municípios, onde ainda é difícil o acesso da população ao ensino superior e o número de cursos ofertados é escasso. Sem muitas opções de escolha, restam aos estudantes desse nível, em geral, os cursos de licenciatura. Isto nos remete a narrativa de Iris que afirmou ter escolhido a docência por falta de opção. Ela foi se envolvendo e gostando da profissão, mas e se assim não tivesse sido? Será que ela teria outra opção de

escolha profissional considerando suas preferências, situação econômica e posição social? Jesus (2000) chamou atenção a atuação desrespeitosa das políticas educacionais, ao implantar nos municípios os mesmos cursos e padronizá-los, não levando em consideração a realidade e as demandas locais.

A seguir trataremos alguns aspectos da formação institucional das professoras participantes.

3.2 FORMAÇÃO

Das três professoras, Hortênsia e Rosa cursaram o Ensino Fundamental e o Médio em escola pública, enquanto Iris frequentou tanto escolas públicas como privadas durante sua Educação Básica.

Eu comecei a estudar normalmente com sete anos, fui alfabetizada com sete anos, quando eu estava com 14 anos eu saí da escola e passei mais ou menos oito anos sem estudar e voltei fazendo o EJA, comecei tudo de novo, do primeiro ano. Depois do EJA eu fui para o Ensino Fundamental e eu achei que era pouco e resolvi fazer o Magistério que são mais quatro anos. (Entrevista Hortênsia).

Minha Educação Infantil até o Ensino Médio foi em escola pública. (Entrevista Rosa).

Então, eu fiz o Ensino Fundamental normal, um pouquinho em escola particular, um pouco em escola pública, e quando eu terminei a antiga oitava série, eu fiz o magistério [...]. (Entrevista Iris).

Hortênsia diz ter havido uma pausa na sua escolarização devido a problemas socioeconômicos em sua família. Ela recorda que não estava conseguindo acompanhar as tarefas da escola e que precisava ajudar nas despesas de casa, portanto parou de estudar por algum tempo. A falta de condições para a continuidade dos estudos desrespeita o direito da criança de estudar. No caso de Hortênsia, as dificuldades familiares sofridas tiravam sua atenção e presença nas tarefas escolares, de maneira que ir à escola se tornava um empecilho à sobrevivência.

3.2.1 Magistério

Hortênsia e Rosa cursaram o magistério nos anos 1990 em busca de se profissionalizarem para exercer a função de professoras. Iris também cursou o magistério, mas não forneceu detalhes sobre isso.

Eu fiz o Ensino Médio e fui fazer o magistério de novo, pois eu havia feito o supletivo e então eu achei que foi muito rápido o conhecimento. Aí eu fiz o magistério, eu estava no último ano do magistério e fui fazer um estágio em uma escola e lá mesmo eu fiquei trabalhando, eu fui contratada naquele mesmo ano ali, me identifiquei muito com a questão de ser professora. Depois em 2000 eu fui trabalhar na prefeitura como professora, já fui contratada e em 2002 eu resolvi fazer pedagogia. (Entrevista Hortênsia).

Eu fiz o magistério que não foi o completo, pois na época que cursei ainda deu para pegar dois anos pelo menos, porque depois era obrigatório ter que voltar e fazer o primeiro ano, segundo e terceiro. (Entrevista Rosa).

As entrevistas revelaram que a escolha pelo curso de magistério esteve diretamente relacionada às oportunidades de estudo e formação das professoras participantes. Para as três o magistério representou a alternativa mais atraente para continuar os estudos dentre os cursos de ensino médio existentes na região em que residiam, e optaram pelo curso, por eliminação, ou por vislumbrarem no magistério a possibilidade de entrar mais rapidamente no mercado de trabalho.

Para as Professoras Hortênsia e Rosa, o magistério foi de muita valia conforme seus relatos:

O magistério me ajudou muito pois muitos conhecimentos eu não tinha, estar numa sala de aula, ensinar a criança buscando o real desenvolvimento dela. Então, o magistério dá assim uma base... depois o restante é questão de prática mesmo, mas eu tenho uma coisa muito boa com o magistério, foi dali que eu comecei a ver a criança com outro olhar. (Entrevista Hortênsia).

O magistério me deu muito suporte para a profissão, foi fundamental. Foi lá que eu perdi a minha timidez, aprendi dinâmicas, confeccionei muitos jogos e atividades lúdicas... então foi lá que eu aprendi praticamente tudo. Tive ótimos professores, aulas dinâmicas, em que a gente aprendia na sala, os professores nos colocavam para fazer a prática e os estágios foram ótimos. Quando ainda estava cursando o segundo ano de magistério comecei atuar em sala de aula como professora sem ter terminado o magistério ... então foi bem rico; tanto é que quando cheguei na faculdade de pedagogia eu tive coisas novas, mas a bagagem foi do magistério... então para mim a faculdade de pedagogia não foi difícil, pois o meu conhecimento prévio de magistério me ajudou bastante, tive coisas novas, mas o suporte maior que tive foi o magistério... poucas coisas eram novas no curso de pedagogia. (Entrevista Rosa).

Para Hortênsia o magistério ofereceu uma base de como ser professora e a prática consolidou esta base. Para Rosa o magistério foi ainda mais significativo, de maneira que ela diz ter aprendido mais durante o ensino médio do que na formação em nível superior.

O magistério, curso de formação de professores não universitário, foi a porta de entrada de muitas mulheres na vida pública. Era promovido a fim de oferecer habilitações que treinariam os jovens em nível secundário para serem professores em nível primário. Por meio da Lei 5.692/71 o magistério tornou-se uma habilitação profissionalizada na escola secundária,

perdendo o prestígio e *status* profissional, enquanto que professores de 5ª a 8ª séries, professores para os cursos de magistério e especialistas educacionais se formavam em faculdades de educação, filosofia, ciências e letras (FIGUEIREDO, 1987). Argumentava-se, que isso levou os cursos de magistério a perder sua especificidade, tornando-se uma outra habilitação do segundo grau.

O processo de emancipação das mulheres via magistério acabou sendo uma das poucas oportunidades disponíveis para o trabalho feminino, assim como o foi para Hortênsia e Rosa. Com poucas alternativas abertas às mulheres de certa instrução, ensinar era o desejado, embora os salários fossem inferiores aos dos homens. O ensino trouxe à algumas mulheres uma maior independência econômica, com relação àquela que poderiam ter alcançado de outro modo (HAHNER, 2011).

Esses fatores contribuíram para a entrada das mulheres no mundo educacional e foram de valor significativo na luta feminina para a construção de uma carreira profissional. O ingresso no magistério, significou para muitas, a oportunidade de prosseguir os estudos, ascendendo a graus mais elevados de formação, conforme revelam as professoras ouvidas em nossa pesquisa, que afirmam ter sido o magistério a abertura da porta para profissão docente.

Alguns autores dizem que o magistério foi na verdade a única forma da mulher se libertar da submissão masculina. Entretanto, teve como consequência a desvalorização da profissão, devido à entrada em massa das mulheres nas escolas (LOURO, 2006; LELIS, 2001). Para outros autores foi a relação estabelecida entre o Magistério e a natureza feminina, baseado na maternidade e no zelo do lar, que transformou o magistério em uma profissão feminina por excelência e, ao caracterizar-se com feminina, foi sendo desvalorizada financeiramente levando ao afastamento dos homens.

Sobre isso Costa afirma:

Assim parece que as mulheres não invadiram a profissão docente indiscriminadamente; elas foram se apossando dos níveis que exigiam menor escolarização porque os homens, privilegiados (cultural, legal e institucionalmente) pelo acesso universal a qualquer grau de formação, foram mais rapidamente e “legitimamente” galgando as posições mais elevadas e especializadas, e, “onde o salário é baixo, os homens se afastam e sobram vagas para as mulheres”. (COSTA, 1995, p. 163, grifos da autora).

Após a formação no Magistério, as professoras cursaram a graduação em Pedagogia. Nas linhas abaixo serão mencionados aspectos desta formação em nível superior.

3.2.2 Formação em nível superior

Outro cenário que se foi materializando pelas narrativas, diz respeito à formação acadêmica, em que as professoras buscaram legitimar-se na profissão.

As três cursaram pedagogia, sendo que tanto Rosa como Hortênsia vivenciaram o papel de alunas e professoras ao mesmo tempo, pois ainda cursando Pedagogia já lecionavam através da habilitação que adquiriram no curso de magistério.

Fiz pedagogia, foi um curso muito enriquecedor, eu tive muitas atividades lúdicas, muitos seminários com crianças na época e que o magistério não dava isso. E foi muito bom, eu acho que só tive a ganhar nesse momento, eu não tenho o que reclamar, eu tive mesmo a experiência de estar em sala de aula e fazer o meu trabalho. E aí eu fiz uma pós em 2008 em gestão educacional e hoje eu estou no quarto período de fonoaudiologia pois eu acho que eu vou ajudar muito os meus alunos em relação ao desenvolvimento deles. Eu já vou para o quarto período, são oito períodos. (Entrevista Hortênsia).

Fiz a faculdade na instituição particular porque na época tinha muita greve e como a idade já passando eu disse “tenho que fazer logo, tem que correr”. Aí eu fiz pedagogia, aí fiz pós-graduação em psicopedagogia e agora estou tentando começar o mestrado porque já era para ter começado. (Entrevista Rosa).

Assim que terminei o magistério ingressei no curso de pedagogia na Unir e concluí o curso depois de quatro anos. Depois fiz especialização na Riomar³ em alfabetização. (Entrevista Iris).

Lima (2003), a partir dos resultados da investigação que efetivou, afirma que a aprendizagem da docência precede a formação em um curso superior e vai além dele, mas não pode prescindir dele. Segundo sua pesquisa o curso teve uma influência importante em relação à ampliação da visão de mundo dos sujeitos pesquisados e, sobretudo, no que se refere às mudanças ocorridas em suas práticas como professores. A condição dos participantes da pesquisa, os quais eram alunos que já exerciam o magistério, também contribuiu, segundo a autora, para essas transformações, como fica explicitado no trecho: “[...] alunos-já-professores tornaram-se sujeitos de uma forma específica de práxis, já que tiveram a chance de articular, no lócus da sala de aula, como alunos, e no lócus da sala de aula, como professores, os saberes profissionais e os saberes acadêmicos” (LIMA, 2003, p.305).

Um dado interessante, fornecido pela investigação feita pela autora, diz respeito aos efeitos na prática docente decorrentes do fato dos sujeitos de sua pesquisa estarem realizando um curso superior. Uma professora, que lia pouco, passou a ler mais e a desenvolver este hábito

³ Fundação de apoio à Universidade Federal de Rondônia por meio da qual eram oferecidos os cursos de Especialização Lato Sensu os quais eram pagos pelas próprias professoras.

com seus alunos. Outro professor, que também não tinha o hábito da leitura, ao ler mais, durante o curso, ampliou seu vocabulário e conseguiu ir além do conteúdo dos livros didáticos com seus alunos.

Hortênsia e Rosa buscaram a formação superior a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394 de 1996 que obrigava os professores da educação infantil e do primeiro ciclo do Ensino Fundamental a terem formação superior em pedagogia. Iris conta que logo que concluiu o curso do magistério entrou para a faculdade de Pedagogia.

É possível observar que Rosa e Hortênsia pertencem a uma geração de professoras que cursaram Pedagogia após anos de experiência em docência. Por isso, valorizam de forma bastante significativa o curso de magistério que parece ter sido a base da formação. Iris, mais jovem, cursou magistério e logo em seguida Pedagogia, indicando maior articulação entre as duas formações.

Hortênsia e Rosa cursaram Pedagogia em faculdades particulares, enquanto Iris em universidade pública. Este quadro nos remete ao estudo de Gatti e Barreto (2009) que afirma que 64% das matrículas em Pedagogia e 54% das matrículas nas demais licenciaturas são de instituições privadas.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP- (2006) apontam que a predominância das instituições privadas na formação de pedagogos é de 62% dos alunos matriculados. Gatti e Barreto (2009) afirmam que dos dados referentes ao número de cursos de Pedagogia entre os anos de 2001 a 2006, houve um crescimento de cerca de 70% na oferta desse tipo de curso, sobretudo dentre aqueles vinculados às instituições estaduais (170%) e às privadas (98%). No entanto, é possível observar também que tal crescimento se deu predominantemente entre os anos de 2001 e 2004, uma vez que o percentual de aumento no número desses cursos entre 2004 e 2006 foi de apenas 9%.

Os autores afirmam que a ampliação do número de cursos de Pedagogia não foi acompanhada por um crescimento da demanda e indicam que uma possível explicação seria o grande aumento de cursos e matrículas ser devido à prescrição, pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96), de que a formação docente para toda a educação básica deverá ser feita em nível superior, e uma vez atendida a demanda, a procura por esses cursos se estabiliza em um patamar mais baixo.

Dos ingressantes em 2013 em cursos de licenciatura no país, as instituições privadas responderam por 68% de matriculados (Censo MEC/INEP, 2014). Pimenta e Lima (2017, p.8) afirmam que “dentre estas a grande maioria são instituições financeiras, que vem comprando as

instituições menores, formando conglomerados privatistas, que contam com capital internacional e cujos lucros em 2015/2016 foram superiores aos do sistema bancário”.

Após a graduação, as professoras participaram de cursos de formação continuada. A seguir, explicitaremos alguns pontos desta formação.

3.2.3 Formação Continuada

As três professoras participaram de cursos de formação em serviço, sendo que duas delas citaram a formação decorrente do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) enquanto Iris destacou sua participação no Programa de Formação de Professoras Alfabetizadoras (PROFA), no Programa de Formação Continuada de Professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental (PROLETRAMENTO) e no Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR).

O PROFA foi um curso organizado pela Ministério da Educação durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso e foi desenvolvido em todo o Brasil. Segundo Piatti (2006) o referido curso foi idealizado para professores alfabetizadores que trabalhavam com crianças ou com adultos e, embora voltado para os docentes, também estimulavam a participação de outros profissionais da escola. Era organizado em módulos com materiais em vídeo e em texto e foi desenvolvido com apoio de especialistas que atuaram como consultores em todo o Brasil, buscando garantir a qualidade da formação.

Dentro de uma proposta construtivista, o Programa foi organizado em formato de curso, com unidades de conhecimento e, segundo a pesquisadora, foi inovador no que se refere à possibilidade de reflexão sobre a prática e ao planejamento de atividades a serem desenvolvidas com os alunos em sala de aula. De acordo com análises de Piatti (2016) o curso estimulou as professoras a tornarem-se leitoras e assim motivarem os alunos quanto à leitura por meio de diferentes estratégias, utilizando diferentes gêneros textuais.

O Pró-Letramento caracterizou-se como

[...] um programa de formação continuada de professores da 1ª à 4ª série (do 1º ao 5º ano), instituído pelo MEC, em 2005, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação a Distância (SEED), visando à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O Programa é realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede e o Sistema Nacional de Formação Continuada da Educação Básica e com adesão dos Sistemas de Ensino (Secretarias Municipais e Estaduais de Educação). (MARTINS, 2010, p. 23).

De acordo com o fascículo do Pró-letramento (BRASIL, 2008), os cursos desenvolvidos via pró-letramento envolvem atividades presenciais e à distância, com carga horária total de 120 horas, certificadas pelas universidades participantes, legalmente conveniadas. Na área de alfabetização e linguagem, os cursos são realizados tendo como material a “Coleção PRÓ-LETRAMENTO”. Os conteúdos dos sete fascículos da área de alfabetização e linguagem foram definidos e elaborados por universidades participantes e abordam os seguintes temas:

1) Capacidades linguísticas da alfabetização e a avaliação; 2) Organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino; 3) Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; 4) Relatos docentes: uma possibilidade de reflexão sobre a prática linguística na alfabetização e no ensino da língua nas séries iniciais; 5) Jogos e brincadeiras no ensino de língua portuguesa; 6) Modos de falar/Modos de escrever; 7) O livro didático em sala de aula: algumas reflexões. (BRASIL, 2008, p. 6).

Apesar de lançar algumas críticas ao programa em sua tese de doutorado, Martins ressalta “[...] a importância desse programa, na medida em que possibilita um espaço de formação continuada que valoriza as práticas pedagógicas do professor no exercício da docência e o papel mediador do professor no processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. (MARTINS, 2010, p.121).

Quanto ao GESTAR, caracteriza-se por investir não apenas no ensino de Língua Portuguesa, mas também em Matemática, organizado em oito módulos de estudo abrangendo as temáticas propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

[...] foi formulado em decorrência da elaboração dos PDEs – Planos de Desenvolvimento Escolar, que expressavam a demanda por cursos de capacitação para os docentes, sobretudo nas disciplinas cujos índices de aproveitamento eram mais críticos: Matemática e Língua Portuguesa, sendo o mesmo inicialmente ofertado para um reduzido número de escolas. (KOCHHANN, 2007, p.13).

Ainda segundo Kochhann (2007) o programa tem como objetivo fornecer aprofundamento teórico por meio da formação continuada em serviço, com vistas a tornar os docentes autônomos, capazes de pensar criticamente.

Um dos pontos centrais do GESTAR é exatamente aprofundar conteúdos nos seus diferentes aspectos: conceituais, procedimentais e atitudinais. É importante que se ressalte o significado atribuído ao ensino e aprendizagem pelo projeto em foco: a aprendizagem é concebida como um processo de elaboração pessoal do objeto do conhecimento com o qual o aprendiz interage, e o ensino é visto como o processo de mediação entre esse aprendiz e o conhecimento, propiciado por meio da criação de contextos dinâmicos e adequados à aprendizagem (KOCHHANN, 2007, p.13).

Na pesquisa de doutorado do autor acima foi observado que o conjunto de ações que compõem o GESTAR trouxe contribuições para a formação dos docentes investigados, principalmente no que se refere à demanda, por parte dos docentes, de participação e autonomia do aluno em sala de aula.

O PNAIC foi criado em 2012 e caracterizou-se como um pacto nacional, ou seja, articulação entre diferentes esferas governamentais que, com o apoio das Universidades estabeleceu a meta de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade. Ao propor o pacto o governo federal obteve a adesão do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios para a realização de formação continuada com os professores alfabetizadores a partir do ano de 2013. Segundo Parente (2016):

A formação continuada dos professores alfabetizadores é realizada por Instituições de Ensino Superior (IES), parceiras do MEC. As universidades (em torno de 41 instituições públicas), por meio de sua equipe de formadores, responsabilizam-se pela formação de orientadores de estudos provenientes das redes públicas de ensino (estaduais, distrital e municipais), e estes, responsabilizam-se pela formação dos professores alfabetizadores. O Ministério da Educação produziu cadernos de formação específicos do PNAIC e distribuiu materiais pedagógicos para auxiliar no processo formativo. (PARENTE, 2016, p.7).

No artigo intitulado “Avaliação da repercussão do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) nas políticas de formação de professores nos municípios paulistas” Parente (2016) analisou possíveis relações entre as políticas de formação de professores alfabetizadores no âmbito municipal e a participação dos municípios no PNAIC e concluiu que, segundo o relato dos participantes, o Pnaic contribuiu para a formação e atuação de professores alfabetizadores.

Leite (2014) avaliou o impacto do PNAIC em uma escola da rede municipal e constatou:

(1) falta de participação da família na vida escolar dos filhos; (2) necessidade de melhor aproveitamento do material de formação do Pacto e de transformação das salas de aula em um ambiente alfabetizador; (3) necessidade de organização de um sistema de monitoramento e avaliação das práticas pedagógicas e gestoras a partir da implementação do PNAIC. (LEITE, 2014, p.6).

O trabalho de Zibetti e Lopes (2014), que investigou as contribuições e limites das políticas públicas voltadas à melhoria do rendimento escolar na alfabetização em duas escolas públicas da rede estadual urbana em Porto Velho (RO), evidenciou que as professoras constroem formas diferenciadas de organização do processo de escolarização e, embora fossem subordinadas às mesmas determinações estatais, as escolas possuíam características próprias de organização e gestão. Eles ressaltam “E, para o enfrentamento das dificuldades na alfabetização, cada uma delas construiu estratégias de

organização e atendimento que, embora de formas diferenciadas, garantem acompanhamento às necessidades dos estudantes, resultando em diminuição dos índices de reprovação escolar” (ZIBETTI; LOPES, 2014, p.68). Portanto é importante que toda formação continuada sirva não para modelar uma prática, mas para fundamentá-la, de maneira que o professor adeque sua atuação à realidade e necessidade dos alunos pois a construção das práticas de alfabetização é singular.

Falando sobre os momentos de formação continuada, Libâneo (1998) acredita que estes levam os professores a uma ação reflexiva. As três professoras não comentam se tais cursos de formação geraram autorreflexão, mas comentam a reformulação das atividades que não se mostraram eficientes e a ponderação dos pontos positivos e negativos de suas aulas, sempre com vistas ao aprimoramento da prática pedagógica. Todas as professoras remetem à influência do curso de formação continuada para o trabalho prático de alfabetização de forma muito superficial:

Eu tive uma experiência muito boa que eu fui fazer aquele curso Alfabetização na Idade Certa. (Entrevista Hortênsia).

[...], mas foi um curso muito bom, a gente teve principalmente português e matemática, foi o que abriu muitas portas, ainda mais para quem alfabetiza, foi muito bom. (Entrevista Rosa).

[...] eu uso o que aprendi nas formações para trabalhar numa perspectiva de letramento e alfabetização.... Os cursos foram fundamentais para aprender, e também a gente tem a experiência de sala de aula que vamos adquirindo que nos ajuda a compreender qual a melhor forma de se lidar com esse processo de alfabetização. Tanto as experiências em sala de aula como esses cursos de formação. (Entrevista Iris).

Os cursos citados pelas professoras foram todos ofertados pelo poder público, com características semelhantes: pensados em outros contextos e oferecidos por profissionais responsáveis por repassar os conteúdos previstos nos materiais. Entretanto, a possibilidade de discutir o próprio trabalho e estudar temas referente à alfabetização sempre contribuem de alguma forma para melhorar a docência. Assim, mesmo que de maneira tímida as professoras mostram relevâncias e experiências positivas que viveram nesses cursos. Encontram a expressão de tais relevâncias na figura de algumas professoras atuantes em tais cursos e que foram constituindo-se como referência no modo de estar e ser docente. Essas referências dizem respeito à própria experiência de tais profissionais com classes de alfabetização, nos seus percursos profissionais.

Apesar de Rosa na fala acima ter elogiado seu curso de formação continuada, quando falávamos em magistério, ela afirmou que quase todos os conhecimentos didáticos e pedagógicos que ela tinha eram advindos ou do magistério ou de sua experiência na prática profissional. Inferimos assim que os saberes adquiridos por Rosa no curso de formação continuada podem ser considerados saberes sem ofício.

Gauthier et al (2013) alertam para dois tipos de saberes que são produzidos pelos cursos formativos: saberes sem ofício e ofícios sem saberes. Os saberes sem ofício têm sua origem nos conhecimentos produzidos nos centros acadêmicos e, muitos desses conhecimentos, segundo os autores, foram produzidos sem levar em conta as condições concretas do magistério. Dessa forma, os saberes construídos em centros acadêmicos nem sempre refletem a realidade do professor. A atuação desse profissional ocorre em sala de aula, na qual estão presentes muitas variáveis, que podem vir a interferir no processo ensino-aprendizagem e exigem que o professor tome decisões, que podem ser baseadas em sua intuição e não em conhecimento acadêmico. Por sua vez, ofícios sem saberes, abrangeria uma falta de sistematização de um saber próprio do docente envolvendo bom senso, intuição, experiência etc.

Bruner (1996) diz que a cultura fornece as ferramentas que mobilizam nossa atividade e desenvolvimento cognitivo e que nossas formas de fazer as coisas habilmente refletem formas implícitas de se afiliar à cultura que muitas vezes vão além do que sabemos de forma explícita. Ainda para Bruner (1986, p. 76) não podemos compreender o ser humano e sua ação sem conhecer tanto a cultura como a biologia, e não podemos entender a ação humana sem considerar seu caráter situacional, pois “[...] o homem estava sujeito ao jogo dialético entre a natureza e a história, entre suas qualidades como criatura da biologia e como um produto da cultura humana”. É imprescindível para uma boa análise que considerássemos neste estudo estes aspectos das professoras, pois caso contrário não estaríamos considerando a totalidade de suas vivências.

Isto posto, salienta-se que as formações dessas professoras estão emaranhadas de conhecimentos advindos de suas formações e trajetórias profissionais e pessoais. O estudo de Gama (2015), exibido no levantamento realizado na primeira sessão, corrobora com a afirmação de que as marcas da formação continuada e da trajetória profissional podem ser vistas no cotidiano das professoras, pois concluiu que muitas das escolhas didáticas e crenças subjacentes das professoras foram associadas às contribuições da formação continuada e às suas trajetórias na rede de ensino. Mesmo quando não havia uma referência explícita à formação continuada, observou o uso de um vocabulário presente no contexto destes eventos que permitiram perceber a influência indireta - ou direta - destas nas construções de suas práticas no cotidiano da sala de aula. É o que constatamos, por exemplo, na afirmação de Iris, quando ela afirma que aprendeu a trabalhar em uma perspectiva de alfabetização e letramento.

A formação do professor está estritamente ligada com sua identidade docente, que segundo Arroyo é uma construção complexa:

Dói a imagem de professor que carregamos, [...] São as imagens dos outros projetadas sobre o magistério. [...] o que sabemos fazer e temos de fazer no cotidiano convívio com a infância, adolescência e juventude não cabe em imagens simplificadas, nem em um único conceito, professor, docente, mestre, alfabetizador, supervisor, orientador. Carregamos todos, uma história feita de traços comuns ao mesmo ofício. (ARROYO, 2000, p. 13).

O autor denuncia que, embora se tenha construído uma imagem social do professor, é difícil identificar o “nosso ofício de mestres com uma imagem única, uma vez que somos múltiplos e plurais...” (2000, p.13). Pimenta (2012) também faz referência à construção da identidade profissional, afirmando que essa identidade não é um dado imutável, mas um processo de construção do sujeito historicamente situado, e essa identidade se constrói, a partir da significação social da profissão, da revisão permanente desses significados sociais, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que sempre permanecem significativas.

Campos (2007) diz que a identidade do professor é constituída na sua vivência como aluno, na experiência socialmente acumulada sobre o que é ser professor, nos saberes adquiridos a partir da sua experiência como docente, na atitude compreensiva e crítica para com o conhecimento e no confronto dos saberes pedagógicos com situações problemas reais de sala de aula.

A escuta e a análise das narrativas das professoras mostram que a escolha da profissão docente é uma decisão que chega levando consigo singularidades vividas em meio a plurais formas de estar no mundo. Através de suas vozes, é possível compreender que a escolha da profissão docente, para Rosa povoou o imaginário infantil; para Hortênsia foi condicionada pelas circunstâncias do contexto familiar; para Iris foi a melhor escolha dentre as opções que tinha. A circunstância comum na aproximação entre suas histórias é que todas afirmam ter sido a docência uma ótima escolha, afirmação que talvez decorra do fato de todas elas terem sido indicadas pela Secretaria Municipal de Educação como profissionais bem sucedidas. Ou seja, o ato de se auto avaliarem positivamente contribui para que se sintam bem com o ofício de alfabetizar.

Conferimos aqui a importância de analisar as trajetórias de formação e profissionalização das professoras através das falas de Gatti:

[...] refletir sobre a formação necessária para os professores nas condições histórico-culturais que se apresentam hoje não é questão de senso comum apenas, nem de vagas opiniões. Refletir e ponderar sobre as implicações do trabalho pedagógico nas escolas mostra-se com relevância ímpar, e demanda considerar a complexidade do trabalho docente na contemporaneidade. (GATTI, 2017, p. 727).

Goodson também afirma ser importante os estudos que abordam a vida e a formação dos professores na compreensão histórica de suas escolhas:

Os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história do seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo. (GOODSON, 1992, p. 75).

A análise dos percursos de escolha, ingresso na carreira e formação docente das três professoras participantes desta pesquisa indicam que todos esses momentos se entrelaçam na história das docentes e, muitas vezes se sobrepõem. São processos que vão sendo lembrados, mas a ênfase dada a cada momento vivido depende da significação que representou para cada uma delas. É importante considerar, entretanto, que como o foco da pesquisa foi o trabalho de alfabetização realizado com as crianças, as professoras destacam em suas análises as contribuições dos cursos para essas práticas. Outro aspecto a ser observado é a ausência de referências aos cursos de especialização *lato sensu* que todas elas realizaram, a de Iris, inclusive no âmbito da alfabetização.

Desta forma, é fundamental considerar que, no trabalho formativo com docentes que estão no exercício da profissão, faz-se necessário discutir de forma articulada aspectos teóricos e aspectos práticos para que a apropriação desses conteúdos possa ser feita de forma consciente e crítica pelas profissionais.

4 O CONTEXTO E AS PRÁTICAS

Daremos início a esta seção mencionando algumas características do contexto das escolas em que as professoras participantes trabalham e a descrição de suas salas de aula. As informações aqui explanadas foram extraídas do diário de campo e das entrevistas com as diretoras. O intuito de trazer estas informações é levantar os elementos sobre o contexto de atuação das professoras, para que suas práticas possam ser analisadas considerando-se também esses elementos.

Após esta descrição, discutiremos os dados levantados sobre como as professoras atendem as necessidades de aprendizagem dos seus alunos em processo de alfabetização por meio de quatro aspectos levantados a partir dos dados da pesquisa: 1) A importância de conhecer o que a criança conhece; 2) As variações didáticas para lidar com turmas heterogêneas; 3) O lúdico como facilitador do ensino e da aprendizagem e 4) O apoio dos pais no atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos.

Para concluir esta seção, abordaremos alguns elementos do planejamento das professoras e as dificuldades enfrentadas por elas nesse processo.

4.1 AS ESCOLAS

A Escola A começou sendo extensão de outra escola em 2005 e, em 2006, ela passa a ter um nome próprio e inicia suas atividades com a parceria entre um instituto religioso⁴ e a Secretaria Municipal de Educação (SEMED), pois havia muita procura pelos pais moradores da região por uma educação formal para seus filhos.

A escola fica na extremidade da cidade e parece uma escola rural pois já na saída do estacionamento, no caminho em direção ao prédio principal, percebe-se que não há construções além da escola, somente uma vegetação alta. O bairro em que a escola está situada é um dos mais perigosos da cidade, segundo o vice-diretor. O local é oriundo de uma ocupação e, com exceção da rua principal que leva até a escola, as ruas carecem de asfalto pois são esburacadas e lamacentas. A escola fica no entremeio de uma área urbana e uma área rural. Há carência de saneamento básico, o que resulta em esgotos a céu aberto.

A construção do prédio da escola foi gradativa, começando pela ala que hoje serve a educação infantil e finalizando com o prédio principal, o qual não passou por readaptação desde

⁴ A parceria entre governos e instituições religiosas ou militares é comum em Porto Velho. O poder público fornece funcionários e recursos para manutenção, mas a gestão das escolas ditas conveniadas fica ao encargo da instituição que fez parceria.

sua fundação. Recentemente a escola perdeu duas salas por causa de um incêndio, uma de informática e outra para depósito de materiais escolares.

A escola foi pensada primeiramente só para a educação infantil com o intuito que as crianças ficassem o período integral para que os pais pudessem trabalhar. Com o decorrer do tempo, devido a muita procura de vaga, o ensino fundamental foi implementado. Hoje a escola trabalha do maternal até ao quinto ano, sendo que do maternal ao pré II o período ainda é integral. Hoje a escola tem 423 alunos matriculados, que são atendidos por 12 professores contratados pela SEMED e o restante são contratados pela instituição religiosa: quatro auxiliares de serviços gerais e limpeza, cinco pessoas do corpo administrativo (diretora, vice-diretor, uma secretária, duas coordenadoras pedagógicas), dois auxiliares administrativos e três merendeiras, dois instrutores físicos.

A educação infantil e o ensino fundamental começam suas atividades escolares às 7h30. Na educação infantil oito horas as crianças tomam o café da manhã para só depois começar as atividades. Este momento até a hora do banho, é chamado de “socialização” no qual as atividades são lúdicas e voltadas à interação entre os pares. Depois da hora do almoço eles vão descansar um pouco. O turno da tarde é voltado às atividades organizadas e planejadas de acordo com o cumprimento de determinados objetivos estabelecidos para cada ano da educação infantil. O ensino fundamental tem suas quatro horas voltadas totalmente ao ensino formal.

Em 2016 a escola A aceitou fazer parte de um estudo de alguns acadêmicos oriundos de uma faculdade da região. Este estudo germinou em uma sala de leitura que foi montada para a escola com o intuito de amenizar o impacto da falta de uma biblioteca. No momento desta pesquisa a sala encontra-se desativada devido à falta de recursos humanos. Os livros estão bagunçados e empoeirados. Os móveis não são concernentes a uma sala de leitura, mas de uma sala de aula. Os livros antigos lá dispostos são usados para recorte pelos alunos. Segundo o vice-diretor, a escola tem o intuito de reativar esta área e já está começando a organizar os livros.

Um episódio interessante que presenciamos no dia da entrevista com o vice-diretor é que durante a organização destes livros, que ficaram dispostos no corredor em cima de um banco, o sinal para o intervalo tocou e os estudantes saíram de suas classes e olharam para os livros, alvoroçados. Rápido uma aglomeração aconteceu em volta dos livros – que eram livros didáticos - e os alunos começaram a sair daquele espaço munidos de uma pilha de livros. Logo perguntamos a uma criança o que estava acontecendo ali, ela feliz e enfática falou: “são livros”, e eram de graça. Percebemos o quanto as crianças ainda estão sedentas por ter um livro e principalmente, por saber lê-los.

A escola lida com a falta de biblioteca com a chamada Maleta Viajante, que é um programa que acontece em cada sala do 1º ao 5º ano. Este projeto permite que a criança leve um livro emprestado para casa, juntamente com uma atividade relacionada ao livro. Depois de lido e devolvido, a criança apresentará a história para seus colegas de classe. Além deste projeto as salas são equipadas com o cantinho da leitura, na qual ficam dispostos alguns livros.

Para a atividade de Educação física as crianças dispõem de duas quadras abertas. Uma é de cimento, outra de areia e terra que divide o espaço do terreno com um parquinho que não está em boas condições e não oferece segurança às crianças. Além destes espaços a escola também procura usar o terreno ao redor, no qual há plantas e grama.

Por ser uma instituição amparada também por uma instituição religiosa, a escola faz atividades sociais com pessoas vulneráveis. Há palestras para gestantes adolescentes e para a comunidade em geral; há um pediatra que atende crianças do entorno e um clínico geral que atende idosos todo sábado; além de entrega de cestas básicas.

No que concerne ao espaço físico, logo na entrada do estacionamento fica a ala da educação infantil que é uma casa bem pintada, térrea com parquinho e uma área verde em seu quintal. Essa ala da educação infantil é cercada, mas o resto da escola não é, como mencionado acima ela está situada no meio de um mato aberto. Logo após esse complexo da educação infantil, há um caminho de terra que conduz a ala principal com uma quadra, sem pavimentação onde as crianças fazem educação física. Chegando no prédio principal que serve ao ensino fundamental, anos iniciais, há um pátio bem grande rodeado por várias salas: três salas de depósitos, sala assistencial, cantina, o refeitório com quatro mesas compridas, sala do médico e algumas salas de educação infantil. No pátio principal cresce uma árvore que traz sombra à parte descoberta.

Após um curto corredor com dois murais contendo fotos dos alunos, há a sala de leitura, a secretaria e direção e outros dois ambientes contendo mais salas. No primeiro ambiente estão cinco salas de educação infantil e no final do corredor há banheiros, dois femininos e dois masculinos. Os murais da educação infantil ficam muito acima do nível que as crianças enxergam e no momento da pesquisa não estavam sendo utilizados. Saindo desta ala das crianças menores, temos a ala das crianças maiores que contém mais cinco salas. A pintura do colégio está boa, com poucas partes rachadas. Por ter janelas nos dois extremos, as salas da educação infantil são bem ventiladas e iluminadas, as salas do ensino fundamental são menos arejadas e iluminadas, dado as janelas serem menores.

A **escola B** é fruto da mobilização da associação de moradores do bairro em que está localizada, para atender aos alunos que residiam na região, mas não tinham onde estudar, pois

as escolas adjacentes ficavam distantes das residências. A escola iniciou o atendimento à comunidade com cinco salas de aula, recebeu ampliação e hoje conta com nove salas e 442 alunos que estão matriculados do 1º ao 5º ano. Desde a sua criação, a escola contou com vários funcionários e atualmente funciona com 37, sendo 18 professores, quatro auxiliares de serviços gerais e agentes de limpeza escolar, seis na equipe gestora, dois auxiliares administrativos e agente de secretaria escolar, três merendeiras e dois instrutores de artes.

Com relação ao bairro da escola, a diretora comenta que o poder aquisitivo do bairro tem mudado ao longo dos últimos anos e que a maioria dos alunos são moradores da região. Hoje os pais levam seus filhos de carro à escola, diferente da carência de antigamente na qual era notável a necessidade que os alunos passavam. E apesar de hoje o nível socioeconômico da clientela ter aumentado, também aumentou o índice de menores infratores que estudam na escola e assaltos que nela acontecem.

Apesar de ter um acervo de livros que poderiam estar disponíveis aos alunos, a escola carece de biblioteca pela falta de espaço. Em entrevista a diretora comenta que os livros ficam em um depósito e à medida que as professoras necessitam, elas podem fazer uso deles em sala de aula, ou até mesmo emprestando para os alunos levarem para casa.

Nos anos de 2014 a 2017 a escola vem tendo um destaque no balé, com apresentações no teatro estadual de Porto Velho e Porto Velho Shopping. A escola conta hoje com sessenta alunas inscritas no balé, sendo crianças da escola e da comunidade. Outra atividade que vem tendo destaque é a Capoeira, sempre com apresentações no teatro Municipal Banzeiros e outros eventos.

A entrada dos alunos é feita por um portão que dá acesso a um pátio descoberto, rodeado por seis salas de aula e salas administrativas tais como: diretoria, sala dos professores, depósito e secretaria. Este pátio dá acesso ao refeitório, no qual há quatro mesas grandes com cadeiras e dois banheiros ao fundo: um feminino e um masculino. No pátio secundário que fica logo após o refeitório, existem três salas de aula, uma sala de dança, a cozinha e um lavatório. Atrás do colégio há uma quadra poliesportiva coberta, com banheiros. O acesso à quadra se dá por estrada de chão, que está localizada a 200 metros do pátio principal da escola.

O ambiente que a criança estará inserida na escola é muito importante também para gerar desenvolvimento e estímulo de aprendizagem. Classificamos esta descrição como de grande importância ao leitor, para que este compreenda o universo que estas crianças estão inseridas e o universo de possibilidades que estão disponíveis às professoras no ensino da leitura e escrita em seu ambiente de trabalho.

Referente aos espaços aqui caracterizados, percebemos que há uma carência tanto de recursos materiais como de recursos humanos nas escolas visitadas. Estes recursos são importantes também para o desenvolvimento do aluno.

Para qualquer ser vivo, o espaço é vital, não apenas para a sobrevivência, mas, sobretudo para o seu desenvolvimento. Para o ser humano, o espaço, além de ser um elemento potencialmente mensurável, é o lugar de reconhecimento de si e dos outros, porque é no espaço que ele se movimenta, realiza atividades e estabelece relações sociais (LIMA, 1995, p. 187).

Por tratar-se de escolas periféricas (a escola A em contexto de maior vulnerabilidade que a Escola B), ambas as escolas foram construídas com forte apelo da comunidade. No caso da Escola A sua construção e criação decorre de ação direta do grupo religioso que ainda a coordena. Se, por um lado esses elementos indicam a ausência do poder público no atendimento aos direitos básicos da população, por outro lado aponta para a mobilização popular e a autonomia da comunidade na luta por seus direitos.

Outro aspecto a ser destacado na análise do contexto escolar, embora nossa descrição tenha sido extremamente breve, é a precariedade do espaço e do acervo destinado à leitura para as crianças. Embora as escolas busquem alternativas essa é uma questão básica no desafio de formar crianças leitoras. E no caso da escola B, trata-se de uma escolha: a escola tem uma sala de dança, mas não possui uma biblioteca.

Por também julgar importante o leitor conhecer não somente o espaço físico da escola, como também o da sala de aula de cada professora, nas linhas abaixo serão descritas as características de suas salas de aula.

4.2 AS SALAS DE AULA DAS PROFESSORAS

A **sala de 1º ano da professora Hortênsia**, na escola A, tem formato retangular, contém três lâmpadas que iluminam a sala, juntamente com quatro janelas, duas em cada extremo da sala, que colaboram com a iluminação natural do ambiente. Também dois ventiladores e um ar condicionado garantem um ar mais fresco aos alunos acostumados com o forte calor da região amazônica.

Na frente da sala há um quadro branco, um alfabeto em cima de E.V.A, e ao lado um painel com as vogais e consoantes, também suas junções em forma de sílabas. Atrás da porta há um texto, “A Canoa Quebrou”, juntamente com quatro painéis contendo as operações matemáticas básicas, a saber: subtração, adição, divisão e multiplicação.

Da extremidade de uma janela a outra, a professora utiliza um barbante para pendurar atividades dos alunos. No fundo da sala há três textos, um com a canção “O sapo não lava o pé”, e outra com a história escrita “A Roupas do Rei”, e o último texto trabalha a repetição de sílabas intitulado “A Sapa Sabota”. Também há a sequência dos numerais; 10 regras de boa convivência na turma e um painel com encontros consonantais.

Em uma das extremidades da sala há um cantinho da leitura, que é um espaço muito pequeno em que livros estão dispostos em um expositor feito de barbante e E.V.A. Alguns são livros advindos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação do Ministério da Educação. Outros livros são de desenhos infantis com personagens famosos e queridos pelas crianças. Ao lado deste expositor, há mais um baú cheio de livros, que são mais usados e mais requeridos pelas crianças.

São 24 carteiras e cadeiras, que são adaptadas para a altura das crianças e estão em bom estado de conservação. Elas são organizadas de acordo com as atividades propostas para o dia, as vezes estão dispostas em dupla, em trio, em grupo, em meia lua, em fileiras. A mesa da professora fica situada ao lado do quadro branco, e também há um armário pequeno a sua disposição.

No que concerne ao espaço físico da **sala de aula de 2º ano da professora Rosa**, na mesma escola A, possui estrutura igual à sala da professora Hortênsia, um espaço retangular que contém quatro janelas, sendo duas de cada lado da sala. As janelas são antigas sendo o modelo pivotante horizontal, são bem altas fora do alcance das crianças. O modelo não ajuda muito na circulação do ar na sala, por isso a sala dispõe de duas centrais de ar condicionado e um ventilador de teto. O teto tem um forro de madeira com duas lâmpadas fluorescentes.

Há um alfabeto acima do quadro branco que fica na frente da mesa da professora. Na parede direita tem os números de 1 a 10 e também uma frase com os dizeres: “Sejam bem-vindos a viagem do saber”. Há um armário para guarda de materiais didáticos ao fundo da sala e também um armário atrás da mesa da professora no qual ela guarda jogos que utiliza com seus alunos.

A sala contém 23 mesas e 23 cadeiras também organizadas de acordo com as atividades propostas no dia. Ao fundo da sala há duas cartolinas coladas em formato de nuvem a qual a professora utiliza para aulas de matemática. Há um cantinho da leitura que se resume a um carrinho móvel cheio de livros de contos e um expositor feito com E.V.A. e barbante.

Na ocasião da visita que resultou da descrição da sala de aula da professora Rosa, não havia muitos recursos visuais nas paredes, pois a sala tinha sido pintada há pouco tempo. Ela

descreve que próximo ao quadro existia um cartaz de sílabas com gravuras grandes que usava em alguns exercícios com seus alunos, também um calendário onde as crianças marcavam o dia que se iniciava e o calendário dos aniversariantes.

Na parede lateral a professora dispunha de um alfabeto com as quatro formas de letras: maiúscula, minúscula, cursiva e de bastão. Ela comenta que não gosta de encher a sala de cartazes, pois causa poluição visual. Além dos cartazes fixos a professora praticava um rodizio semanal dos materiais confeccionados pelos alunos, os quais eram mantidos na parede durante uma semana, para então serem trocados por novos cartazes

A sala de 3º ano da professora Iris, na escola B, é a maior sala de aula das que foram pesquisadas. Na entrada há dois painéis colados na parede nos quais estão as consoantes e as vogais, assim como suas junções em sílabas. O segundo cartaz mostra encontros consonantais e junção com vogais.

Do outro lado da porta existem dois cartazes, um com desenhos de hábitos de higiene e abaixo um cartaz contendo elementos da rotina do dia, o qual a professora utiliza diariamente para nortear a prática de seu ensino. A sala é composta por quatro janelas grandes, que iluminam muito bem a sala. A sala tem seis pontos de luz, mas apenas cinco estão funcionando. Em cima da janela há um alfabeto que contém as letras em forma cursiva e bastão, com desenhos relacionados a letra anunciada. Abaixo há uma pirâmide alimentar feita pelas gravuras que os alunos trouxeram de casa.

No fundo da sala há dois murais: um anuncia palavras mágicas como: bom dia, com licença, obrigado; no outro há 12 “combinados” de boa convivência na sala de aula. No fundo da sala, há um quadro negro que está sendo utilizado como mural, no qual no dia que fizemos a descrição, a professora utilizava com uma decoração em E.V.A. que ela própria fez. Acima deste quadro há um cartaz com os sólidos geométricos e suas respectivas figuras, assim como um jogral e outro cartaz com números ordinais do primeiro ao décimo quinto. Abaixo deste cartaz, há balões feitos de cartolina, que explicam a forma dos balões das histórias em quadrinhos contendo as palavras: “sussurro; cochicho; sonhando; pensamento; grito; fala”.

Em uma extremidade da sala há um armário pequeno no qual a professora guarda todos os materiais que os alunos utilizam durante a aula, e os livros que a professora empresta para os alunos levarem para casa. Neste armário está fixado um cartaz com números de 1 a 100.

Na parte frontal da sala há um quadro branco, no qual há um alfabeto acima fixado na parede. Ao lado deste quadro há um painel com as quatro formas geométricas mais usuais assim como um calendário 2018. Em uma das paredes está fixado um cartaz que contém as palavras e figuras dos cinco sentidos, assim como outros cartazes menores com numerais de 1 a 10 e

figuras mostrando a quantidade que cada numeral representa. Também há um cartaz de comemoração do aniversariante do mês e um calendário que contém várias informações: dos meses do ano, o horário, os dias da semana, as estações do ano.

Há um ar condicionado e dois ventiladores que colaboram para amenizar o calor da região trazendo mais conforto ao aluno. O chão é feito de um porcelanato escuro que está gasto, mas adequado a segurança e conforto dos alunos.

Perto do quadro branco há a mesa da professora e um armário que ela utiliza para guardar as coisas que usa para lecionar. Há 26 carteiras e cadeiras não adaptadas para crianças e estão organizadas hora em semicírculo, hora em grupos ou enfileiradas. Para algumas crianças estas mesas e cadeiras não são adequadas, pois as deixam com a postura curvada ou muito esticada.

Embora em escolas diferentes, podemos observar que não há grandes divergências entre as salas de aula referidas. Todas possuem mobiliário mínimo e condições básicas, embora não ideais, de funcionamento. Quando se trata de aprendizagem há inúmeros elementos que envolvem o processo pedagógico e o espaço físico é um deles. Zabalza (2001) afirma que planificar e gerir os espaços, de um modo coerente com os modelos metodológicos, reveste-se de uma grande importância dado que o ambiente se revela como um poderoso fator facilitador ou inibidor da aprendizagem. Este autor também considera que a forma como organizamos e utilizamos o espaço físico da sala constitui, ela própria, uma mensagem curricular, uma vez que reflete o nosso modelo educativo.

Olhando por esse ângulo, embora haja diferenças na explicitação que as professoras fazem da metodologia utilizada em sala de aula, a organização deste espaço e os materiais que o compõem indicam que o trabalho ali desenvolvido é muito semelhante.

As professoras Hortênsia e Rosa não definem suas práticas como decorrentes de um método em si, mas afirmam usar uma “variação de métodos⁵” de acordo com as dificuldades dos alunos.

De acordo com Soares (2016) os métodos utilizados pelos professores são ecléticos. O fato destas professoras adaptarem diferentes métodos às suas realidades, pode levar a duas interpretações distintas. A primeira delas pode significar que não são reprodutoras das teorias aprendidas, mas são senhoras de suas práticas uma vez que adaptam diversas teorias em busca do melhor ensino. Por outro lado, pode significar que não há clareza por parte das professoras

⁵ Expressão utilizada pelas participantes.

da teoria que orienta suas práticas e, nesse caso, afirmar que a prática se ancora em diferentes perspectivas metodológicas isenta as participantes de fundamentar o que afirmam.

Iris, por sua vez, afirma que seu trabalho pedagógico adota uma perspectiva de “alfabetização e letramento”. Ao utilizar essa expressão a professora relaciona seu fazer com os cursos de formação que frequentou:

Eu trabalho numa perspectiva de alfabetização e letramento. Então não tem um método específico: “Ah, eu trabalho com método fônico, ou eu trabalho com construtivismo”; eu uso o que aprendi nas formações para trabalhar numa perspectiva de letramento e alfabetização. [...] O processo de letramento não se limita a decodificação, saber o que está escrito, não. Ele é bem mais amplo ele vai lá nos aspectos sociais da escrita, da função social. No processo de alfabetização ele vai entender o que está escrito, vai escrever de forma alfabética para que os outros entendam o que ele escreveu, e também vai lidar com esses gêneros de forma que ele compreenda e interprete. Vai ser um processo de aprendizado da leitura e escrita. No letramento ele vai tirar essa leitura e escrita simples e vai inserir em outros contextos sociais, como um convite, a imagem de um outdoor. (Entrevista Iris).

Os cartazes fixados na sala da professora Hortênsia contêm três textos com rima, canção e conto. A professora se vale de textos no ensino da leitura e da escrita que são tanto mantidos na parede como copiados pelos alunos, e os explora por meio de perguntas orais e escritas que instigam a interpretação por parte do aluno. Assim podemos constatar que há também intenção de Hortênsia em trabalhar em consonância com a perspectiva do letramento. A professora trabalha a escrita analítica, na qual parte dos textos em direção ao conhecimento das letras, e utiliza textos que são prazerosos aos alunos. Ela dispõe ao aluno diferentes tipos de textos e os utiliza tanto no primeiro quanto no segundo ano. Ela justifica sua escolha:

Por que se eles conseguirem ler, conhecer todas as famílias simples do alfabeto, eles conseguirem ler textos simples, as complexas vão vir assim num estralar de dedos. Então toda a vida é assim, meu planejamento ele vai do A ao Z dentro dos textos, mas para que eles venham [...]. Todos textos simples. (Entrevista Hortênsia).

Rosa também não expõe o aluno a conhecimentos muito avançados, mas gosta de trabalhar com aquilo que ele conhece e pode fazer.

[...] a maior dificuldade dessas crianças é a interpretação, conseguem ler, mas não conseguem entender. A maioria foi isso, desde o primeiro ano eu faço isso, nem que seja um texto bem simples, “o cavalo baio caiu”, alguma coisa assim, “o que aconteceu com o cavalo?” Porque com esses textos simples a gente vai questionando, aí eu peço para eles irem fazendo leitura, quem entendeu, o que o texto está dizendo para a gente, aí a gente sabe moral de história, pergunto qual é a moral da história, aí eles falam. Coisas que a gente já vê que são coisas que eles já trazem de casa [...]. (Entrevista Rosa).

A professora Rosa comenta como gosta que seu aluno reflita no trabalho que realiza. Ela expõe o trabalho dos alunos na parede durante uma semana para que eles analisem sua produção. Rosa também gosta de lançar um tema de estudo e pedir para que seu aluno faça uma pesquisa sobre o tema antes de sua aula. Essa postura da professora reflete o conhecimento como um processo de construção de sentidos e significados e os alunos como sujeitos ativos neste processo. Este tipo de ação se constitui como uma prática importante para a formação dos futuros leitores. Ela também fixa estas pesquisas na parede, pois acha importante eles terem a noção de construção do conhecimento por parte deles.

Nas salas das três professoras há os mesmos cartazes: um com as vogais e consoantes e suas junções e outro com os encontros consonantais. As professoras afirmam que os alunos utilizam tais painéis como consulta na realização de exercícios. Estes cartazes indicam que, paralelamente ao trabalho com textos, as professoras exploram o alfabeto e a junção das letras, conforme Cagliari (1998 p. 25) descreve os procedimentos adotados no método tradicional: “[...] parte-se do alfabeto para soletração e silabação, seguindo uma ordem hierárquica crescente de dificuldades, desde a letra até o texto”.

No caso das professoras participantes, parece haver a exploração de textos, juntamente com as sílabas, mas os textos são trabalhados de forma a explorar, inicialmente, as sílabas simples, para depois utilizar as sílabas ditas complexas. Nesse sentido, o texto acaba por caracterizar-se como um pretexto para a apresentação das sílabas que serão trabalhadas e não são explorados em sua estrutura, seu conteúdo, sua finalidade social.

As entrevistas e a organização das salas evidenciam que, apesar dos cursos de formação estimularem o trabalho de alfabetização em uma perspectiva do letramento, as professoras entrevistadas utilizam diferentes atividades nesse processo: ora trabalham com textos (de preferência de conhecimento oral) e ora recorrem ao alfabeto e às sílabas, pois sentem necessidade de auxiliar os estudantes a sistematizarem a compreensão do sistema alfabético.

As salas das professoras Hortênsia e Rosa disponibilizam o cantinho da leitura para seus alunos.

Não averiguamos uma sistematização no que concerne ao empréstimo de livros, entretanto elas contam que os alunos tanto são direcionados a escolher livros para realizar alguma atividade, como também ficam livres para escolher o livro que queiram ler e emprestá-lo. A sala da professora Iris não dispõe do cantinho da leitura e os livros são mantidos ou em seu armário, ou no depósito da escola. O contato das crianças com os livros da escola se dá em sua maioria durante a aula, e também não há uma sistematização de empréstimo de livros aos alunos.

Por participarem de universos em que alguns de seus alunos estão em processo de alfabetização e não dispõem de recursos leitores, a falta de trabalho sistemático com livros em sala e também para empréstimo empobrece o processo de formação de leitores. O livro e a leitura assumem um papel fundamental na vida e na formação da criança leitora, sendo a leitura um recurso indispensável. A maleta viajante praticada na escola A por Hortênsia e Rosa é uma iniciativa importante, mas como recurso é insuficiente, dado que uma criança por semana se utiliza do livro elencado no projeto. Mas entendemos que um acervo limitado e também com livros de baixa qualidade dificulta o processo de trabalho e esta questão é de responsabilidade do poder público. Entretanto, se as professoras e a escola não valorizarem estes recursos e não exigirem medidas em relação a isso, as escolas continuarão sem esses materiais.

A leitura deve ser promovida a todos no espaço escolar e no núcleo familiar, pois a alfabetização não consiste unicamente em aprender a ler e a escrever afim de reproduzir o conhecimento que outros elaboram, mas, sim, em capacitar os sujeitos a usar, de forma autônoma, essas habilidades como ferramentas capazes de construir conhecimentos. Ao promover a leitura para casa, as professoras fariam com que seus alunos tivessem suas próprias experiências e conhecimentos sobre leitura e escrita.

4.3 COMO AS PROFESSORAS ATENDEM AS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DOS SEUS ALUNOS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Não existe turma de alfabetização em que todos os alunos aprendam no mesmo ritmo, com a mesma facilidade. Cada aluno traz para a escola sua individualidade a qual engloba diferentes aspectos e diferentes formas de se apropriar dos conhecimentos. Isso nos leva a inferir que as necessidades de aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização são distintas pois, suas experiências e sensações também o são ao se depararem com a educação formalizada.

Atender à diversidade de conhecimentos, respeitando a forma com que cada um aprende em sala de aula pressupõe ajustar o ensino às diferentes necessidades de aprendizagem da turma. Isso significa ter um olhar específico sobre cada aluno, entender seus limites e dar-lhe alternativa de aprimorar o conhecimento de acordo com suas particularidades, o que obriga o professor a não enxergar a turma homogeneizada, mas compreender a contribuição das diferenças para o enriquecimento do aprendizado.

À vista disso o objetivo principal desta pesquisa está em analisar como as professoras alfabetizadoras atendem as necessidades de aprendizagem de alunos em processo de

alfabetização, pois compreendemos que isso poderá contribuir na consolidação de práticas de alfabetização eficazes no atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos.

A partir da análise das entrevistas realizadas com as professoras, organizamos as informações sobre o atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes em quatro aspectos: A necessidade de conhecer o que a criança conhece; Variações didáticas para lidar com turmas heterogêneas; O lúdico como facilitador do ensino e da aprendizagem; O apoio dos pais no atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos.

4.3.1 A necessidade de conhecer o que a criança conhece

Para poder atender às necessidades de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização, o primeiro passo é identificar em que momento do seu percurso cada criança se encontra. É importante averiguar o nível de conhecimento que cada criança tem sobre a leitura e a escrita, pois o planejamento e a intervenção pedagógica eficaz dependem disso. A aprendizagem, conforme Vygotsky (1998), se processa por meio de continuidades e rupturas, na base das quais as funções psíquicas se transformam.

Vigotski (1993) afirma ainda que o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, mas para isso é preciso identificar o nível de desenvolvimento real da criança e a zona de desenvolvimento próximo ou imediato. Enquanto no nível real a criança indica os conhecimentos já apropriados, na zona de desenvolvimento próximo encontram-se os conhecimentos em vias de apropriação, os aspectos do desenvolvimento que se encontram em processo e neste caso é possível perceber as necessidades de orientação e apoio para a resolução de problemas. Essas orientações, motivações ou estímulos constituem-se fatores determinantes na solução de problemas e na construção cognitiva.

Em relação à aprendizagem da leitura e da escrita Oliveira (2008, p.68), recorrendo a Vigotski afirma:

Vygotsky tem uma abordagem genética da escrita: preocupa-se com o processo de sua aquisição, o qual se inicia muito antes da entrada da criança na escola e se estende por muitos anos. Considera, então, que para compreender o desenvolvimento da escrita na criança é necessário estudar o que ele chama de 'a pré-história da linguagem escrita', isto é, o que se passa com a criança antes de ser submetida a processos deliberados de alfabetização.

Sobre a pré-história da escrita, Luria (1988, p.144) complementa a ideia acima: “Se formos capazes de desenterrar essa pré-história da escrita, teremos adquirido um importante instrumento para os professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes

de entrar na escola”. Para este autor, o desenvolvimento da escrita, antes de atingir sua fase simbólica, passa por caminhos não lineares através da expressão gráfica da criança. A apreensão da forma cultural de escrita acontece quando a criança começa a ir para a escola e aprender o sistema ortográfico de escrita. É importante o professor levantar este conhecimento do aluno para traçar seu planejamento de acordo com suas necessidades de aprendizagem, conforme afirma Russo (2001, p. 32) “Para definir a didática mais adequada, o professor precisa, antes de mais nada, procurar detectar o nível em que se encontra o aluno para intervir coerentemente no processo de aprendizagem de cada um”.

As três professoras afirmaram nas entrevistas que fazem atividades diagnósticas com as crianças no início do ano para conhecer o que elas sabem sobre leitura e escrita:

Eu trago um por um aqui na minha mesa, eu tenho uma ficha aonde está lá se a criança conhece as letras, os símbolos, os números, e ali eu vou concluindo o que a criança sabe e o que a criança não sabe. Depois eu vou para a escrita, para saber se essa criança veio da pré-escola e aprendeu alguma coisa da pré-escola, se foi com letra bastão ou se foi com letra cursiva, para eu ir inserindo outros tipos [...] eu pego uma frase e vejo se ele faz junto ou separado, se consegue acompanhar. Aí desenvolvo meu plano de curso depois de uma semana que a gente está com os nossos alunos [...] eu investigo primeiro a situação, aí depois dessa investigação eu vou fazer de acordo com que eu vejo e com a necessidade. (Entrevista Hortênsia).

Hortênsia não apenas averigua o conhecimento escolar sobre a escrita e a leitura de suas crianças, mas também o comportamento social na primeira semana, para depois planejar sua atividade de alfabetização. O seu levantamento individual de habilidades sobre leitura e escrita dos alunos abrange identificação de vogais, frases, letras.

[...] eu faço uma ficha avaliativa [...] os dados da criança, se elas conhecem as vogais, o alfabeto em si, conhecem o número ou não, sabia escrever o nome ou não. Era mais o básico mesmo quanto a vogais, alfabetos e números. Tem uns que é se já consegue ler palavras, se já consegue ler frases, textos. Eu chamava a criança de um por um e ia fazendo um teste com ele, aí eu pegava o meu material que é um livro que ...vem com as vogais, com textos, e daí com aquele livro eu ia perguntando “que letrinha é essa?” “que número é esse?”, de acordo com a atividade que eu ia fazer, “escreve seu nome aqui” “escreve o alfabeto” e então era individual. Aí eu já ia preenchendo a ficha, marcando conhece ou não conhece. (Entrevista Rosa).

A atividade diagnóstica de Rosa é muito semelhante à de Hortênsia por conter informações sobre conhecimentos referentes às vogais, aos números, às frases e letras, e isso tudo avaliando o aluno individualmente. Vejamos abaixo qual é o procedimento de Iris na primeira semana de aula:

No primeiro dia a gente se apresenta e [...] eu passo uma atividade diagnóstica que eu fico com ela o ano inteiro. Eu guardo essa atividade a primeira, o auto ditado [...] porque cada um chega com o nível de escrita diferente; ali eu vou ver quem está alfabético já, quem está alfabético ortográfico, com uma escrita desenvolvida, quem é que está no silábico alfabético, no pré-silábico ou silábico, com valor de vogais apenas, valores de consoantes. Quem é que está no pré-silábico, mas já sabe fazer o uso das letras, quem ainda não tem compreensão de que se escreve com letras, porque ainda está nas garatujas. Também não só no primeiro dia, mas na primeira semana vou proporcionar as atividades para eles que possam expor o conhecimento de leitura. [...] a partir disso o desenho do trabalho começa a ser formado, porque a gente tem uma noção do que a gente vai trabalhar ao longo do ano, mas não tem como começar aquilo, sem ter essa base, sem ter esse início. (Entrevista Iris).

A primeira semana eu uso para fazer o diagnóstico do que eles sabem, até separei a atividade que eles usam [mostra para a pesquisadora] ... aqui... escrita, pré-silábicas, este aqui ele colou no começo... insegurança..., mas este aqui já está alfabético, já escreve... aí eu guardo esta escrita, a partir dela é que vou delineando o trabalho que a gente previamente elaborou. (Entrevista Iris).

Os trechos das entrevistas que destacamos acima indicam semelhanças e diferenças na compreensão que as professoras têm da necessidade de conhecer as condições de aprendizagem das crianças antes de iniciar o processo de alfabetização. Assemelham-se ao afirmar que não é possível iniciar o trabalho de alfabetização sem saber o ponto de partida das crianças e que esse levantamento deve ser a base para o planejamento e também para o acompanhamento do trabalho pedagógico.

Entretanto a forma e o conteúdo desse levantamento são bastante distintos entre as docentes. Enquanto Hortênsia e Rosa fazem esse diagnóstico de forma individual e focam em conhecimentos formais sobre a leitura e a escrita, ou seja, tipo de letra, conhecimento das letras, se a criança é capaz de decodificar palavras e frases, a professora Iris afirma realizar um diagnóstico por meio de uma atividade de ensino que utiliza para este fim. Além disso, seu foco, fundamentando-se na psicogênese da língua escrita, são as concepções das crianças sobre a escrita e a leitura. Preocupa-se em saber se a criança compreendeu o aspecto fundamental do processo de escrita, o uso de letras e o que elas representam. O papel instrumental desse diagnóstico também parece ser mais presente nas afirmações de Iris: “[...] eu guardo estas atividades e depois entrego para eles verem como eles escreviam letra de forma, só usava isso... a maioria... eles até riem... é meu?” (Entrevista Iris).

Entretanto, nenhuma dela menciona a avaliação sistemática como acompanhamento contínuo do trabalho de alfabetização.

Conhecer o que o aluno conhece, traz ao trabalho pedagógico uma configuração não automática, mas moldada às necessidades de aprendizagem do aluno, como podemos observar

no relato de Iris: “Esse conhecimento é fundamental para a desenvoltura do trabalho ao longo do ano, assim vou ver que alunos necessitam de mais atenção em relação ao processo de leitura escrita e quais eu já posso trabalhar textos maiores.” (Entrevista Iris).

O professor deve conhecer não somente os conteúdos cognitivos que o aluno carrega em si, mas sua história, seu ambiente familiar, suas atividades extraclasse. Isso ajudará a entender quais são os conhecimentos concernentes às suas necessidades de aprendizagem, o que produzirá desenvolvimento no aluno, pois “[...] o professor atento a esse desenvolvimento é capaz de intervir adequadamente na zona de desenvolvimento próximo fornecendo pistas, informações, modelos, entre outros, provocando avanços que, naquele momento, não aconteceriam espontaneamente”. (FITTIPALDI, 2007, p.45).

Atuando adequadamente na Zona de Desenvolvimento Próximo, o professor trará desenvolvimento ao seu aluno cada vez que lhe apresentar um conhecimento. Segundo Smolka (2017, p. 25)

[...] ao conhecer e observar os meios/modos das crianças se relacionarem com a escrita no contexto da sociedade letrada, *o que fazer em sala de aula?* E como esse “*fazer*” pedagógico [...] poderia transformar os modos de apropriação da forma escrita de linguagem pelas crianças, os modos de elas se constituírem leitoras/escritoras, ampliando e mobilizando seus modos de participação na cultura, na história. (Grifos originais).

Para a criança em formação o aprendizado não se refere somente ao conteúdo, mas a um processo de apropriação da cultura. O professor que conhece o que o aluno conhece e sabe como a atividade pode favorecê-lo, tem um lugar importante na construção da aprendizagem, pois propõem atividades que desenvolvem as funções psíquicas superiores e dão estruturação psíquica e cognitiva.

Não podemos também deixar de mencionar que um alfabetizador de sucesso também propõe atividades para a criança conhecer o que a escola é e qual o seu propósito, pois assim como o aluno deve saber para que e o porquê ele estuda os conteúdos propostos, deve também saber os propósitos da escolarização e como ela se dá:

[...] o problema fundamental é saber porque muitos alunos nunca entraram nas lógicas simbólicas da escola. Eles são matriculados administrativamente, estão presentes fisicamente (algumas vezes, pelo menos), mas nunca entenderam o que consiste ali. Talvez uma das coisas mais importantes a se ensinar aos alunos seja o que significa ir à escola, a especificidade da escola, o que se faz na escola. (CHARLOT, 2013, p.161).

Juntamente com os conteúdos os alunos aprendam o que é, para que serve, e o que a gente faz na escola. Muitas necessidades de aprendizagem se referem a ações que subentendem

um conhecimento não explicado *a priori*, mas que faz parte da cultura do conhecimento, gerando a falta de conexão com a vida.

Portanto, é importante permitir que os alunos explicitem suas formas de pensar, tanto sobre o que é ser estudante, o que ele espera da escola e o que a família espera dele. Por meio desse diálogo é possível ampliar e explicitar a importância dos conteúdos a serem aprendidos para a atuação no mundo social. Neste contexto, a aprendizagem dialoga com as expectativas e com as demandas dos contextos sociais em que as crianças circulam.

Saber o que as crianças sabem é fundamental, porém não somente no início do ano letivo, uma vez que a identificação das necessidades de aprendizagem deve ser processual e acompanhar todas as etapas do processo de ensino. A cada avanço da criança os professores devem também ampliar os desafios de forma que novas possibilidades de aprendizagem sejam propostas.

4.3.2 Variações didáticas para lidar com turmas heterogêneas

O fato de as salas de aula serem sempre heterogêneas e as diferenças entre os estudantes não serem controláveis configura o trabalho dos professores um desafio. Isto nos leva a questionar: como organizar o trabalho pedagógico atendendo tanto os alunos com dificuldades como os que estão mais adiantados? Como respeitar o tempo de cada um, quando existem metas a serem cumpridas? Como alfabetizar turmas heterogêneas, de modo que a classe, em geral, consiga avançar na apropriação do conhecimento?

A temática heterogeneidade de conhecimentos é abordada nos cadernos de formação continuada do PNAIC, do qual duas das professoras participaram:

1. As crianças iniciam o ano letivo com diferentes conhecimentos e capacidades; 2. É papel do professor diagnosticar o que as crianças sabem ou não sabem sobre o que ele pretende ensinar; 3. Mesmo quando chegam ao final do ano sem dominar os conhecimentos que o professor buscou ensinar, as crianças têm agregado saberes; é preciso identificar não apenas o que elas não aprenderam, mas também o que elas aprenderam, e valorizar suas conquistas; 4. O diagnóstico sobre o que as crianças sabem ou não sabem deve servir para o planejamento das estratégias didáticas e não para a exclusão das crianças. (PNAIC, 2012a, p.07).

O desafio de atender aos diferentes momentos do processo de aprendizagem das crianças, envolveu as professoras da pesquisa na proposição não apenas de atividades únicas e padronizadas, que são realizadas simultaneamente por todos os alunos, mas, também, de

atividades diferenciadas ou que podem ser respondidas de modos distintos por alunos com diferentes níveis de conhecimento.

As três professoras mostram-se preocupadas na hora de planejar a atividade para os diferentes níveis de conhecimentos existentes em suas turmas:

Quando eu estou dando uma atividade ou fazendo planejamento, eu penso: “como que é que os meus quatro alunos que ainda não conseguiram chegar no nível dos outros vinte vão desenvolver essa atividade?” (Entrevista Hortênsia)

E é diferente o conhecimento de uma turma para outra. Então eu penso nessa questão, pois quando eu vou fazer um planejamento, eu faço um planejamento só, mas dentro disso, como eu trabalho com texto, depois palavra e depois sílaba. (Entrevista Hortênsia).

Quando eu descobri que eu tinha um aluno com dislexia, procurei jogos como esse daqui que eu baixei no celular. Aí a atividade tem que ser diferenciada. Também tenho aluno com baixa visão, que tem que sentar bem na frente ... ele vê bem no quadro. Então a gente precisa também ter uma atividade xerocada para o aluno que não sabe, que não está ainda alfabetizado. (Entrevista Rosa).

A maior dificuldade é planejar pensando nos três níveis, por que tenho que pensar no aluno que está no nível mais avançado, no intermediário e no que tem baixo rendimento. (Entrevista Iris).

Apesar de o modelo simultâneo ainda vigorar na organização escolar, hoje, os alfabetizadores sabem que o progresso na escrita é diferente para cada criança, pois não depende apenas das experiências escolares ou do controle curricular. Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) contribuíram para configurar esta nova base da educação com os estudos da psicolinguística. As pesquisadoras criticavam a avaliação por meio de testes e a concepção idealizada de turmas homogêneas, além de enfatizar que os alunos são sujeitos ativos na construção de seus conhecimentos. Muitos professores e pesquisadores a partir de seus estudos começaram a entender que o conhecimento do sujeito não se restringia apenas ao uso de determinados métodos e “[...] passa a ser visto como um processo cognitivo complexo que envolve o desenvolvimento de noções construídas pelo sujeito na relação com o objeto – a escrita – inclusive em contextos extraescolares” (MEDEIROS, 2009, p. 1496).

Deste modo, rompe-se com a concepção tradicional da transmissão de conhecimento, na qual os alunos eram considerados seres homogêneos que recebiam informações sem levar em consideração as diferentes respostas às situações de aprendizagem. Com efeito, os estudantes aprendiam a partir de treino e atividades padronizadas fazendo-se calar a heterogeneidade de conhecimento da turma, desconsiderando que as crianças vão criando e reformulando as hipóteses no processo de apropriação do sistema de leitura e escrita.

O psicólogo russo Vigotski também trouxe novas contribuições ao processo de ensino e aprendizagem, embora de forma distinta das contribuições de Ferreiro e Teberosky (1985), pois enfatizou que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é dependente das aprendizagens sociais e com a leitura e a escrita isso não é diferente. O Sistema de escrita utilizado socialmente só será apropriado pelos aprendizes se essa aprendizagem for mediada socialmente por outros sujeitos que já dominam o código alfabético.

Porém, enquanto na perspectiva construtivista qualquer sujeito pode ser um mediador, na perspectiva histórico-cultural de Vigotski cabe aos professores garantirem que o conhecimento sistematizado seja apropriado da melhor forma possível pelos aprendizes.

Desta forma, podemos identificar na afirmação de Hortênsia a contribuição da perspectiva construtivista quando afirma que os alunos trocam informações com mais intimidade do que quando conversam com um professor, porque compartilham uma linguagem e uma forma de pensamento: “Eu fiz uma atividade, um ditado, só que eu fui muito longe com o meu ditado, eu fiz um ditado com vinte palavras e eu coloquei a palavra felicidade. Um aluno escreveu com *S* e o outro olhou e disse “Não, isso está errado, deixa que eu te mostro...” (Entrevista Hortênsia)

Eu coloco os alunos geralmente em dupla, o que sabe mais e o que sabe menos. Eu vejo que nas conversas deles, o que sabe menos consegue entender alguma coisa com o que sabe mais. Por mais que eu seja bem assim tranquila para falar com eles o meu linguajar é bem diferente do coleguinha dele. (Entrevista Hortênsia).

Hortênsia mostra que reconhece as contribuições cognitivas das aproximações entre os alunos e que também sabe agrupá-los em alunos um pouco mais avançados com outros ainda com dificuldades, o que contribui para as trocas entre os estudantes. Porém, é importante que a professora, ao observar que sua intervenção precisa de adequação, não deixe de fazer seu papel como docente, buscando a forma mais adequada de intervir.

Ao constatarem as diferenças entre os níveis de aprendizagem de seus alunos, as três professoras afirmam propor atividades diferenciadas com vistas a atender às necessidades próprias de cada grupo de estudantes. Elas comentam sobre atividades extras que oferecem àqueles que apresentam maior dificuldade na leitura e na escrita, que dizem ser caligrafia, junção de vogais com consoantes, encontros consonantais, sílabas, apostilas de alfabetização, jogos no celular. A professora Iris comenta que oferece atividades extras também para as crianças que estão mais adiantadas e que finalizam a atividade mais rápido que as outras.

Rosa afirmou que sugere atividades diferenciadas para casa. Nesse sentido, é relevante ressaltar que as atividades diferenciadas podem ser propostas tanto na sala de aula, bem como

nas atividades para casa, selecionadas de acordo com as necessidades do aluno. Sendo assim, a utilização de uma única atividade não permite o avanço de todos, já que cada aluno percorre diferentes caminhos. Leal (2005, p. 108) indica, que “[...] se estivermos fazendo muito um só tipo de atividade, podemos atingir um grupo de alunos que está percorrendo o caminho da alfabetização numa direção e não atingir outro grupo de alunos que caminha em outra direção”.

Iris afirma que é neste aspecto que ela encontra dificuldades: “[...] às vezes é difícil casar as atividades diferenciadas para os três grupos, mas mantendo a unidade, o mesmo conteúdo, às vezes a gente até planeja, mas, para colocar na prática, nem sempre dá, questão de tempo né.” (Entrevista Iris)

Mesmo assim, tanto Iris como Hortênsia tentam diferenciar em cada atividade as questões centrais do exercício ajustando às necessidades de aprendizagem de cada criança:

No mesmo texto cada criança tem diferentes tarefas. Com quem não está alfabetico, peço que procurem determinadas palavras com determinadas sílabas. Também trabalho estas e outras questões com quem está alfabetico, porque apesar de ele ter uma leitura fluente, ele tem que desenvolver as noções do letramento, de conhecer os tipos de texto [...]; ao longo do processo eu vou vendo quem tem mais dificuldade e vou ofertando mais atividades, focando na dificuldade que ele está apresentando.(Entrevista Iris).

Por exemplo, para o meu aluno que tem mais dificuldade em relação ao texto, eu já vou focar mais nas sílabas, pois nem todos aprendem da mesma maneira. (Entrevista Hortênsia).

Dentre outras possibilidades de atendimento às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos, Hortênsia menciona a formação de grupos, que conta com os benefícios da interação entre alunos como base para o aprendizado:

Dois em dois, um grupinho de quatro, o círculo, mas nunca sempre enfileirado, não gosto. Acho que eles tem que interagir entre eles e essa interação é o que vai ajudar a desenvolver pois o que sabe mais às vezes está ajudando o que sabe menos e isso já me ajuda porque a minha intenção é alfabetizar, ao menos tentar, pois não é fácil. A gente tem várias crianças na sala, 25 crianças eu tenho, cada uma tem as suas dificuldades, seu jeitinho, e nós temos que estar de olho nessas aí que estão com mais dificuldade. (Entrevista Hortênsia).

De acordo com Bierksterker (2006, p. 387), “[...] é de fundamental importância que o professor proporcione atividades nas quais os alunos interajam entre si de forma com que um auxilie o outro na construção do conhecimento”. Assim, a interação entre crianças de diferentes níveis favorece o desenvolvimento cognitivo, pois ambos se ajudam mutuamente.

Para Hortênsia nas atividades em grupo, as interações e a cooperação entre os alunos podem favorecer a aprendizagem. A estratégia de realizar trabalhos em duplas proporciona a redução da turma pela metade, facilitando assim a discussão e a troca de experiências entre

alunos contribuindo efetivamente para o desenvolvimento da aprendizagem, além de facilitar a movimentação da docente na sala de aula para orientar as duplas e sair da rotina das cadeiras enfileiradas.

Além da interação entre os estudantes, outra alternativa para contornar o desafio de lecionar em turmas de alunos que estão em níveis muito distantes em relação à aquisição das habilidades de leitura e escrita é o acompanhamento extraclasse, os jogos e atividades alternativas que são mandados para casa que podem ser considerados como um tipo de reforço paralelo, pois podem ser feitos fora do turno de aula. Rosa e Iris mencionam que além da lição de casa alguns alunos levam jogos e atividades extras para casa. Hortênsia e Rosa também mencionam que o projeto “maleta viajante” incentiva o desenvolvimento da escrita e leitura por parte dos alunos, pois esta contém um livro e exercícios para serem preenchidos.

As professoras não dão aula de reforço pois as três trabalham em ambos os turnos. Tanto a escola A como a B não oferecem horário de reforço no contraturno. Rosa comenta que tem vontade de usar suas férias para fazer aulas de reforço com aqueles alunos que estão tendo dificuldade em leitura e escrita: “Aí o meu plano agora é, que eu ainda estou com a criança que tem dificuldade... os meus planos são nas férias pegar essas crianças, que eu vi que não desenvolveram, ... para que quando chegar no terceiro ano, pois eu não sei se eu vou seguir o terceiro”. (Entrevista Rosa).

Embora a dedicação da professora e sua preocupação com o avanço dos alunos indiquem o porquê esteja entre as professoras consideradas bem sucedidas pela Secretaria de Educação, a falta de articulação entre o trabalho docente e o coletivo escolar para encontrar formas de atendimento às crianças em horários específicos, tem sido apontada como um dos principais problemas no processo de atendimento à diversidade na alfabetização. (ZIBETTI, 2005; ZIBETTI, 2006; ZIBETTI; PANSINI; SOUZA, 2012).

As parcerias firmadas entre os professores das turmas de alfabetização, a coordenação pedagógica e a gestão escolar poderiam contribuir para que o trabalho das professoras fosse menos solitário e, ao mesmo tempo, toda a escola melhorasse seu rendimento. Vimos que ao mesmo tempo em que as professoras têm que criar situações específicas para as crianças que estão em fase inicial de alfabetização, têm que lidar com crianças alfabetizadas e que precisam avançar em suas construções sobre a norma ortográfica, a produção textual e a leitura. Essa capacidade de considerar as aprendizagens diversificadas e a heterogeneidade do processo faz parte do perfil do alfabetizador de sucesso, pois trabalha o desenvolvimento de todos os alunos. Para tratar com a heterogeneidade de conhecimentos e diferentes necessidades de aprendizagem as professoras se valeram de diferentes estratégias e atividades para alcançar a todos. Por meio

das entrevistas não foi possível identificar e analisar o tipo de atividades diferenciadas oferecidas e se estão de acordo com as necessidades das crianças. Mas constatamos a preocupação das professoras e as propostas metodológicas adotadas por elas para desenvolver um trabalho mais apropriado.

O estudo de Sá e Pessoa (2015) apresentado na primeira seção deste trabalho, mostrou que o sucesso do tratamento da heterogeneidade está atrelado a variadas estratégias de diversificação de atividades e modos de acompanhamento docente, flexíveis e atentas às diferenças individuais. O critério de agrupamento das crianças se modificava em função dos objetivos das atividades propostas, alcançando assim uma mescla de níveis de aprendizagem.

O equilíbrio entre atendimento coletivo, em pequenos grupos e individualizado, com variação nas atividades e nas exigências conforme as necessidades das crianças parece surtir efeito para as professoras obterem bons resultados. Mas indicam também o quanto isso é difícil quando realizado pela professora sozinha.

4.3.3 O lúdico como facilitador do ensino e da aprendizagem

Um dos aspectos que chama atenção nas entrevistas de Hortênsia e Rosa é o valor que atribuem às atividades lúdicas como facilitadoras do processo de aprendizagem. De acordo com Luckesi (2002), a atividade lúdica é aquela que proporciona a “plenitude da experiência”. A ideia de plenitude também aparece em D’Ávila quando afirma “[...] na sua acepção psicológica, o lúdico deve expressar uma experiência interna de satisfação e plenitude no que se faz (2006, p.17)”.

No que se refere as nomenclaturas lúdicas que são comumente confundidas, Massa as diferencia:

Contexto lúdico: é o espaço-tempo no qual o indivíduo vivencia a situação lúdica. É onde a intencionalidade lúdica é pactuada pelo grupo para que eles se expressem dessa forma. - Situação lúdica (ou vivência Lúdica, segundo Luckesi): é a experiência do indivíduo que, carregada de intencionalidade, viabiliza a sua manifestação lúdica. É a experiência interna plena do sujeito ao realizar uma atividade. Está, portanto, ligada ao individual, ao subjetivo, à experiência interna do sujeito diante daquela situação. - Manifestação lúdica: é como a ludicidade se revela, se expressa, através do indivíduo. Faz-se conhecer sua presença através de diversas formas (sinais físicos ou atividades lúdicas). - Condição lúdica: é a condição de ser lúdica do humano. É uma condição interna ao indivíduo e existe antes de qualquer manifestação de natureza lúdica (MASSA, 2015, p.127).

O autor acima não faz menção sobre “atividade lúdica”, pois segundo Luckesi (2014, p.16) “não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão

qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre”. O que determina se uma atividade é lúdica ou não, é a relação do sujeito com a atividade e as pessoas. Facci (2004) afirma isso ao dizer que o brincar “é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas”. Também os estudos de Vygotsky (2007), Leontiev (1978) e Elkonin (1998), afirmam que a percepção que a criança tem do mundo define os conteúdos da brincadeira.

Autores como Vigotski (2007), Friedmann (1996), Silva (2003), Biscoli (2005) não fazem diferenciação entre jogo e brincadeira considerando-os atividades lúdicas. Já outros autores como Bomtempo (1997), Kishimoto (1999), Santos(2000) e Dohme (2002) as diferenciam.

Para Vigotski (1998) a ação de brincar não surge no prazer, mas na necessidade que a criança elabora em decorrência de uma carência.

No entanto enquanto o prazer não pode ser visto como uma característica definidora do brinquedo parece-me as teorias que ignoram o fato de que o brinquedo preenche a necessidade da criança, nada mais são do que uma intelectualização pedante da atividade de brincar. (VIGOTSKI, 1998, p 121).

A necessidade do aluno é o ponto de partida. Souza (1996) afirma que as dificuldades de aprendizagem aparecem quando a prática pedagógica diverge das necessidades dos alunos. Mas...o que o aluno necessita? Isso é a pergunta que o professor fará de cada integrante da sua sala de aula. É necessário para isso que sua postura seja perceptiva, interessada, compreensiva e que construa pontes entre a escola, a família e a coordenação.

Para Vigotski (1979) a criança satisfaz certas necessidades no brinquedo ou no jogo que vão evoluindo no decorrer do seu desenvolvimento. Por isso compreender a singularidade de suas necessidades no brinquedo pode ajudar a compreender suas necessidades educacionais e vice-versa.

A atividade lúdica enquanto facilitadora do ensino e da aprendizagem se configura em uma estratégia para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos. Isso porque ela transforma o ensino em algo aprazível ao discente, de maneira que este aprende sem o peso da obrigação. Maior o desafio, maior a concentração, maior o aprendizado:

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade. (KISHIMOTO, 1994, p.49).

As professoras Hortênsia e Rosa mencionam jogos, artes e brincadeiras como estimuladores do interesse e da aprendizagem dos alunos.

Então eu trabalho muito assim, eu gosto de trabalhar com jogos, nós tínhamos aqui mais ou menos uns 30 jogos confeccionados por mim... hoje eu tenho menos jogos ... e os jogos que eu tenho, que eu fiz, foi com um pouco de dificuldade. Então eu trabalho com jogos tampinha de garrafa, são jogos com palito, essas coisas assim porque não dá para ser tudo comprado e eu procuro fazer. E as vezes eu faço com eles na sala, que fica mais interessante porque eles ficam naquela ansiedade por não ter nada o que fazer e acaba dando resultado bom. (Entrevista Hortênsia).

O dia de jogo é o dia que eu saio da escola com dor de cabeça, a sala como é pequena, então a gente não tem muito espaço para organizar as mesas. Então a gente tem que estar de grupo em grupo, dependendo do jogo. E você tem que estar auxiliando, [...] eles gostam dos jogos, eles gritam... as vezes eu faço jogos competindo menino contra menina, dentro da atividade, tipo tabuada [...] competição é o que eles mais gostam. E a gente tem bastante jogos, tem jogos que a gente fez... quando vai chegando o final do ano a gente vai ficando sem material. Uso o celular e baixo jogos de alfabetização como esse daqui de sílabas; aí é um jogo que eu trabalho em individual. A criança que tem mais dificuldade fica do meu lado e vai estudando as sílabas. Se a internet funciona a gente consegue colocar no telão e vai trabalhando online, mas nem sempre funciona. (Entrevista Rosa).

Então dependendo da dificuldade da turma a gente trabalha um jogo que dá para encaixar as vezes, a gente confecciona, o lúdico, é o tradicional a gente vai misturando de tudo um pouco, dependendo da necessidade de cada aluno. (Entrevista Rosa).

Mas eles gostam dos jogos, eles gritam... as vezes eu faço jogos competindo menino contra menina, dentro da atividade, tipo tabuada. Tipo, vocês vão estudar a tabuada e eu até brinco com eles dizendo que quem errar vai levar palmatória, pois na minha época era assim! Aí eu brinco com eles, e eles ficam doidinhos... mas é mentira pois não vou usar a palmatória. (Entrevista Rosa).

Dentre as atividades lúdicas, os jogos são atividades que permitem o desenvolvimento psicossocial, cognitivo e afetivo. Destacamos aqui a importância e a relação do jogo com o tempo de desenvolvimento infantil e juvenil.

Não vemos criancinhas bem pequenas correr todo o dia, para cima e para baixo, com uma leveza surpreendente e sem demonstrar nenhum cansaço? A razão disso? É porque o jogo e esta idade são parecidos, e as crianças veem nesse exercício um jogo e não um trabalho. Surge uma ideia que vai se afirmar cada vez mais, ou seja, a estreita ligação entre infância e jogo, fato que leva todo pedagogo a se interessar por ele. (BROUGÈRE, 1998, p.55).

Rosa utiliza jogos online de escrita e leitura com os alunos que têm dificuldade e acredita que os ajuda a aprimorarem o conhecimento do sistema alfabético de escrita. Utilizar um outro suporte, no caso o digital, segundo a pesquisa de Glória e Frade (2011) exibida no levantamento da primeira seção, dá uma nova roupagem à tarefa de ler e escrever, pois aparecem novos

aspectos cognitivos e físicos relacionados ao ato de escrever e ler. Por não ser um elemento do cotidiano das crianças e exibir uma roupagem que atrai os olhares juvenis, o jogo no celular de Rosa por si só já é um elemento motivacional para a criança aprender a escrita.

A respeito dos jogos, Bassedas, Huguet e Solè (1999, p. 144), também afirmam que:

O jogo proporciona benefícios indiscutíveis no desenvolvimento e no crescimento da criança. Através do jogo, ela explora o meio, as pessoas e os objetos que a rodeiam; aprende a coordenar as suas ações com as de outras pessoas; aprende a planejar e a considerar os meios necessários para alcançar um bom objetivo.

O jogo representa muito daquilo que a criança é: suas escolhas, costumes, zelos; e também muito daquilo que ela pode vir a ser através do desenvolvimento de hábitos e habilidades, porquanto, de acordo com Duprat (2014, p.50), “existe independência entre a ação da criança em uma situação imaginária e aquilo que ela vê”. Vigotski (2003, p.106) afirma que “[...] o jogo as obriga a diversificar de forma ilimitada a coordenação social de seus movimentos e lhes ensina flexibilidade, plasticidade e aptidão criativa como nenhum outro âmbito da educação”. Este autor também afirma que “[...] esse significado biológico do jogo, como escola e preparação para a atividade posterior, foi confirmado integralmente através do estudo do jogo humano” (VIGOTSKI, 2003, p. 105). Isto acontece porque enquanto a ludicidade é vivenciada intimamente pelo indivíduo de forma subjetiva e intrínseca, a atividade lúdica, por sua vez, pertence ao domínio externo do sujeito (LUCKESI, p.17, 2014). Ou seja, quando planejamos uma atividade, por exemplo, podemos chamá-la inicialmente de lúdica, principalmente se ela for um jogo ou uma dinâmica, mas a ludicidade se manifestará -ou não- somente no momento em que essa atividade for aplicada em sala de aula e gerar o envolvimento prazeroso dos sujeitos a quem se destina.

No depoimento de Hortênsia vemos os jogos como incentivadores que ajudam no término das demais atividades antes dos jogos:

Os jogos... eles pulam de alegria. Quando eu digo que hoje a gente vai terminar a atividade e vamos montar um jogo... Eles gostam muito do bingo das sílabas, das frases, dos números. então quando eu falo que hoje vai ter o bingo, rapidinho eles fazem as atividades e querem que eu faça o visto logo para irmos aos jogos. (Entrevista Hortênsia).

Quando os alunos de Hortênsia querem jogar rapidinho terminam a tarefa. Macedo, Petty e Passos (2005) enfatizam que num contexto lúdico as crianças colaboram com um ambiente mais favorável à aprendizagem, prestam mais atenção, se concentram mais além de se divertirem aprendendo e pensando.

Quando há prazer na realização, as atividades acontecem não apenas como meios para outros fins, mas por si mesmas, como no exemplo abaixo de Rosa estudar a tabuada, não só para tirar nota alta na prova, mas pelo prazer ou desafio deste conhecimento. Segundo Macedo, Petty e Passos (2005, p.18), o interesse que sustenta a relação é repetir algo pelo prazer da repetição.

Mas eles gostam dos jogos, eles gritam... as vezes eu faço jogos competindo menino contra menina, dentro da atividade, tipo tabuada. Tipo, vocês vão estudar a tabuada e eu até brinco com eles dizendo que quem errar vai levar palmatória, pois na minha época era assim! Aí eu brinco com eles, e eles ficam doidinhos... mas é mentira pois não vou usar a palmatória. (Entrevista Rosa).

Percebemos por este relato que Rosa também “entra na brincadeira”. Isso deve-se ao fato de, conforme Kishimoto (1998, p. 140), a conduta lúdica oferecer oportunidades para experimentar comportamentos que, em situações normais, o medo do erro ou punição impediria. Segundo Luckesi (2014), a ludicidade está presente em todas as fases de nossas vidas, “[...] é um estado interno, que pode advir das mais simples às mais complexas atividades e experiências humanas”. (p. 18). Isso significa que a ludicidade não se constitui somente de brincadeiras e jogos, mas de qualquer atividade que, como diz o autor, “faça nossos olhos brilharem”. Como vemos no relato acima, nas atividades lúdicas os alunos se sentem mais empolgados e livres para serem o que são por natureza: lúdicos. O espírito lúdico refere-se a uma relação da criança ou do adulto com uma tarefa, atividade ou pessoa na qual a motivação é intrínseca.

Quanto ao tipo de material utilizado, Elkonin (1998) afirma que a qualidade gera diferenças fundamentais nos modos de brincar da criança e que as professoras são fundamentais para o surgimento e desenvolvimento da capacidade de brincar das crianças. Elkonin, portanto, chama atenção para a importância da instrumentalização na participação do professor nas brincadeiras, com o viés do desenvolvimento dos alunos. É importante que o professor impulse a ludicidade na atividade, caso contrário, a atividade pode não se caracterizar como lúdica e seu aluno pode ser desmotivado.

Salienta Luckesi (2014, p.13), que temos que ter a consciência de que para ensinar ludicamente “[...] o educador necessita cuidar-se emocionalmente e cognitivamente, adquirir habilidades necessárias para conduzir o ensino de tal forma que subsidie uma aprendizagem lúdica.”. Estando bem, o professor pode então elevar as atividades para o nível lúdico e entrar no mundo do aluno:

Valorizar o lúdico nos processos de aprendizagem significa, entre outras coisas, considerá-lo na perspectiva das crianças. Para elas, apenas o que é

lúdico faz sentido. Em atividades necessárias (dormir, comer, beber, tomar banho, fazer xixi), por exemplo, é comum as crianças introduzirem um elemento lúdico. (MACEDO, PETTY, PASSOS, 2005, p. 16).

Luckesi (2002) discorre sobre como as atividades lúdicas infantis são reveladoras do interior da criança, pois revelam seu inconsciente e libertam os conteúdos de seu íntimo. O autor ainda explica que conforme a criança estabelece uma unidade entre a realidade interior e exterior, as atividades lúdicas também se manifestam como recursos da criação da identidade e da individualidade da criança. Isto porque, segundo Macedo, Petty e Passos (2005, p.16), a intenção da criança que joga ou brinca, não é aprimorar o intelecto para alcançar sucesso, mas se divertir, ser desafiada, estar junto dos colegas; por isso ela se entrega à atividade e se torna plena em sua realização:

Enquanto estamos participando verdadeiramente de uma atividade lúdica, não há lugar, na nossa experiência, para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Não há divisão. Estamos inteiros, plenos, flexíveis, alegres, saudáveis. Poderá ocorrer, evidentemente, de estarmos no meio de uma atividade lúdica e, ao mesmo tempo, estarmos divididos com outra coisa, mas aí, com certeza, não estaremos verdadeiramente participando dessa atividade. Estaremos com o corpo aí presente, mas com a mente em outro lugar e, então, nossa atividade não será plena e, por isso mesmo, não será lúdica (LUCKESI, 1998, p. 2).

Através das palavras de Rosa é possível notar a empolgação quando a palavra é “jogo”. Os alunos que sentem o ardente desejo de participar da atividade, são aqueles que, como Luckesi afirma, estarão plenos na atividade, e aqueles cujo pensamento está em outra coisa, não terão a mesma experiência de desenvolvimento que os primeiros.

Pelo depoimento abaixo de Hortênsia, percebe-se a dificuldade que ela passa para realizar atividades que demandam mais que o simples caderno e caneta como instrumentos. Ela afirma que quando confeccionados pelos próprios alunos, os jogos os deixam ansiosos. Isso nos leva a inferir que quanto maior a interação do alunos com o jogo, desde sua escolha, feitura e realização, maior é a motivação que eles tem por jogá-lo. Considerando que muitos jogos requerem materiais na sua fabricação, averiguamos uma dependência de disponibilidade externa, possível atraso ou não execução das atividade programadas que demandam instrumentos além dos já tidos em sala de aula:

[...] eu tenho que ter uma atividade xerocada e as vezes não tem, aí a gente vai lá no diretor e diz que a gente precisa, então é tranquilo, quanto a isso eu não tenho o que reclamar ao apoio. Mas quando eles não tem, eles também ficam de mãos atadas porque a gente não pode... eu já tirei muito do meu bolso mas aí eu vi que estava gastando muito com isso e eu não posso, então a gente procura se privar senão se deixar a gente gasta. Quando a gente quer fazer um bom trabalho, a gente sai... a gente gasta mesmo o nosso. Até numa festinha

que a gente vai fazer, eu gostaria fazer isso para os meus alunos mas eu já pedi isso dos pais então eu não posso pedir de novo. (Entrevista Hortênsia).

Através dos depoimentos das professoras pudemos entender como o lúdico aparece na rotina de cada uma, e compreender que, segundo as palavras de Gilda Rizzo (2001, p.40): “[...] A atividade lúdica pode ser, portanto, um eficiente recurso aliado do educador, interessado no desenvolvimento da inteligência de seus alunos, quando mobiliza a sua ação intelectual.”. E no que se refere ao atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos, entendemos a ludicidade como um eficaz mecanismo para os diferentes aprendizados, e a escola como um espaço fundamental ao desenvolvimento de atividades lúdicas.

4.3.4 O apoio dos pais no atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos

A família é o primeiro ambiente de socialização do indivíduo, e importante mediadora da cultura, de conhecimentos, de valores, crenças, porquanto são as experiências familiares que proporcionam a formação inicial do ser humano, por isso não há como negar a sua influência no comportamento das crianças. Dessen e Polônia defendem que a família e a escola desempenham papéis diferentes e importantes no desenvolvimento do aluno:

Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo. (DESSEN; POLÔNIA, 2005, p.22).

Outra pesquisa dos mesmos autores mostra que, mesmo em uma escola de qualidade, com bons programas curriculares, a aprendizagem dos alunos será melhor quando estes tiverem a atenção e o acompanhamento dos pais (POLONIA; DESSEN, 2005). Por sua vez Zago afirma “A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas” (ZAGO, 2000, p. 20-21).

A professora Rosa frisa a importância do acompanhamento por parte dos pais da vida escolar dos filhos. Segundo ela, esse acompanhamento se reflete nas produções das crianças, no jeito que elas tratam seu material e sua vida escolar. Ainda comenta que inicialmente reconhece o nível de conhecimento que o aluno traz de casa, nos indícios ou não de acompanhamento dos pais.

Mas aí esses alunos que a gente vê com uma bagagem boa a gente vai analisar com as reuniões com os pais ou até mesmo pelas tarefas que a gente sabe que tem acompanhamento, a criança faz a tarefa ou não faz, aí a gente vai tirando por isso. “Não fez a tarefa, não fez por quê?” “Ah, mamãe saiu, a mamãe dormiu...”, porque aí já são aquelas desculpas. Então a gente vai avaliando por isso, por essas questões bem simples, mas é daí que eu vou avaliar se a criança tem acompanhamento em casa ou não. E a maioria das crianças que tem esse acompanhamento em casa, elas não têm dificuldade na sala de aula. (Entrevista Rosa)

No trecho acima encontramos a alusão do acompanhamento nas tarefas desenvolver uma dependência do responsável por ajudar na execução da tarefa, de maneira que ele ou ela se torna essencial para a feitura da atividade. Rosa comenta que já passou por uma ocasião em que percebeu choque entre a forma como ela ensinava as crianças em sala de aula e a maneira como os pais ajudavam os alunos nas tarefas escolares.

Então tem muita criança que vem com esse jeito ensinado em casa, aí quando eu chegava na sala de aula que eu ia ensinar de uma outra forma, mais moderna, a criança não conseguia, ela ficava “beabá, bá”, e até eu falei com os pais: “Vamos fazer assim, como que o Sr. ensina na sua casa?” Porque a criança tinha mais facilidade com o jeito que o pai tinha em casa, aí a gente vai fazendo esse jogo, de acordo como o pai trabalha, como ele ensina. (Entrevista Rosa).

Rosa conta que toma a iniciativa de se adequar à prática dos pais pois as crianças têm mais dificuldade em aprender quando sua explicação se dá de uma forma diversa àquela dada nas casas de seus alunos. A professora geralmente iniciava seu trabalho com o texto, depois as palavras para só por último ensinar as sílabas. Os alunos não entendiam sua explicação e falavam que seus pais explicavam de outra maneira. A professora investigou o método que os pais utilizavam – o tradicional- e no início teve que explicar as letras e sons de acordo com tal método. Rosa comenta que então a aprendizagem deu um salto e que estes episódios são típicos de início de trabalho na alfabetização, depois que as crianças aprendem a dinâmica das letras, o método não influencia tanto pois a criança aprende a resolver suas dúvidas por si mesma.

Quando há apoio nos estudos dos filhos, o desenvolvimento é evidente, os pais sentem-se valorizados e tornam-se aliados dos professores, os quais passam a executar formas de acompanhamento sistemático aos alunos, trazendo desenvolvimento, como podemos analisar no relato seguinte:

Eu até terminei essa apostila pois ele pegou bem rápido, a mãe dele também era bem esforçada. Quando o pai colabora, também ajuda muito. Ela “ Fabiana eu tenho um livro lá de leitura”, aí eu pedia para ver e dizia que estava ótimo, estava perfeito. Rapidinho ele desenvolveu... (Entrevista Rosa)

Picanço (2012, p. 44) afirma que é papel dos pais possibilitar o desenvolvimento intelectual e emocional da criança, disponibilizando materiais para que isso aconteça. A autora aponta algumas estratégias:

1. Ter livros em casa; 2. Reservar um lugar tranquilo para os estudos; 3. Zelar pelo cumprimento de fazer os trabalhos de casa; 4. Orientar, mas jamais dar a resposta certa; 5. Preservar o tempo livre das crianças; 6. Comparecer a todas as reuniões de pais; 7. Conversar sobre a escola; 8. Ver com frequência a caderneta de aluno; 9. Não fazer pressão em véspera de testes.

Mas há que se considerar que nem toda família é igual. Nem toda família consegue acompanhar os estudos dos filhos (SMOLKA, 2017). Pesquisadores comentam sobre como é habitual encontrar nos discursos dos professores a expectativa de que os alunos sejam oriundos de uma família nuclear tradicional, na qual a mãe se dedica à vida escolar do filho (SOUZA, 1997; PATTO, 1992). Percebe-se que alguns professores ignoram as transformações sociais que interferiram na organização da família e muitos são preconceituosos ao se depararem com organizações familiares diferentes (RIBEIRO, F., 2011; ALVES, 2012).

Na pesquisa de Grolnick e Slowiaczek (1994) os resultados apurados apontaram que os professores atendem melhor os alunos se percebem que os pais são envolvidos na escolaridade dos filhos. Ao atuarem dessa forma, desconsideram as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar como oriundos de múltiplos fatores, incluindo os da instituição escolar (PATTO, 1992).

A afirmação de Hortênsia abaixo fez-nos questionar como a escola reage diante das mudanças na estrutura familiar?

[...] e tem família que infelizmente passa o ano inteiro sem vir a escola, sem saber se o filho faz alguma coisa ou como é que está a situação do filho na escola e esses que a família não participa, vamos dizer assim, culturalmente os pais não participam, acredita que a escola é a casa e a família, pois nós temos pais que acreditam que a escola está se tornando a casa das crianças. (Entrevista Hortênsia).

Há um discurso recorrente entre os professores de responsabilização da família pelo fracasso escolar, (MOYSÉS, 2001; SZYMANSKI, 2003; POLONIA E DESSEN, 2005) e de encarregar a escola pela educação dos filhos. No que lhes concerne, algumas instituições educacionais têm rudemente propagado esta ideia. É fundamental considerar que muitos pais trabalham por períodos longos e não possuem disponibilidade de tempo e nem de conhecimento escolar para estar na escola ou auxiliar os filhos conforme exigência e expectativa das instituições educativas.

No Brasil, na década de 1970, a Psicologia propagou a culpabilização da família de baixo nível socioeconômico pelo fracasso escolar de sua criança, afirmando que ideias como “privação”, “deficiência” ou “carência cultural” são provenientes de famílias deste nível. A partir da década de 1980, estudos começam a criticar os parâmetros das afirmações acima, principalmente pelo trabalho de Patto (1992), advindo de uma vertente mais crítica da Psicologia Escolar. Os trabalhos denunciam a tentativa de não responsabilização por parte do sistema público de ensino pelo fracasso escolar, e também a desmistificação da culpabilização do aluno pobre por seu fracasso escolar.

Szymanski (2003, p.68) diz ainda: “É frequente ouvirmos depoimentos de professores ou membros da equipe escolar acerca de que as famílias são ‘desestruturadas’, ‘desinteressadas’, carentes e, no caso de comunidade de baixa renda, violentas”. Os pais são frequentemente referidos como “irresponsáveis”, “desinteressados”, “promíscuos”, “violentos”, “bêbados”, “nômades” e “nordestinos” (PATTO, 1992, p.113)

Como quebrar as correntes deste preconceito? Neste âmbito, Zago, quebrando estas correntes afirma que os fatores do fracasso escolar são múltiplos:

As explicações sobre as influências dos pais no fracasso e no êxito escolar são, portanto, complexas e não dependem unicamente das mediações restritas ao âmbito familiar ou às figuras parentais. Em outros termos, não basta ter pais detentores de um forte capital econômico e cultural para que o filho tenha sucesso nos estudos, do mesmo modo que a ausência desses capitais não determina necessariamente o fracasso escolar. (ZAGO, 2011, p.78-79).

Alguns estudos (SZYMANSKI, 2003; POLONIA E DESSEN, 2005) enfatizam a necessidade de a escola se aproximar das famílias de seus alunos, buscando realizar um trabalho em parceria com elas. Uma possível compreensão melhor apurada poderia aflorar sobre o papel da escola e da família nesta união.

Percebe-se desta forma que a interação família/escola é necessária, para que ambas conheçam suas realidades e suas limitações, e busquem caminhos que permitam e facilitem o entrosamento entre si, para o sucesso educacional do filho/aluno. Nesse sentido, faz-se necessário retomar algumas questões no que se refere à escola e à família tais como: suas estruturas e suas formas de relacionamentos, visto que, a relação entre ambas tem sido destacada como de extrema importância no processo educativo das crianças. (SOUZA, 2009, p. 07).

Na sua revisão sistemática sobre a relação família-escola no Brasil, Saraiva-Junges e Wagner (2016) apontam que a conclusão de muitos dos trabalhos investigados se dá na esfera filosófica, de modo que a importância desta união se sobrepõe às proposições de intervenção com o intuito de unir estas duas entidades. Falta proposições de *como* realizar a aproximação

entre estes dois grupos. Os autores asseveram que o conhecimento científico da relação família-escola precisa ser aprofundado, sair da esfera: “ ‘o *quê* é difícil’ para ‘*como* transformar’ tal situação.”(SARAIVA-JUNGES; WAGNER, 2016, grifos originais, p.122).

Esta relação, portanto, é de vital importância para o sucesso escolar como vimos através dos teóricos e das entrevistas com as professoras. Muitas necessidades de aprendizagem podem ser sanadas através desta união, e foram como mostram os depoimentos de Rosa. É necessário que tanto a família quanto a escola promovam a espaços para a confluência das intenções no desenvolvimento dos alunos.

4.4 PLANEJAMENTO DO ENSINO

A experiência de um professor não lhe configura a certeza de dar boas aulas sem necessitar planejá-las. Menegolla e Sant’Anna (2001) argumentam que o plano das aulas não deve ser elaborado com base no bom senso, mas em bases científicas que norteiem sua liberdade de ação. O professor pode até adotar a postura da improvisação, mas, Segundo Fusari (2008. p. 47), isso acaba prejudicando o desenvolvimento dos alunos:

A ausência de um processo de planejamento de ensino nas escolas, aliado às demais dificuldades enfrentadas pelos docentes do seu trabalho, tem levado a uma contínua improvisação pedagógica das aulas. Em outras palavras, aquilo que deveria ser uma prática eventual acaba sendo uma “regra”, prejudicando, assim, a aprendizagem dos alunos e o próprio trabalho escolar como um todo.

O planejamento é um instrumento, que muitas vezes é considerado burocrático, mas muito útil no que remete a organização das etapas de ensino e a aprendizagem do aluno em processo de alfabetização. A pesquisa de Carvalho (2016) analisa a importância do planejamento para os docentes que trabalham com a alfabetização. O objetivo geral foi descrever a significância do planejamento para o bom desempenho e articulação dos processos de ensino e de aprendizagem dos alunos. Os resultados obtidos nas entrevistas apontam para a preocupação das docentes mesmo diante das dificuldades, em direcionar objetivamente sua proposta de ensino e a busca pela otimização do tempo no planejamento. As autoras afirmam que as docentes frisaram também ser o planejamento importante na condução de uma boa aula a fim de terem embasamento para alicerçar suas condutas profissionais e responsabilidade para com a aprendizagem de seus alunos. Elas demonstraram formas diferentes de executar seus planos e ações, entretanto todas priorizam o tempo de planejar.

Anteriormente tratamos algumas questões que abrangiam o planejamento de atividades para uma sala heterogênea. As professoras demonstraram preocupação quanto a propor atividades que proporcionem desenvolvimento a todos seus alunos.

Durante as entrevistas solicitamos que as professoras nos falassem e mostrassem as formas como realizam seus planejamentos. Percebemos que as escolas fornecem modelos semiprontos para as professoras e que apenas parte dos formulários são preenchidos por elas. Na figura 1, apresentamos um exemplo de planejamento da professora Iris que utilizando o formulário fornecido pela escola digitou as habilidades, os conteúdos e os procedimentos. A ficha foi impressa e colada no caderno da professora.

Figura 1- Planejamento Semanal Iris

Leitura compartilhada Exploração do calendário Registro da rotina Chamada	
Apresentação e Socialização: - Dinâmica de apresentação - Elaboração dos combinados a partir da dinâmica "O que você faria se..." onde os alunos deverão se posicionar em relação a atitudes corretas ou incorretas em nosso cotidiano. - Roda de conversa - Exposição das expectativas dos alunos acerca do ano letivo.	
Língua Portuguesa	
Habilidades	- Conhecer as hipóteses de leitura e de escrita dos alunos; - Identificar e diferenciar as vogais; - Identificar encontros vocálicos em palavras; - Ler e escrever palavras com a letra B; - Ler e escrever palavras com a letra C.
Conteúdos	- Diagnóstico da escrita; - Vogais e encontros vocálicos; - Palavras com as letras B e C.
Procedimentos	- Atividade individual para diagnóstico das hipóteses de leitura e de escrita; - Leitura e interpretação de um poema identificando e diferenciando vogais. Atividade prática onde os alunos deverão completar palavras com vogais ou encontros vocálicos; - Leitura de texto e identificação de palavras com as letras B e C. Resolução de caça-palavras e cruzadinha. Realização de atividade digitada e na lousa.
Matemática	
Habilidades	- Conhecer as hipóteses e conhecimentos prévios que os alunos possuem em relação a noção de números e quantidades, conceitos de maior/menor, mais/menos, grosso/fino, alto/baixo. - Realizar a correspondência entre algarismos e quantidades de 0 a 9. - Identificar na sequência numérica números antecedentes e sucessores. - Identificar a ordem crescente e decrescente.
Conteúdos	- Números e quantidades, conceitos de maior/ menor, mais/menos, grosso/fino, alto/baixo. - Sequência numérica - 0 a 9. - Números antecedentes e sucessores. - Ordem crescente e decrescente.
Procedimentos	- Atividade prática onde os alunos deverão expor os conhecimentos que possuem sobre os conceitos maior/menor, mais/menos, grosso/fino, alto/baixo. - Atividade prática e atividade digitada onde os alunos deverão realizar a correspondência entre algarismos e quantidade de 0 a 9. - Atividade prática onde os alunos deverão realizar a ordenação de números na forma crescente e decrescente.
Ciências	
Habilidades	- Identificar algumas características do corpo humano; - Perceber que o corpo humano passa por algumas mudanças físicas nas diferentes idades.
Conteúdos	- Meu corpo.
Procedimentos	- Aula expositiva e prática a partir da leitura de texto informativo, análise de imagens onde os alunos deverão identificar algumas características do corpo humano e perceber que ocorrem mudanças físicas nas diferentes idades. Confecção de cartaz apresentando as principais partes do corpo humano.

Fonte: Registro de campo da pesquisadora

A análise do planejamento evidencia o registro da sequência de atividades a serem desenvolvidas em uma aula, com bastante detalhamento das habilidades, conteúdos e procedimentos a serem desenvolvidos. Evidencia ainda que a professora planejou atividades em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, mesmo no início do ano letivo, demonstrando

coerência entre a iniciação à aprendizagem da língua, dos números e o autoconhecimento do próprio corpo.

Outro detalhe interessante a ser observado é que a professora anota, bem no início do planejamento, como atividades iniciais do dia a leitura compartilhada, a exploração do calendário, possivelmente para situar as crianças nas diferentes formas culturais de contagem e registro do tempo: dia da semana, do mês e ano. Também aponta o registro da rotina, ou seja, ao registrar com as crianças a sequência de atividades que desenvolverão rotineiramente na sala de aula a professora permite que as crianças acompanhem e participem do andamento da aula, ao mesmo tempo em que exemplifica uma das funções da escrita: o registro como apoio da memória.

Na figura 2 podemos observar a o formulário de planejamento semanal da escola B. O campo dos componentes curriculares, a metodologia e a avaliação já trazem as opções a serem preenchidas, de forma que a professora deve assinalar aquilo que pretende desenvolver em sua aula. Os campos conteúdos e objetivos são preenchidos pelas professoras, de forma breve.

Figura 2- Planejamento Semanal Hortênsia.

Segunda-Feira	<input type="checkbox"/> Língua Portuguesa <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Ciências <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Geografia	leitura alfabeto documento da nosso história	as a reconhecer as letras do alfabeto. saber que a nossa história é feita com as palavras
Terça-Feira	<input type="checkbox"/> Língua Portuguesa <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Ciências <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Geografia	Números e Medidas Números e Crescermos	fazer contagem com as relações contagem simples que o ser humano toda vez que nasce e cresce. as coisas mudam
Quarta-Feira	<input type="checkbox"/> Língua Portuguesa <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Ciências <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Geografia	Sílabas linha do tempo	reconhecer sílabas de tempo compreender que o ciclo da um ano que passa sua história - aumenta em parte
Quinta-Feira	<input type="checkbox"/> Língua Portuguesa <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Ciências <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Geografia	leitura números ordinais naturais	compreender os números no formato ordinal. ser e compreender sequências naturais.
Sexta-Feira	<input type="checkbox"/> Língua Portuguesa <input type="checkbox"/> Matemática <input type="checkbox"/> Ciências <input type="checkbox"/> História <input type="checkbox"/> Geografia	agrupamentos de 2 em 2. A família	agrupar quantidade de objetos que a família é o primeiro grupo social a que damos nome
METODOLOGIA	PROCEDIMENTOS	<input type="checkbox"/> Aula expositiva <input type="checkbox"/> Atividade Oral e Escrita <input type="checkbox"/> Correção de Atividades <input type="checkbox"/> Confecção de Cartaz <input type="checkbox"/> Aprox. de Trabalho, Teatro <input type="checkbox"/> Revisão de Conteúdos <input type="checkbox"/> Recorte e Pintura, etc. <input type="checkbox"/> Outros: <i>desenho</i>	
	RECURSOS DIDÁTICOS	<input type="checkbox"/> Vídeo/Televisão <input type="checkbox"/> CD/Aparelho de Som <input type="checkbox"/> Jogos Diversos, etc. <input type="checkbox"/> Cantinho de Leitura <input type="checkbox"/> Pátio da Escola <input type="checkbox"/> Livros Histórias/Bíblia <input type="checkbox"/> Outros	
AVALIAÇÃO	<input type="checkbox"/> Participação oral <input type="checkbox"/> Atividade Escrita <input type="checkbox"/> Participação nas atividades <input type="checkbox"/> Leitura <input type="checkbox"/> Outros		

Fonte: Registro de campo da pesquisadora

Como a escola não oferece computador, tanto Rosa como Hortênsia escrevem à mão o planejamento, como uma síntese do que será desenvolvido nas aulas.

Podemos observar que todos os dias são trabalhadas duas disciplinas, sendo que Língua Portuguesa está presente todos os dias. Além disso, percebemos que, conforme esse registro, não há trabalho com textos, nem mesmo como leitura compartilhada, contradizendo as afirmações das professoras nas entrevistas. Considerando que não observamos o andamento das aulas, não sabemos se esse trabalho não é feito, ou não é registrado no planejamento.

Comparando os planejamentos da primeira semana de aula entre as professoras, vemos que Hortênsia, apesar de afirmar que realiza uma atividade diagnóstica do conhecimento do aluno sobre a leitura e a escrita, não reportam isso no planejamento. O planejamento explicita o início do trabalho com as vogais as quais são lidas e escritas.

Como vimos anteriormente, o que permite o atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos é conhecer o que o aluno conhece. No planejamento de Iris encontramos como ela faz para “Conhecer as hipóteses de leitura e escrita dos alunos” e ela ainda acrescenta no planejamento de matemática “conhecer conhecimentos prévios dos alunos”. Somente no planejamento de Iris achamos como ela diagnostica o conhecimento de seu aluno, pois seu planejamento indica que realiza uma “atividade individual para diagnóstico das hipóteses de leitura e de escrita.”

Nos demais planejamentos recolhidos fomos atrás de evidências que mostrassem alguma pista de como o trabalho com as diversas necessidades de aprendizagem é feito ou avaliado, mas não encontramos. Os planejamentos estavam todos preenchidos de acordo com o modelo vigente de cada escola, todos respondidos como se a turma fosse uma. Não estamos inferindo que o trabalho com as necessidades de aprendizagem não aconteça, pois como vimos as professoras afirmam realizar adequações. Entretanto a análise dos registros permite afirmar que o trato das necessidades de aprendizagem dos alunos não é documentado e nem exposto no planejamento.

Quando problematizamos isso com a professora Rosa ela afirma:

Na realidade, elas não aparecem explicitamente no planejamento, então se eu já conheço meus alunos, eu sei que eles têm dificuldade, ...vou procurar atividade para aquela criança de acordo com suas necessidades. Então assim, a mesma atividade que eu vou dar para outro, vou dar para ela, mas de forma diferenciada. Então eu não coloco lá ... ah, ...até é bom eu pensar nisso né, para dar uma... uma.... porque o planejamento das escolas diferencia.... Então não aparece assim explícito, eu vou trabalhando com ela o conteúdo, o objetivo..., mas legal você perguntar isso, pois eu já passo a fazer ... “esta atividade aqui dá pro aluno tal”. (Entrevista Rosa).

Rosa confirma o que temos pensado sobre o fato das diferentes necessidades de aprendizagem não aparecerem registradas nos documentos das professoras. Ela própria faz a reflexão sobre como seria proveitoso isso aparecer em seu planejamento.

Sobre a organização do planejamento em sua escola ela afirma:

A gente tem um modelo padrão, que na realidade eu não me adaptei muito a ele não. Ele é mais prático, só que eu acho que tem pouco espaço para a gente ficar desenvolvendo mas é o que a escola usa esse método aqui de planejamento. Então tem os dias da semana, marcando as disciplinas, conteúdos, objetivos, os procedimentos que é o tipo de atividade que a gente vai fazer, aí recursos... o que eu uso mais mesmo da escola é o data show, ... os jogos que a gente tem aqui e vai acrescentando no planejamento e ele é semanal, segunda, terça, quarta, quinta e sexta. Aí o diretor dá o visto, aí toda a segunda-feira a gente faz o planejamento na escola... (Entrevista Rosa)

Rosa afirma que o planejamento é semanal e que é realizado na escola toda segunda-feira. Em nenhum momento afirma que o planejamento é coletivo. Hortênsia também informa que “Aqui na escola a gente faz o planejamento depois da nossa aula, a gente faz o planejamento semanal... como essas duas turmas de primeiro ano é só eu, eu mesma faço o meu planejamento” (Entrevista Hortênsia). O planejamento não é coletivo, as professoras não participam de lugares de trocas e experiências com outras docentes. Por serem professoras de ambos os turnos, e pelas escolas só terem uma turma de cada ano, percebe-se que as docentes não têm a possibilidade de dialogar com outras professoras da mesma série.

Na escola em que a professora Iris trabalha as trocas acontecem, embora o planejamento seja feito individualmente:

É individual, cada um tem o seu planejamento, mas a gente tem o mesmo roteiro, e... uma vez por semana, as turmas iguais sentam para discutir as ideias básicas do planejamento semanal. A supervisora acompanha semanalmente. Ele é sempre feito com base na avaliação anterior, o que foi feito durante a semana se deu certo ou não. Muita coisa é repetida de uma forma diferente, para que se alcancem as habilidades se algumas não forem atingidas algumas são refeitas e assim, sempre naquela semana acrescentam-se novos conteúdos para que se atinjam novas habilidades. (Entrevista Iris)

Historicamente o registro do planejamento de ensino tem sido uma forma de controle e de avaliação do trabalho das professoras, tanto pela supervisão escolar, quanto pelos órgãos de controle. E nesse caso, o planejamento toma uma configuração semelhante a cumprimento de exigência e não um espaço de trocas e diálogos em direção à melhor aproveitamento do tempo e do trabalho pedagógico. Libâneo diz ser o planejamento mais que um documento a ser preenchido: “A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de

formulários para controle administrativo, é, antes, a atividade consciente da previsão das ações político –pedagógicas, e tendo como referência permanente às situações didáticas concretas [...]”(LIBÂNEO, 1994, p. 222). Nos contextos das professoras o planejamento não se configura como instrumento de trabalho, mas como cumprimento de regras estabelecidas de conferência por parte da coordenação. Segundo Libâneo (2004, p.221):

[...] O planejamento escolar é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto *a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino*. O planejamento é um meio para se programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação [...] (grifos nossos).

Da forma como o planejamento nos foi apresentado pelas professoras podemos perceber que ele se configura como um registro de intenções, porém não há anotações que indiquem como esse planejamento se materializou ou não em ações; se foi modificado, se foi adequado, se não atendeu às expectativas. Não há registro de como os alunos se saíram no desenvolvimento das atividades propostas, se houve o alcance dos objetivos previstos, quais foram suas dificuldades e facilidades. Não há registros se a aula atendeu às necessidades de aprendizagem dos alunos. Os objetivos do planejamento foram cumpridos? De que maneira? O planejamento parece um instrumento pré aula, e não pós, que se assim usado, perde seu sentido avaliativo no desenvolvimento proposto pelo professor. Em muito a avaliação diagnóstica no planejamento poderia ajudar a destacar pontos fortes no ensino que contempla as necessidades de aprendizagem de seus alunos. O que percebemos é uma tímida intenção de apontamentos por parte de Iris sobre as necessidades de aprendizagem no planejamento.

Constatar essa realidade implica também considerar que essas professoras possuem pouco tempo previsto na jornada de trabalho para a realização desse planejamento e do registro necessário ao seu acompanhamento. Esse é um elemento importante, mas não suficiente para explicar as questões apontadas nessa análise.

A falta de tempo remunerado dentro da jornada para a realização do planejamento e do estudo coletivo é fator limitador desse processo, mas também a formação docente, que enfatiza e disponibiliza modelos de planejamento em detrimento do desenvolvimento de formas próprias de registro das intenções, das ações e dos resultados de forma que os docentes se apropriem das ferramentas necessárias ao fazer docente, também são questões a serem consideradas neste contexto.

4.5 DIFICULDADES ENFRENTADAS NO PLANEJAMENTO DA ATIVIDADE DE ALFABETIZAÇÃO

O atendimento às necessidades de aprendizagem dos estudantes pressupõe que as docentes avaliem essas necessidades e planejem intervenções visando atendê-las. Entretanto, as condições em que se desenvolve o trabalho nas escolas nem sempre são as mais favoráveis para que isso ocorra. As professoras ouvidas em nossa pesquisa apontam algumas dificuldades enfrentadas por elas para realizar esse planejamento:

A maior dificuldade é planejar pensando nos três níveis, né, por que tenho que pensar no aluno que está no nível mais avançado, no intermediário e o que tem baixo rendimento, porque às vezes é difícil casar as atividades diferenciadas para os três grupos, mas mantendo a unidade, o mesmo conteúdo, às vezes a gente até planeja, mas, para colocar na prática, nem sempre dá questão de tempo né. (Entrevista Iris)

O problema é a falta de recurso, por que assim como eu disse, eles gostam muito que a gente trabalhe com os jogos mas a gente tem uma certa dificuldade pois o tempo da gente é muito pouco, o recurso que vem para comprar... a gente tem bastante jogos aqui, a gente tem aqui na sala mas ainda não é o suficiente para a gente... eu vou planejar minha aula hoje, será a musiquinha da dona aranha, aí eu quero algo para trabalhar em cima daquilo ali, eu não posso colocar pra eles um jogo qualquer para dizer que ele está ali perdendo o tempo dele. Eu tenho que ir ali e trabalhar em cima do texto que eu estou trabalhando, o jogo tem que ser de acordo com o que estou dando aula. Então ou eu confecciono ou não faço essa aula dinâmica. E aí tem a questão do recurso que a gente precisa de material. (Entrevista Hortênsia)

O único problema que eu vejo é quando você quer passar um vídeo quer trabalhar um jogo com a turma toda, é um jogo online. Porquê da internet tem muita coisa legal, então as vezes não tem internet, quando tem está lento, então a gente tem um horário limitado para a gente planejar. Eu procuro não levar para casa, o meu trabalho eu tento fazer aqui. Porque quando a gente leva para a casa, você tem os afazeres de casa. Então minha vida é outra, então eu procuro fazer tudo aqui nesse horário. Por exemplo, hoje eu estou contigo, mas depois vai ter outra atividade, eu vou aproveitar outra atividade para pesquisar, para fazer alguma atividade com eles. Então a única dificuldade que eu encontro é no recurso, que eu quero passar um jogo online, alguma coisa diferente, porque os jogos que a gente tem aqui na escola já estão saturados. Então até eu mesmo já estou enjoada desse joguinho..., mas a gente tem dificuldade maior mesmo quando a gente quer o recurso, online principalmente, que a internet não funciona... então se tivesse essa sala com os computadores, a gente poderia por um vídeo. Até porque o conteúdo eu já sei que vou ensinar, eu estou há mais de 20 anos, então eu já sei o conteúdo, o que vou explicar, mas a gente quer inovar, trazer alguma coisa nova. E o empecilho que eu acho são essas coisas, só quando é questão de internet mesmo, quando a gente quer um vídeo, um jogo, essa é a maior dificuldade. (Entrevista Rosa).

Iris centra sua análise no próprio desempenho dos alunos, indicando, mais uma vez o quanto está sintonizada com o processo de aprendizagem das crianças. No percurso de alfabetização as crianças encontram-se em momentos distintos e, mesmo que se apresentem atividades comuns a todas as crianças, a forma como elas desenvolvem as tarefas depende de maior ou menor acompanhamento da professora. Assim, ao planejar, as docentes precisam antecipar quais as crianças poderão realizar a atividade sem maiores dificuldades, quais precisarão de algum apoio, que poderá ser dado inclusive por algum colega e quais crianças demandarão acompanhamento direto da professora.

Algumas docentes fazem isso intuitivamente, outras, porém, o fazem conscientemente e estabelecem, sempre que possível, formas diferentes de encaminhamento para cada grupo. Esse parece ser o procedimento adotado por Iris.

Hortênsia e Rosa, entretanto, focam suas dificuldades nos aspectos materiais. Ao atribuir relevância ao lúdico e aos jogos, ambas se ressentem das condições insuficientes oferecidas pelas escolas, seja em relação a recursos materiais, seja no acesso à internet para que elas possam pesquisar novas propostas de trabalho para levar aos estudantes.

Quando a escola não oferece condições mínimas as professoras acabam sobrecarregando-se, seja com gastos extras ou com dispêndio de tempo da vida pessoal para realizar as tarefas que deveriam ser realizadas na escola. Rosa comenta a dificuldade de obter serviço de internet para jogos e vídeos. Por estar situada na extremidade da cidade, é possível que o sinal que chega à escola de Rosa muitas vezes não seja suficiente para concretizar este tipo de atividade. Rosa não pode submeter-se a um planejamento que depende da tecnologia neste quesito, ela deve ter o plano B pronto para ser concretizado, de outro modo é possível que a atividade fique comprometida pois a internet pode não estar funcionando no momento da realização.

Não podemos ignorar a qualidade do material que se oferece ao aluno pois, segundo os dados obtidos por Barros et al. (2001) sobre desempenho escolar, a escolaridade dos professores pode ter tanta importância no desempenho escolar dos alunos quanto a qualidade de serviços ofertados.

Comentando sobre as dificuldades na hora de planejar, Rosa menciona como tem sido difícil trabalhar com alguns livros que não mostram a realidade das crianças.

Então tem coisas que dá para encaixar e tem coisas que não, a gente vê que os livros vêm com muitas coisas baseado lá de fora, onde tem praia, as estações do ano [...] não tem um livro baseado em nossa realidade. Então a gente puxa, explica lá, mas aqui já é diferente, aqui já não é assim, aí a gente puxa para nossa realidade a realidade deles, mais ou menos isso. (Entrevista Rosa)

A região Norte possui características naturais e culturais muito diversas das demais regiões do Brasil e a professora percebe que os livros que chegam à escola não contemplam essa realidade. É fundamental que a professora realize diálogos com as crianças que possam estabelecer as semelhanças e diferenças entre os conteúdos dos livros didáticos e a realidade conhecida pelos estudantes. Entretanto, também é importante que a realidade dos estudantes seja o ponto de partida do processo de ensino, mas que eles possam, inclusive por meio dos livros, conhecer outros contextos, outras realidades, pois compete à escola ampliar o conhecimento de mundo das crianças e não aprisioná-los na realidade imediata.

Segundo o relatório final do grupo de trabalho de alfabetização infantil um dos desafios da alfabetização no Brasil é a formação dos professores alfabetizadores, pois “[...] é fundamental contar com professores alfabetizadores bem preparados, motivados e comprometidos com o desafio de orientar as crianças nesta etapa da trajetória escolar” (BRASIL, 2013, p. 20). Outro desafio “[...] é a disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos apropriados e que estimulem a aprendizagem, tais como livros didáticos, paradidáticos, obras de literatura, jogos e mídias variadas” (BRASIL, 2013, p. 20).

Nas pesquisas referidas no levantamento do primeiro capítulo sobre letramento (SOUZA, CARDOSO, 2012; MELO, MAGALHÃES, 2013), comenta-se o desafio que é para os professores atuantes nos primeiros anos de escolarização ter de conciliar os dois processos de alfabetização e letramento, assegurando aos alunos tanto a apropriação do sistema alfabético-ortográfico da língua, quanto o domínio das práticas sociais de leitura e escrita.

As professoras ouvidas não mencionam grandes dificuldades no planejamento de atividades de alfabetização, pois pareciam dominar a sua prática pedagógica. Isto pode se dar em função de serem experientes, ou seja, carregam em seu repertório de ensino várias experiências que utilizam para executar esse trabalho no cotidiano. Segundo Reali, Tancredi e Mizukami (2008, p.83-84):

Os professores experientes possivelmente detêm uma quantidade maior de conhecimentos de diferentes naturezas, o que favorece um quadro de referências mais amplo para lidar com as demandas do ensino. Esse quadro também parece ser mais complexo e menos superficial quando comparado ao de professores iniciantes. De modo semelhante, a representação dos problemas parece ser diversa no caso dos experientes, pois tendem a se ater numa estrutura abstrata do problema e utilizar como referência uma variedade de problemas armazenados na memória. Professores experientes apresentam maiores conhecimentos sobre os alunos em termos de suas habilidades cognitivas, estilos de aprendizagem e características pessoais. A experiência favorece a construção de um conhecimento situado – que é desenvolvido em função dos contextos de atuação e é acessado e utilizado como ferramentas de solução para os problemas. São também mais responsivos às demandas dos

ambientes e capazes de alterar o rumo de suas ações em resposta às necessidades dos alunos e às variáveis do ambiente. Detêm um tipo de estoque de informações que são usadas como lentes para interpretar os eventos, construindo, portanto, re-presentações mais complexas sobre o ensino. Por esses motivos são capazes de desenvolver oportunidades mais efetivas de aprendizagem com grupos de alunos específicos.

As autoras evidenciam que nem sempre os recursos utilizados pelas professoras experientes são explicitados conscientemente por elas. Ao longo da docência são desenvolvidas habilidades de atuação com as crianças com base na experiência e nas inúmeras oportunidades formativas que acompanham as vivências das docentes ao longo da profissão. Esses elementos, nem sempre visíveis à primeira vista, podem fazer a diferença nos resultados finais obtidos com as crianças.

A pesquisa de Diolina (2011) sobre professoras experientes e iniciantes evidencia aspectos comuns aos apontados por Reali, Tancredi e Mizukami (2008), mas também chama atenção para outros elementos:

Comparando os textos das professoras, compreendemos que a perspectiva da professora experiente sobre o trabalho é de um trabalho conflituoso, resultando em um estilo apoiado em instrumentos para se justificar, para ensinar, para administrar os diferentes papéis que tem que assumir diante das condições reais de trabalho, ou seja, a professora cotidianamente redesenha, readequa seu trabalho às condições que tem, transformando modos e meios para poder agir. Embora esse ponto aponte o desenvolvimento de diferentes capacidades e habilidades, que podem gerar o desenvolvimento do profissional, no caso, da professora experiente, gera fadiga, esgotamento, frustração, já que ela não se reconhece naquilo que faz cotidianamente... Logo há um ponto em comum entre as perspectivas e estilos apontados pelas professoras, ambas estão sós no que diz respeito ao gênero de atividade, ao coletivo de trabalho. Uma não se reconhece nele e a segunda não o reconhece. Como vimos, isso é um problema que contribui com uma amputação do agir das professoras, portanto, o coletivo de trabalho deve ser o centro de nossas discussões. (DIOLINA, 2011, p.155).

O trabalho solitário destacado pela autora, também pode ser constatado na pesquisa que desenvolvemos, embora as professoras entrevistadas não tenham apontado esse aspecto como dificuldade. Não há momentos de troca nas escolas (exceto na de Iris), nem de planejamento coletivo e esse isolamento gera sobrecarga de responsabilidades e também de trabalho.

Ratificando os achados de Diolina (2011), a pesquisa de Zibetti, Pansini e Souza (2012) demonstra que o trabalho coletivo na escola, embora difícil de ser implementado em função das condições de funcionamento das instituições, pode ser uma ferramenta importante para garantir o atendimento às diferenças no processo de alfabetização. Além disso, a discussão coletiva das condições de aprendizagem das crianças para o planejamento, também coletivo, das formas de

intervenção, caracterizam-se como dispositivo poderoso de formação continuada e formação de coletivos no cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve por escopo investigar, a partir da perspectiva das professoras, como são identificadas e atendidas as necessidades de aprendizagem das crianças que frequentam classes de alfabetização, bem como as dificuldades enfrentadas nesse processo. Compreende-se como período de alfabetização os três primeiros anos do Ensino Fundamental, ou seja, a aprendizagem da leitura e da escrita como processo de inserção das crianças no mundo letrado.

Por ser este processo de apropriação de uma objetivação humana um evento não pontual, não mecânico e crítico, procurou-se estudar a alfabetização como um processo. Esse olhar é importante pois tendo em vista os índices apresentados na introdução, a maioria dos estudantes brasileiros não tem conseguido aprender as habilidades de leitura e escrita de maneira satisfatória nos anos iniciais da escolarização e acumulam dificuldades nos anos subsequentes.

A princípio apresentamos um levantamento bibliográfico realizado nos sites da ANPED (34ª a 38ª reunião) e Scielo (2013-2017) sobre o ensino e aprendizagem da leitura e escrita na alfabetização de crianças, com o intuito de descobrir o que os pesquisadores do campo da alfabetização tem produzido de conhecimento em relação às especificidades do ensino e aprendizagem das crianças. Buscou-se entender quais temas foram priorizados nas pesquisas e se houve mudanças nos pressupostos teóricos, objetivos e metodologia analisados ao longo do período.

Vinte e um artigos foram selecionados nesse levantamento e a análise desse material permite afirmar que as publicações sobre alfabetização têm sido feitas como decorrência de pesquisas de pós-graduação, ou seja, pesquisadores iniciantes. Acreditamos que os pesquisadores mais experientes ou os grupos de pesquisadores preferem publicações em livros e, neste caso, nosso levantamento não cobriu esse tipo de produção, necessidade que precisa ser atendida em pesquisas futuras.

Ademais, no levantamento realizado não foram encontrados trabalhos produzidos na região norte. Também foi constatado o exíguo número de trabalhos realizados sobre a alfabetização de crianças com deficiência e sobre o uso de tecnologia na prática da alfabetização. Finalmente, destaca-se também a ausência de estudos sobre alfabetização em contextos de diversidade cultural, como por exemplo escolas do campo e comunidades indígenas. Outro tema que precisa ser melhor explorado é a questão da avaliação no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita.

Grande parte dos artigos referenciam o assunto do letramento no ensino da leitura e da escrita visando atender uma nova realidade da sociedade brasileira que passou a preocupar-se com o desenvolvimento de habilidades para utilizar a leitura e a escrita nas práticas sociais ao contrário de apenas ler e escrever de maneira mecânica.

O levantamento feito demonstrou uma diversidade de temáticas trabalhadas e de áreas do conhecimento que pesquisam o tema, por exemplo: linguística, psicolinguística, fonoaudiologia e psicopedagogia. Todavia conforme apontado por Alina Ribeiro (2011), os dados gerados nessa pesquisa apontam que a principal preocupação dos autores nesta área continua sendo a aquisição da escrita. Outro fator encontrado é uma ênfase maior na produção textual individual do que na produção textual auxiliada por um professor.

Outra ponderação a ser feita diz respeito ao embasamento das pesquisas. Muitas estão embasadas na perspectiva interacionista e construtivista, poucos são os trabalhos que se utilizam da perspectiva histórico-cultural de aprendizagem. A maioria dos estudos citam Magda Soares (2004), Ferreiro e Teberosky (1985) e Bakhtin (1988). Apenas três artigos utilizaram os estudos de Vigotski.

Após o levantamento bibliográfico, foi feita a pesquisa de campo que envolveu três professoras alfabetizadoras indicadas pela Secretaria Municipal de Educação como profissionais bem sucedidas. Para produção dos dados foram feitas observações dos espaços físicos das escolas em que trabalhavam as docentes e das salas de aula em que lecionavam. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as docentes e com as diretoras das duas escolas em que atuam as professoras, além de análise documental dos planejamentos de aula. Com base nos dados, organizamos os resultados da análise.

Começamos por descrever as escolas e as salas de aula nas quais as professoras atuam a fim de situar o leitor do lugar em que foram obtidos os dados expostos na sequência. Duas professoras atuam na mesma escola e a terceira em outra escola. Percebeu-se uma carência tanto de recursos materiais quanto de recursos humanos, a precariedade do espaço físico e o escasso material e mobiliário mínimo necessário para o funcionamento. Outro aspecto a ser destacado é a precariedade do acervo destinado à leitura para as crianças. Embora as escolas busquem alternativas essa é uma questão básica no desafio de formar crianças leitoras. Por tratar-se de escolas periféricas (a escola A em contexto de maior vulnerabilidade que a Escola B), ambas construídas com forte apelo da comunidade apontando para a mobilização popular e a luta por direitos.

A escuta e a análise das entrevistas das professoras mostram que a escolha da profissão docente para Rosa povoou o imaginário infantil; para Hortênsia foi condicionada pelas

circunstâncias do contexto familiar; para Iris foi a melhor escolha dentre as opções que tinha. Escolher e se tornar professora é uma decisão que chega levando consigo singularidades vividas em meio a plurais formas de estar no mundo. Também o ato das professoras se auto avaliarem positivamente contribuiu para que se sintam bem com o ofício de alfabetizar. Outro aspecto observado foi a ausência de referências aos cursos de especialização *lato sensu* que todas elas realizaram, o de Iris, inclusive no âmbito da alfabetização.

As professoras descrevem diferentes metodologias utilizadas em aula, mas a organização do espaço e os materiais que o compõe indicam que o trabalho desenvolvido é muito semelhante. As entrevistas e a organização das salas evidenciam que, apesar dos cursos de formação estimularem o trabalho de alfabetização em uma perspectiva do letramento, as professoras entrevistadas utilizam diferentes atividades nesse processo: ora trabalham com textos (de preferência de conhecimento oral) e ora recorrem ao alfabeto e às sílabas, pois sentem necessidade de auxiliar os estudantes a sistematizarem a compreensão do sistema alfabético.

O atendimento às diferentes necessidades do aluno em processo de alfabetização foi organizado em três categorias: necessidade de conhecer o que a criança conhece; variações didáticas para lidar com turmas heterogêneas; o lúdico como facilitador do ensino e da aprendizagem; apoio dos pais no atendimento das necessidades de aprendizagem dos alunos.

No tópico “Conhecer o que a criança conhece” vimos que a aprendizagem escolar não parte do zero. Vigotski mostra que o professor que está atento ao desenvolvimento da criança fará as intervenções, orientações, motivações ou estímulos que serão determinantes na solução de problemas e na construção cognitiva. Como o autor assevera o aprendizado não se refere apenas ao conteúdo, mas a familiarização com a cultura do conhecimento. Por isso a importância de se identificar em que momento do percurso cada criança se encontra.

No tópico “Variações didáticas para lidar com turmas heterogêneas”, vimos que um dos perfis do alfabetizador de sucesso é trabalhar com a diversidade de aprendizagens que há em uma sala de aula. Também nos estudos de Teberosky e Ferreiro (1980) entendeu-se ser falsa a ideia de turmas e alunos homogêneos e a apreensão do conhecimento ser algo complexo e diferente para cada um. Uma das professoras participantes, ao agrupar os alunos em duplas, trabalha timidamente por meio da Zona de Desenvolvimento proximal. Outra professora oferece atividades extras aos alunos que apresentam maior dificuldade e atividades diferentes com os alunos que já estão alfabetizados, dessa forma se utiliza de diferentes estratégias e atividades para alcançar a todos. Percebeu-se uma falta de articulação entre o trabalho docente e o coletivo escolar para encontrar formas de atendimento às crianças em horários específicos.

Este fato tem sido apontado como um dos principais problemas no processo de atendimento à diversidade na alfabetização.

No tópico “O lúdico como facilitador do ensino e da aprendizagem” vimos que a atividade lúdica é excelente ferramenta pois os alunos se auto motivam pelos jogos além de trabalhar o desenvolvimento psicossocial, cognitivo e afetivo. É fundamental para os alunos por garantir maior desafio, concentração e aprendizado aprazível. Com base nas reflexões de Luckesi (2014) conclui-se que a ludicidade como experiência interna do sujeito é sentida e vivenciada pelos indivíduos de maneiras diferentes. As professoras se utilizam de jogos, brincadeiras, músicas também para ensinar a leitura e escrita. Entretanto, são necessárias outras investigações para analisar de que forma essas atividades são planejadas e se elas atendem às necessidades de aprendizagem das crianças, uma vez que nossa pesquisa apenas ouviu as descrições realizadas pelas docentes.

No tópico “O apoio dos pais no atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos” vimos que a família é o primeiro ambiente de socialização do indivíduo e é ela que atuará como mediadora da cultura, dos conhecimentos cotidianos, de valores e crenças. Uma das professoras frisou a importância do acompanhamento dos pais na vida escolar dos alunos. Vimos no relato de Rosa que, quando houve a confluência de intenções entre os pais e a professora, o desenvolvimento escolar da criança em questão foi impulsionado. Esse desenvolvimento é refletido nas produções das crianças e no jeito que tratam o material quando há apoio escolar por parte dos pais.

Ao trazer a análise documental na seção Elementos do Planejamento vimos diferenças significativas nos planejamentos da escola A e da escola B. O planejamento da escola B é mais objetivo que o da escola A e deixa a desejar quanto às informações necessárias para entender como a aula foi programada. Nos documentos não foi evidenciado como se dá o trabalho com as diversas necessidades de aprendizagem nas respectivas salas de aula. Os planejamentos estavam todos preenchidos de acordo com o modelo vigente de cada escola e registrados para a turma toda, sem diferenciações aos diferentes grupos existentes em uma mesma classe. Não estamos inferindo que o trabalho com as necessidades de aprendizagem não acontece, pois as professoras afirmam realizá-lo. Além disso, os resultados obtidos por elas indicam que o fazem. Entretanto, o atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos não é documentado e nem exposto no planejamento

Vimos que as professoras fazem o planejamento solitariamente, pois além de não participarem de um planejamento coletivo, elas também são as únicas professoras de cada ano, o que dificulta a troca de informações. Também não há uma intervenção da coordenação da

escola na construção do trabalho coletivo de planejamento escolar, embora Iris descreva o acompanhamento da coordenação ao planejamento feito por ela. Outro detalhe importantíssimo, o planejamento não parece ser um instrumento do professor, mas mero cumprimento de formalidade das regras estabelecidas pela coordenação.

Para finalizar o trabalho, tratamos das dificuldades encontradas no planejamento da atividade de alfabetização. Constatamos que a falta de recursos é uma dificuldade citada por duas professoras para a realização de atividades diferenciadas. Outra professora destaca a dificuldade em planejar atividades para os diferentes níveis de conhecimentos existentes em uma sala de aula heterogênea.

A questão do atendimento às necessidades de aprendizagem dos alunos parece ser feita de forma intuitiva pelas professoras, baseadas na experiência e em seus conhecimentos sobre as crianças, pois não há registro nem da avaliação dessas necessidades e nem das intervenções realizadas para atendê-las.

Sabemos que nosso estudo se restringiu a três docentes e que foram realizadas somente duas entrevistas com cada uma das professoras. Ainda assim, esse estudo possibilitou uma compreensão maior da importância do coletivo no trabalho do professor e da pré-história da escrita dos alunos para o delineamento do planejamento de alfabetização.

Novas pesquisas podem considerar a questão da falta de sistematização do conceito da necessidade de aprendizagem, pois pondera-se que para falar sobre sua necessidade, deve-se considerar conhecimentos prévios e vigentes. O que percebemos quando falamos de necessidades de aprendizagem é que esta é confundida com as necessidades educacionais especiais. Uma das professoras fez confusão entre esses conceitos na entrevista. As necessidades de aprendizagem se referem àquilo que o aluno está precisando para aprender, considerando o desempenho esperado para determinada etapa do processo de escolarização e devem ser analisadas e planejadas em resposta às elaborações cognitivas do aluno. Quando identificadas e trabalhadas deixam de ser necessidades e viram aprendizagens, abrindo-se novas necessidades sucessivamente.

A importância da “pré-história da escrita”, que Vigotski comenta, deve ser ressaltada aqui pois é a partir dela que se começa a delinear todo o trabalho escolar. Estes princípios reforçam a relevância de se recuperar os conhecimentos trazidos pelo aluno para, então, introduzir conteúdos novos, o que é discutido também por Balboni (1994) como “culturalização” ou seja, a potencialidade do sujeito de estabelecer conexões entre o seu e os outros ambientes culturais.

O que é de suma importância destacar é que as professoras identificam e atendem as necessidades de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização de várias formas através do arcabouço cultural, curricular e histórico que construíram em sua convivência em sala de aula e no processo de formação profissional. Outra maneira é individualmente, refletindo sobre os métodos que funcionam melhor.

Consideramos que a continuidade dessa pesquisa se faz necessária por meio de observações na escola, no contexto do planejamento e em sala de aula para que seja possível identificar nas ações das professoras, o que elas fazem para acompanhar e auxiliar os percursos diferenciados de cada criança em seu processo de apropriação da leitura e da escrita de forma a documentar e apreender as ações, muitas vezes intuitivas que constituem os saberes docentes.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Indicador de Alfabetismo Funcional** (Inaf): Resultados Preliminares. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018.

Disponível em: < http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf.> Acesso em 4 jun. 2019.

ALVES, A.A.C. **Sentidos e significados do educador da infância sobre a família**. 166f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagem e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.

BARROS, R.P.; et al. Determinantes do desempenho educacional no Brasil. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 31. n. 1, Rio de Janeiro, p.38, 2001. Disponível em: < http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2160/1/TD_834.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2018.

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

BASSEDAS, E; HUGUET, T.; SOLÈ, I. **Aprender e ensinar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BIERKSTEKER, T. C. **Alfabetização: uma individualização do ensino? Olhar de Professor**. Ponta Grossa: v. 9, n. 2, p. 377-390, 2006. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/viewFile/1471/1116>> Acesso em: 28 maio 2018.

BISCOLI, I. Â. **Atividade lúdica uma análise da produção acadêmica brasileira no período de 1995 a 2001**. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOMTEMPO, E. **Brincando se aprende: uma trajetória de produção científica**. Tese de Livre-docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 10 maio 2018.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein_9394.pdf> Acesso em: 18 mar. 2018.

BRASIL. **Relatório final do grupo de trabalho alfabetização infantil**: os novos caminhos. 2ª ed. Câmara dos Deputados, Comissão de Educação e Cultura, 2007. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/1924>>. Acesso em: 20 nov. 2018

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Pró-Letramento Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: alfabetização e linguagem. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008. Disponível em :<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 dez. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/1mTMIS3> > Acesso em: 10 jan. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 07 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016. Disponível em: <Disponível em: <http://bit.ly/2fmmKeD> >. Acesso em: 20 jun. 2017.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Livreto Explicativo. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf >. Acesso em: 24 abr. 2017

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. de (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, p. 41-53, 2006.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUNER, J. S. **Realidade Mental, Mundos Possíveis**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986

BRUNER, J. S. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1996.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o Bá-Bé-Bi-Bó-Bu**: Pensamento e Ação no Magistério. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, R. C. A. de. **A relevância do planejar no processo de alfabetização na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental**: uma análise crítica do fazer pedagógico. 20f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia a Distância), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Martins, 2016.

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

COSTA, M. V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DIOLINA, K. **Perspectivas e estilos do professor experiente e iniciante na formação inicial: questões teórico-metodológicas**. São Paulo. Dissertação (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 207f. São Paulo, 2011.

DOHME, V. A. **Atividades lúdicas na educação: O caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo. 2002

DUPRAT, M. C. **Ludicidade e Educação Infantil**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2014.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. **Cadernos Cedex**. v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004. Disponível em : < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622004000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 15 set. 2018.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e educação**. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7, p. 19-24, 1987. Disponível em : < <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas. 284p. 1985.

FIGUEIREDO, M. Politics and Higher Education in Brazil: 1964-1986. In: **International Journal of Educational Development**, v. 7, n. 3, p. 173-181, 1987. Disponível em: < <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0738059387900162>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

FITTIPALDI, C.B. Conceitos centrais de Vygotsky: Implicações pedagógicas. **Revista Educação-UNG-Ser**, v. 1, n. 2, p.50-54, 2007. Disponível em: < <http://revistas.ung.br/index.php/educacao/article/viewArticle/33>>. Acesso em: 3 fev. 2019.

FREITAS, J. C. de. Ciclo ou séries? O que muda quando se altera a forma de organizar os tempos-espacos da escola? In: **27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPEd**, Caxambu, MG, 2004. Disponível em : < http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf>. Acesso em:15 dez. 2018.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4ª ed. São Paulo: Abrinq, 1996.

FUSARI, J.C. **O papel do planejamento na formação do educador**. São Paulo, SE/CENP, 2008.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 2013.

GATTI, A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. Brasília, DF: Unesco, 2009.

GATTI, B.A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, v. 17, n. 53, p. 721-736, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

RIZZO, Gilda. **Jogos inteligentes**: a construção do raciocínio na escola natural. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo: v.35, n.2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em 27 dez. 2016.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. Tradução de Marcel Aristides Ferra da Silva. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2002.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p.63-78, 1992.

GOULART, C.; SCHWARTZ, C. M.; MACIEL, F. Alfabetização, leitura e escrita: uma análise das pesquisas apresentadas no período 2002-2006 na (ANPED)/GT-10. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 41, p. 15-39, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/download/11320/7887>>. Acesso em: 17 maio 2018.

GRAFF, H. O mito do alfabetismo. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 2, p. 36-64, 1990.

GROLNICK, W.S.; SLOWIACZEK, M.L. Parents involvement in childrens schooling: a multidimensional conceptualization and motivation model. **Child Development**. n.65, p. 237-252, 1994. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/1131378?seq=1#page_scan_tab_contents>. Acesso em: 19 fev. 2018.

HAHNER, E. J. Escolas Mistas, Escolas Normais: A coeducação e a feminização do magistério no século XIX. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 467-474, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a10.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv95011.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2017

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <

https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2006**. Brasília: MEC, 2006.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2014**. Brasília: MEC, 2014.

JESUS, S. **Motivação e formação de professores**. Coimbra, Portugal: quarteto, 2000.

KISHIMOTO, T. M. O jogo e a educação infantil. **Perspectiva**, v. 12, n. 22, p. 105-128, 1994. Disponível em: <

https://www.inesul.edu.br/professor/arquivos_alunos/doc_1311627204.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1999.

KOCHHANN, M. E. R. **Gestar**: formação de professores em serviço e a abordagem da geometria 273 f. il. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2007.

KRAMER, S.; ABRAMOVAY, M. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 52, p. 103-107, 1985. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1367>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

LEAL, T. F. Fazendo acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C; LEAL, T.F. (Org.). **Alfabetização**: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 89 -110. Disponível em:< <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf> >. Acesso em: 18 dez. 2018.

LEITE, É. A. S. **Alfabetização e letramento**: desafios e possibilidades de uma escola pública municipal a partir do pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Dissertação de mestrado. 141 f. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

LELIS, I. Profissão docente: uma rede de histórias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, p. 40-49, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a03>>. Acesso em:13 fev. 2019.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13 Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus Professor, Adeus Professora?** Novas exigências educacionais e profissões docentes. São Paulo: Cortez, 1998.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, M. W. S. **Arquitetura e educação**. Studio Nobel, São Paulo, 1995.

LIMA, N. S. T. **Inclusão escolar e a identidade do professor: a escola como palco de invenção**. 163 f. Tese de Doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In. PRIORE, M. D; BUSSANEZI, C. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. 8ª ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LUCKESI, C. C. Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade. **Cadernos de Pesquisa**. Núcleo de Filosofia e História da Educação–UFBA, p. 9-25, 1998. Disponível em: < <http://luckesi002.blogspot.com/2015/08/14-desenvolvimento-dos-estados-de.html>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. **Eccos Revista Científica**, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em < <http://www.uel.br/graduacao/odontologia/portal/pages/arquivos/NDE/AVALIA%C3%87%C3%83O%20DA%20APRENDIZAGEM%20NA%20ESCOLA.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2019.

LUCKESI, C. Ludicidade e a formação do educador. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v.3, n. 2, p.13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <<https://rigs.ufba.br/index.php/entreideias/article/viewFile/9168/8976>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, p.25-44. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00149.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

LUNKES, A. et al. Expectativas iniciais dos alunos do curso de licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Santa Maria. In: **Anais do Congresso Internacional de Ensino de Matemática**, VI, Canoas/RS, 2013, p.248-268. Disponível em: < <http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vi/paper/view/1330/381>>. Acesso em: 26 nov. 2018.

LUPASSA, E. C. **Aprendizagem da leitura e escrita: O estado da arte no período de 2010 a 2014**. Dissertação (Mestrado): Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**, São Paulo: Ícone/USP, 1988, p.143-190.

MARTINS, L. M. B. **Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no Programa Pró-Letramento: 2005-2009**. 219 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104799>>. Acesso em: 15 nov. 2018.

MASSA, M. de S. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito. Aprender. **Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista. Ano 6, n. 15, p.111-130, 2015. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/5485/pdf_39. Acesso em: 14 jan. 2019.

MEDEIROS, A. F. de. **O processo de alfabetização por crianças das camadas populares**. João Pessoa, 2009. Disponível em: <<http://geppc.org.br/sites/default/files/uploads/evento/191/anais/gt9.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

MENEGOLLA, M.; SANT'ANNA, I. M. **Por que planejar? Como planejar?** 10ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORTATTI, M. R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. Brasília: MEC, v. 1, n. 1, p1-15, 2006. Disponível em : <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em 13 abr. 2018.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem na escola**. Campinas, SP: FAPESP/ Mercado de Letras, 2001.

OLIVEIRA, M. K. de. **Aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 2008.

PARDAL, L. A.; MARTINS, A. M.; DIAS, C. Ensino técnico e profissional, emprego e acesso ao ensino superior: representações de alunos moçambicanos e portugueses. In: PARDAL, L. A.; MARTINS A. M.; SOUSA, C. DE; DEL DUJO, A.; PLACCO, V. (Org.). **Educação e trabalho: representações, competências e trajetórias**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2007, p. 69-85.

PARENTE, C. da M. D. Construindo uma tipologia das políticas de Educação Integral em Tempo Integral. **Roteiro**, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6183769.pdf>>. Acesso em 14 fev. 2019.

PASSOS, M. M.; MARTINS, J. B.; ARRUDA, S. de M. Ser professor de Matemática: escolhas, caminhos, desejos. **Ciência & Educação**, Bauru, v.11, n.3, p.471-482, 2005. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/262480569_To_be_a_Mathematics_teacher_choices_ways_and_wishes>. Acesso em: 24 nov. 2018.

PATTO, M. H. “A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro”. In: Patto, M. H. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, n. 1-2. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1992, p. 107-121. Disponível em : <http://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/34463>. Acesso em: 10 jan. 2018.

PIAGET, J. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1980.

PIATTI, C. B. **Formação continuada**: reflexos na prática dos professores participantes do Programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2006.

PICANÇO, A. L. B. **A relação entre escola e família**: as suas implicações no processo de ensino - aprendizagem. 152f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação –Supervisão Pedagógica) -Escola Superior de Educação João de Deus , Lisboa, 2012. Disponível em : < <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/2264/1/AnaPicanco.pdf> >. Acesso em: 29 jan. 2019.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. Os (des) caminhos das políticas de formação de professores—o caso dos estágios supervisionados e o programa de iniciação à docência: duas faces da mesma moeda? **38ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**. São Luís/MA, 2017. Disponível em : <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/sesoes_38anped_2017_3_politicas_educacionais_em_disputa_ima_garrido_socorro.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2018.

POLONIA, A C; DESSEN, M. A. Em busca de uma compreensão das relações família e escola. **Psicologia escolar e educacional**, v. 9, n. 2, pp. 303 – 312, Brasília, 2005. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572005000200012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 10 jan. 2019.

REALI, A. M. de M. R; TANCREDI, R. M. S. P; MIZUKAMI, M. G. N. Programa de mentoria online: espaço para o desenvolvimento profissional de professoras iniciantes e experientes. **Educação e Pesquisa**. v.34, n.1, pp.77-95, 2008. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 17 jan. 2019.

RIBEIRO, A. R. P. S. **Alfabetização**: O estado da arte em periódicos científicos (1987-2008). Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

RIBEIRO, F. S. “**Família tem que ter pai e mãe**”: Representações sociais de família por crianças na cidade de Recife. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RUSSO, M. F. **Alfabetização**: um processo em construção. 4 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

SARAIVA-JUNGES, L. A.; WAGNER, A. Os estudos sobre a Relação Família-Escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, v. 39, n. Esp, p. 114-124, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/848/84850103013.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2018

SILVA, C. C. B. **O Lugar do Brinquedo e do Jogo nas Escolas Especiais de Educação Infantil**. 167 p. (Tese – Doutorado – Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia). São Paulo , 2003.

SOARES, M. **Alfabetização no Brasil**: o estado do conhecimento. Brasília: INEP/REDC, 1989.

SOARES, M. **Letramento**: Um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Autêntica, 1998.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**-ANPED, n. 25. Rio de Janeiro: Autores Associados, 2004, p. 5-17. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2018.

SOARES, M. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo, Contexto, 2016.

SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem**: Crianças de 8 a 11 anos. Bauru: EDUSC, 1996.

SOUZA, B. P. Mães contemporâneas e a orientação dos filhos para a escola. In: SOUZA, M.P.R.; MACHADO, A. M. (orgs.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo, Casa do Psicólogo, p.181-189, 1997.

SOUZA, M. E. do P. Família/escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)**. Paraná, 2009.

SMOLKA, A. L. B. Da alfabetização como processo discursivo: os espaços de elaboração nas relações de ensino. In: GOULART, C.M.A.; GONTIJO, C.M.; FERREIRA, N.S.de A. (Org.). **A Alfabetização como processo discursivo**. 30 anos de A criança na fase inicial da escrita. v. 1. São Paulo: Cortez, p. 23-46 2017.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília, Editora Plano, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991. Disponível em: < [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod_resource/content/1/TARDIF%2CMaurice et al. Os professores face ao saber - esboço de uma problemática do saber docente.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4118869/mod_resource/content/1/TARDIF%2CMaurice%20et%20al.%20Os%20professores%20face%20ao%20saber%20-%20esboço%20de%20uma%20problemática%20do%20saber%20docente.pdf)>. Acesso em: 17 nov. 2018.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário da Educação Brasileira 2018**. São Paulo: Moderna, 2018. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/_uploads/20180824-Anuario_Educacao_2018_atualizado_WEB.pdf?utm_source=conteudoSite>. Acesso em: 12 fev. 2019.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, S. C. **Vygotski**: a construção de uma psicologia marxista. 2 ed. Maringá: EDUEM, 2008.

VEIGA, I. A. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. SP: Papyrus Editora, 1994.

- VIGOTSKI, L. S. **Do Acto ao Pensamento**. Lisboa: Moraes, 1979.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas - V. Fundamentos de defectología**. Madrid: Machado Grupo de Distribución, S. L., 2012.
- ZABALZA, M. A. **Didáctica da educação infantil**. Rio Tinto: Edições ASA, 2001.
- ZAGO, N. et al. **Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. E.; VILELA, R. A. T. (Org.) **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas na sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 287-309.
- ZAGO, N. Fracasso e sucesso escolar no con-texto das relações família e escola: Questionamentos e tendências em sociologia da educação. **Revista Luso-Brasileira**, v. 2, n. 3, p. 57-83, 2011.
- ZIBETTI, M. L. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora: um estudo etnográfico**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2005.
- ZIBETTI, M. L. Ciclo básico de alfabetização e heterogeneidade: os desafios da prática pedagógica. **Boletim de Psicologia**, v. 56, n. 125, p. 221-240, 2006. Disponível em: < http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432006000200007>. Acesso em: 15 fev. 2019.
- ZIBETTI, M. L. T.; LOPES, F. R. . Políticas Educacionais e Alfabetização: um estudo em Rondônia. In: SCHLINDWEIN, V, D, C. (Org.). **Interfaces da psicologia com a educação, a saúde e o trabalho: leituras**. Porto Velho: EDUFRO, p. 57-73, 2014.
- ZIBETTI, M. L.; PANSINI, F.; SOUZA, F. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p.37-246, 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a06v16n2.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2019.
- ZIBETTI, M. L.; SOUZA, M. P. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuição para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.2, p. 247-262, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n2/a05v33n2.pdf> >. Acesso em: 14 fev. 2019.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

REFERÊNCIAS DO LEVANTAMENTO REALIZADO NA PRIMEIRA SEÇÃO

AIRE, F.S.L. Alfabetização emancipadora com crianças: “artesanal” leituras da palavra mundo. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2017, São Luiz –MA. São Luiz: ANPEd, 2017. GT10.

CORREIA, J. R. A concepção de leitura de professoras alfabetizadoras e a sua influência no ensino do ato de ler. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2013, Goiânia –GO. Goiânia: ANPEd, 2013. GT10.

CRUZ, M. do C. S.; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. A relação entre as práticas de alfabetização e as aprendizagens das crianças nos três anos iniciais do ensino fundamental em escolas organizadas em série e em ciclos. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2012, Porto de Galinhas –PE. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. GT10.

DIONISIO, A. M. P.; VECTORE, C. Intervenção Mediacional na aprendizagem do Braille: um estudo com crianças deficientes visuais. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. v. 21, n.3, p.549-560, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572017000300549&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 13 dez. 2017

FERREIRA, A. de A.; SILVA, A. C. F. da; QUEIROGA, B. A. M. de. A aprendizagem da escrita e a escolaridade materna. **Rev. CEFAC** [online]. v. 16, n.2, p.446-456, 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462014000200446&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 13 dez. 2017.

FERREIRA, A.F.; NASCIMENTO, I.; FONTAINE, A. M. O papel do professor na transmissão de representações acerca de questões vocacionais. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, São Paulo, v. 10, n. 2, dez. 2009. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000200006&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 15 out. 2018.

GAIOLAS, M. S.; MARTINS, M. A. Conhecimento metalinguístico e aprendizagem da leitura e da escrita. **Aná. Psicológica** [online]. v. 35, n.2, p.117-124, 2017. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0870-82312017000200001&lng=pt&nrm=iso > Acesso em: 13 dez. 2017.

GAMA, Y.M.S. Construções cotidianas de práticas de alfabetização e o ensino sistemático da escrita: elementos da formação continuada mobilizados por professoras. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2015, Florianópolis – SC. Florianópolis: GT10 ANPEd, 2015.

GLÓRIA, J. S.; FRADE, I. C. A. da S. A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2011, Natal –RN. Natal: ANPEd, 2011. GT10

GONCALVES, A. V.. Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita. **Cad. CEDES** [online]. v. 33, n.89, p.125-140, 2013. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622013000100008&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 13 dez. 2017.

LEITE, T.M.S.B.R. O conhecimento de letras e sua relação com a aprendizagem da escrita alfabética. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2011, Natal –RN. Natal: ANPEd, 2011. GT10.

LEITE, K. K. de A.; BITTENCOURT, Z. Z. L. de C.; SILVA, I. R. Fatores socioculturais envolvidos no processo de aquisição da linguagem escrita. **Rev. CEFAC** [online]. v. 17, n. 2, p. 492-501, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-18462015000200492&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 13 dez. 2017.

MACEDO, M. S. A. N.; ALMEIDA, A. C. de ;TIBURCIO, A. P. do A. Práticas de alfabetização com crianças de seis anos no ensino fundamental: diferentes estratégias, diferentes concepções. **Cad. CEDES** [online]. v. 37, n.102, p. 219-236, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622017000200219&lng=en&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 13 dez.2017.

MACEDO, L.; PETTY, A. L. S; PASSOS, N. C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MAGALHÃES, L. M.; MULLER, A.A. de O. O ensino da língua portuguesa na alfabetização inicial: tempos e contratempos. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2015, Florianópolis –SC. Florianópolis: ANPEd, 2015. GT10.

MELO, T. T. M. de; MAGALHÃES, L. M. O desafio do “alfabetizar letrando” em sala de aula: um estudo de caso. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2013, Goiânia –GO. Goiânia: ANPEd, 2013. GT10.

NASCIMENTO, I.S. do. Práticas de ensino de leitura literária nos anos iniciais: interações opacas, sentidos dissipados. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2017, São Luiz –MA. São Luiz: ANPEd, 2017. GT10.

OLIVEIRA, S. A. de. Leitura, compreensão e produção textuais: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2013, Goiânia –GO. Goiânia: ANPEd, 2013.

PINTO, H. R; TAVEIRA, M. C.; FERNANDES, M. E. Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, Universidade do Minho, v. 16, n. 1, p. 37-58, 2003.

QUADROS, A. L. et al. Os professores que tivemos e a formação da nossa identidade como docentes: um encontro com nossa memória. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 7, n. 1, p. 1-8, 2005.

SÁ, C. PESSOA; A.R.G. Práticas de alfabetização em turmas multisseriadas: estratégias docentes para lidar com a heterogeneidade de aprendizagens. In: **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2015, Florianópolis –SC. Florianópolis: ANPEd, 2015. GT10.

SANTOS, T.C.; TASSONI, E. C. M. As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.** [online]. v. 96, n.242, p. 79-95, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812015000100079&script=sci_abstract&lng=pt > Acesso em: 13 dez. 2017.

SOUZA, I.P.M. CARDOSO, C.J. Práticas de alfabetização e letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida. **In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2012, Porto de Galinhas –PE. Porto de Galinhas: ANPEd, 2012. GT10.

TRAVASSOS, S. Da sala de dona benta para a sala de aula: contribuições para pensar a mediação da leitura literária na escola. **In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2015, Florianópolis –SC. Florianópolis: ANPEd, 2015. GT10.

VIEIRA; C. M. Os livros para o ensino inicial da leitura e da escrita utilizados como apoio na preparação das aulas: um estudo a partir de cadernos de planejamentos de uma professora alfabetizadora (1983-2000). **In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação**, 2015, Florianópolis –SC. Florianópolis: ANPEd, 2015. GT10.

APÊNDICE A - TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

Eu, Juliana Stephan Lucon, estudante do Mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), sob a orientação da Dra. Marli Lucia Tonatto Zibetti, venho solicitar a V. Sa. autorização para coleta de dados nessa instituição, com a finalidade de realizar a pesquisa intitulada: **Aprendizagem e Ensino na alfabetização: desafios da docência**, cujo objetivo é investigar, da perspectiva das professoras, como são identificadas e atendidas as necessidades de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização, bem como as dificuldades enfrentadas nesse processo. A coleta de dados ocorrerá mediante a utilização de análise documental e entrevistas semiestruturadas com professoras que trabalham com alfabetização. Assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, respeitando os procedimentos éticos da Resolução 466/2012, bem como de disponibilizar os resultados obtidos para esta instituição. Esta autorização pode ser interrompida pela instituição em qualquer etapa da pesquisa, somente bastando comunicar de forma verbal ou escrita tal decisão.

Agradecemos antecipadamente e esperamos contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,

Juliana Stephan Lucon
jujulucon@hotmail.com
Fone: (69) 98112-0153

AUTORIZAÇÃO

Eu _____, responsável pela _____, autorizo a realização da pesquisa intitulada **Aprendizagem e Ensino na alfabetização: desafios da docência**, a ser conduzida pela mestrandia Juliana Stephan Lucon. Fui informado (a) sobre a coleta de dados, os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos éticos contidos na Resolução 466/12, e estou recebendo uma cópia do presente termo de autorização. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante e voluntária do presente projeto de pesquisa, assim como em sua liberdade de retirar o consentimento a qualquer momento.

Porto Velho, dia de mês de 2017.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa intitulada **Aprendizagem e Ensino na alfabetização: desafios da docência**, que tem como finalidade investigar, da perspectiva das professoras, como são identificadas e atendidas as necessidades de aprendizagem das crianças em processo de alfabetização, bem como as dificuldades enfrentadas nesse processo. Esta pesquisa visa contribuir com a produção de conhecimentos acerca da mediação do professor na alfabetização e seus desafios.

A sua colaboração se dará por meio de entrevistas individuais gravadas em áudio, e por eventuais materiais que possam ser compartilhados com a pesquisadora como: planejamento, anotações, documentos etc.

Ao participar desta pesquisa a senhora não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões de aprendizagem e ensino na alfabetização.

As informações coletadas neste estudo serão sigilosas, assim como sua identidade. Tais dados serão utilizados apenas para fins acadêmicos e científicos. Após a conclusão da pesquisa as gravações serão destruídas.

Não haverá nenhum tipo de gastos para o participante nem tão pouco pagamento pela sua contribuição, que não é obrigatória e a qualquer momento pode ser interrompida sem qualquer prejuízo.

A pesquisadora adotará os procedimentos que obedecem aos Critérios de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde, buscando controlar os possíveis riscos, que no caso desta pesquisa são mínimos e controláveis. Neste sentido, informo que qualquer prejuízo decorrente da pesquisa pode ser comunicado a pesquisadora e ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), que é o setor responsável pelo acompanhamento das investigações realizadas pelos/as pesquisadores/as vinculados a ela. Informo abaixo os contatos para esclarecimentos de dúvida ou comunicado de qualquer natureza:

Pesquisadora responsável Juliana Stephan Lucon	Comitê de Ética em Pesquisa da Fundação Universidade Federal de Rondônia
Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Psicologia – MAPSI da Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Telefone: (69) 98112-0153 E-mail: jujulucon@hotmail.com	Campus José Ribeiro Filho, BR 364, Km 9,5, Bloco 2C, Sala 214, Porto Velho/RO. Horário de funcionamento: Segunda a sexta, das 08h às 12h Telefone: (69) 2181-2111 E-mail: nusau@unir.br

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento, de modo que permita sua participação nesta pesquisa.

Juliana Stephan Lucon

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, declaro que fui anteriormente informado/a pela pesquisadora acerca dos objetivos da pesquisa intitulada Aprendizagem e Ensino na alfabetização: desafios da docência, e as metodologias a serem utilizadas, concordando em participar do presente estudo. Estou ciente de que o meu nome será preservado, meus dados serão mantidos em caráter confidencial e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum, bastando apenas comunicar à pesquisadora. Declaro que conheço os riscos e os benefícios e que recebi uma cópia deste termo de consentimento. Autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos para fins acadêmicos e científicos, de acordo com os princípios éticos.

Porto Velho/RO, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do/a participante

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

PRIMEIRO ENCONTRO-

Formação e Profissão

-Fale sobre seu processo de formação.

Ensino Básico? graduação? Especialização? Formação continuada?

- Conte sobre sua experiência como alfabetizadora.

Há quanto tempo? Que tipo de trabalho desenvolveu?

- Quais seus motivos ou influências para se tornar alfabetizadora?

- Você segue algum método de alfabetização?

Avaliação do conhecimento prévio da criança

- No começo do ano, qual é o primeiro passo que você dá em relação a alfabetização do seu aluno?

- Você avalia ou não o conhecimento do aluno sobre leitura e escrita antes de iniciar seu trabalho com ele? Se o faz, como o faz?

- Como você considera o conhecimento prévio do aluno na hora de planejar a atividade de ensino? E seu perfil sócio-cultural?

SEGUNDO ENCONTRO

Planejamento e alfabetização

- Como é desenvolvido o planejamento de ensino na sua escola?

- Que elementos motivadores você considera na hora de planejar a atividade de alfabetização?

- Que problemas você enfrenta na hora de planejar as atividades de alfabetização?

- Você poderia me mostrar seus registros, tanto de planejamento, quanto de atividades com as crianças?

- Você poderia me mostrar algumas atividades ou cadernos de alunos que se encontram bem adiantados no processo de alfabetização e de alguns que apresentam mais dificuldades?

APÊNDICE D - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA

Pode comentar um pouco da história da escola? (sua fundação, curiosidades até implementação)

Onde a escola se localiza? (falar do bairro, situação socioeconômica no entorno)

Os alunos da instituição são todos do bairro onde a escola está localizada? Qual o nível socioeconômico dos alunos da escola

Sobre o prédio da escola, foi projetado para uma escola?

Já houve reformas na infraestrutura?

A escola trabalha com quais anos?

Quantos alunos há matriculados?

Quantos anos e quantas crianças por turma a escola tem?

Qual o horário das aulas?

Rotina da escola – fila, lanche - Descrever rituais de entrada e saída de estudantes (Circulação de pessoas - Presença de pais/responsáveis)

Há biblioteca?

Há sala de informática?

Há quadra poliesportiva?