

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE  
SÃO PAULO  
PUC-SP**

CASSIANA DA SILVA WASILEWSKI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:  
desafios da docência**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo  
2020

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

CASSIANA DA SILVA WASILEWSKI

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:  
desafios da docência**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestra em Educação: Currículo sob orientação do Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs.

São Paulo  
2020

**Banca Examinadora**

---

Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs (orientadora – PUC-SP)

---

Profa. Dra. Maria Anita Viviane Martins (PUC-SP)

---

Profa. Dra. Sílvia Aparecida Santos Carvalho (Escola do Parlamento – PMSP)

*Ao meu companheiro de jornada Jorge Octavio, aos meus filhos Mateus e Gabriel, à Graça, à Paty, ao Alexandre Octavio, a todos que tiveram vários momentos de ausência e colaboraram com parcimônia.*

*Ao Toby.*

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes): código financiamento 001. Número do processo: 88887.199009/2018-00

*This study was financed in part by Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes): Finance Code 001. Case Number 88887.199009/2018-00*

Agradeço o apoio financeiro da Fundação São Paulo – Fundasp.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu companheiro de vida, Jorge, e aos meus filhos Mateus e Gabriel, pelo incentivo e apoio para a realização deste trabalho; pelos dias de ausência necessários ao recolhimento e a pesquisa. Pelo amor!

A minha família de Curitiba, por compreender a necessidade de dedicação e por sempre me apoiar, Graça, Paty, Ale e Rapha. A Layla, pelo incentivo e pelo cuidado que sempre demonstrou nos dias em que eu estava estudando.

A minha amiga Arlete, que me incentivou a realizar o sonho do mestrado, ensinando o “caminho das pedras” e me apresentando gentilmente a Ana Albertina, outra grande incentivadora, que tem meu agradecimento. Agradeço a Ana Flávia Alonso, por nesse momento me atender e incentivar.

Agradeço à professora Neide Noffs, por toda orientação, atenção, disponibilidade, pelas ideias construídas ao longo desta pesquisa e pela aprendizagem compartilhada. Por todos os momentos de alegria.

Aos meus amigos e amigas, Adelliane, Carolina, Catia, Eloiza, Helga, Katia Queroz, Lilian, Michelle, Patrícia Masmó, Peterson Amaro, Regina, Rosália, Sidney, Thaís, Valderez, pelos almoços, pelos conhecimentos compartilhados, pelos livros trocados, pela amizade, pelo carinho, apoio e companheirismo.

Agradeço à professora Marina, pelos conhecimentos compartilhados em nossas discussões, e ao professor Marcos Mazetto, por sua infinita disposição compartilhada nos seminários e pelo enriquecimento em suas aulas.

À Cida, por toda dedicação, apoio, carinho e atenção, pelas orientações oferecidas prontamente. Agradeço à Diretoria Regional do Butantã, por permitir e apoiar que esta pesquisa fosse realizada. Às gestoras responsáveis, pelas escolas pesquisadas, aos docentes que prontamente participaram desta pesquisa com seu conhecimento e interesse.

Aos meus colegas de trabalho, por sua paciência e compreensão nos dias de minha ausência. À Jéssica, companheira de trabalho que sempre me apoiou e incentivou. Agradeço ao Lucas e a Jéssica, companheiros de trabalho que sempre me apoiaram e incentivaram.

Agradeço à Pontifícia Universidade Católica, pela oportunidade de cursar um mestrado acadêmico e por proporcionar um corpo docente altamente qualificado e com uma sinergia humana inigualável proporcionando um desenvolvimento humano inesquecível.

Aos autores e autoras que foram lidos nesta pesquisa por sua imensa contribuição para a construção deste trabalho.

À professora Telma Weisz, pelos conhecimentos adquiridos em minha especialização e por fazer parte de um momento significativo da minha profissionalidade docente.

E por fim, agradeço a Deus, por possibilitar que meu percurso fosse trilhado e este momento concluído.

*Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.*

Paulo Freire (2005, p. 89)

*Ensinar é permitir que as autorias de pensamento possam surgir no sujeito que aprende, ou seja, que o indivíduo, a partir dos conhecimentos transmitidos pelo docente (ensinante), possa reelaborá-los, reinterpretá-los com base em sua história de novas possibilidades de compreensão, permitindo, ao sujeito que aprende, ser o “descobridor”, o “inventor”, o “agente” de seu conhecimento. Ensinar é permitir possibilitar ao outro ser o autor do seu próprio pensamento. Esse ensino só pode ser ministrado por quem aprendeu a ter seu próprio pensamento, pensamento não alienado, mas crítico, criativo, lógico, afetivo.*

Noffs (2003, p. 77)

WASILEWSKI, Cassiana da Silva. **Formação de professores alfabetizadores: desafios da docência**. 2019. 113 fls. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo apresentar a formação das(os) professoras(es) alfabetizadores em exercício nas séries iniciais de três escolas da rede municipal de São Paulo, na região oeste, e levantar alguns aspectos dessa formação que se refletem na prática, elencando os conhecimentos essenciais que a(o) professora(a) alfabetizador apresenta por meio da elaboração um perfil das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es), entrevistados, regentes dos 1º e/ou 2º anos do ensino fundamental I na PMSP na DRE Butantã. Para isso, realizamos um estudo sobre os métodos de ensino da leitura e escrita e procuramos identificar alguns aspectos da formação inicial que fundamentam as práticas na PMSP. As(os) professoras(es) de alfabetização, que ingressam na rede municipal, passam por um processo legal ao assumir seu cargo público ou ao aceitar um contrato de trabalho. Além disso, ao ingressarem, enfrentam dificuldades diversas principalmente em classes de alfabetização. Uma formação inicial que fundamente a aprendizagem dos processos de leitura e escrita é um importante passo para garantir a formação das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es). Elaborar um perfil dos profissionais alfabetizadoras(es) pode oferecer um entendimento das reais necessidades que envolvem o processo de alfabetização no sentido de compreender quais aspectos da sua formação inicial (faculdade) que contribuem efetivamente para uma ação pedagógica na alfabetização das crianças. Adotamos um referencial teórico voltado para as pesquisas sobre a alfabetização, letramento, métodos de alfabetização e formação de professoras(es) sob uma perspectiva crítica e do ponto de vista da psicogênese da língua escrita e das interações sociais. A metodologia é qualitativa com análise documental, leitura bibliográfica específica e entrevistas, trilhando um referencial teórico com Braslavsky (1971), Feldmann (2017), Ferreiro (1990 e 2006), Goodman (1995), Kato (1988), Noffs (2018), Soares (2004 e 2018), entre outros. Os resultados esperados estão associados às lacunas existentes na formação acadêmica inicial e nos desdobramentos na alfabetização das crianças.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Formação de professores alfabetizadores; Alfabetização; Práticas pedagógicas; Métodos de alfabetização.

WASILEWSKI, Cassiana da Silva. **Formation of Literacy teachers: challenges of the teaching.** 2019. 113p. Dissertation (Master in Education: Curriculum) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

## ABSTRACT

The objective of this research is to present the training of the current literacy teachers in the initial grades of three schools of the São Paulo Municipal School, in the West region, and to research some aspects of this formation that are reflected in the practice, listing the essential knowledge that the literacy teacher presents by through the elaboration of a profile about the literacy teachers, interviewees, regents of the 1st and / or 2nd years of the Elementary School at PMSP at DRE Butantã. We made a study about the teaching methods of reading and writing, then we tried to identify some aspects of this initial formation that underlie their practices in PMSP. Literacy teachers who join the Municipal Network go through a legal process when taking up their public office or accepting a work contract. When entering these professionals face several difficulties, especially in literacy classes. An initial education that underpins the learning of reading and writing processes is an important step to ensure the training of literacy teachers. Profiling literacy professionals can provide an understanding of the real needs surrounding the literacy process in order to understand which aspects of their initial education (faculty) effectively contribute to pedagogical action in children's literacy. We will adopt a theoretical framework focused on research on literacy, literacy methods and teacher education from a critical perspective and from the point of view of written language psychogenesis and social interactions. The methodology will be qualitative with documentary analysis, specific bibliographic reading and interviews, following a theoretical framework with Braslavsky (1971), Feldmann (2017), Ferreiro (1990 e 2006), Goodman (1995), Kato (1988), Noffs (2018), Soares (2004 e 2018), among others. Expected outcomes are associated with gaps in early education and child literacy outcomes.

**Keywords:** Teacher training; Training of literacy teachers; literacy; pedagogical practices; literacy methods.

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Relação tempo de magistério <i>versus</i> idade.....	83
<b>Tabela 2:</b> QUALI B – Fatores relevantes para formação .....	84
<b>Tabela 3:</b> QUALI C – dificuldades encontradas <i>versus</i> sugestões para alfabetização.....	87

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Crianças com aprendizagem adequada.....	35
<b>Gráfico 2:</b> Análise quantitativa .....	79
<b>Gráfico 3:</b> Formação permanente (quantidade) <i>versus</i> idade.....	80
<b>Gráfico 4:</b> Relação de especialização <i>versus</i> idade.....	81
<b>Gráfico 5:</b> Relação tempo de magistério com alfabetização <i>versus</i> idade.....	82
<b>Gráfico 6:</b> Tempo de magistério <i>versus</i> idade .....	83

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Cartas do ABC, nos abecedários, nos silabários no b + a = ba .....	44
<b>Figura 2:</b> Exemplo criado pela autora .....	44
<b>Figura 3:</b> Frente e parte interna – <i>Cartilha Nacional</i> , do autor Hilário Ribeiro .....	45
<b>Figura 4:</b> <i>Cartilha da infância</i> – Thomaz Galhardo.....	45
<b>Figura 5:</b> <i>Cartilha da infância</i> – parte interna – Thomaz Galhardo.....	45
<b>Figura 6:</b> <i>Cartilha Maternal</i> ou a <i>Arte da Leitura</i> pelo poeta português João de Deus.....	46
<b>Figura 7:</b> <i>Cartilha do Operário</i> – 1921 .....	47
<b>Figura 8:</b> <i>Cartilha do Operário</i> – 1921 – parte interna.....	47
<b>Figura 9:</b> <i>Cartilha do Povo</i> – Manoel Lourenço Filho .....	48
<b>Figura 10:</b> Testes ABC – Capa.....	49
<b>Figura 11:</b> Testes ABC – parte interna.....	49
<b>Figura 12:</b> <i>Cartilha Upa! Cavalinho</i> , de autoria de Lourenço Filho .....	50
<b>Figura 13:</b> <i>Cartilha Sodrê</i> criada pelos professores Abel de F. Sodrê e Benedicta S. Sodrê (1948).....	50
<b>Figura 14:</b> <i>Cartilha Caminho Suave</i> , de Branca Alves de Lima – 1948.....	51
<b>Figura 15:</b> <i>Cartilha Onde Está o Patinho</i> (1955) – 1ª edição .....	51
<b>Figura 16:</b> <i>Cartilha Casinha Feliz</i> – frente e interna (1963).....	52
<b>Figura 17:</b> <i>Cartilha de Método da Abelhinha</i> – Frente e interno .....	52
<b>Figura 18:</b> Tábua Romana .....	54
<b>Figura 19:</b> Alfabeto mnemónico de Robert Fludd .....	54
<b>Figura 20:</b> <i>Cartilha Minha Abelhinha</i> .....	56
<b>Figura 21:</b> <i>Cartilha Maternal</i> – Capa e parte interna.....	57
<b>Figura 22:</b> <i>Cartilha Tempo de Aprender</i> .....	57
<b>Figura 23:</b> <i>Cartilha Maternal</i> , do poeta João de Deus.....	59
<b>Figura 24:</b> Exemplo da evidência fonêmica 1876 – após a introdução da palavra – parte interna .....	60
<b>Figura 25:</b> Exemplo de cartão método <i>Look and Say</i> .....	61
<b>Figura 26:</b> <i>Cartilha o Livro de Lili</i> .....	62
<b>Figura 27:</b> <i>Cartilha Sarita e seus amiguinhos</i> .....	62

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Avaliação Nacional da Alfabetização: matriz de referência de língua portuguesa	32
<b>Quadro 2:</b> Avaliação Nacional da Alfabetização: matriz de referência de matemática MA..	33
<b>Quadro 3:</b> Interpretação pedagógica da escala de Leitura na edição da ANA de 2014.....	34
<b>Quadro 4:</b> Lei <i>versus</i> Data <i>versus</i> Documento previsto .....	39

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA –	Avaliação Nacional de Alfabetização
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
Capes –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior
CEU –	Centro de Educação Unificado
CNE –	Conselho Nacional de Educação
Conae –	Conferência Nacional de Educação
Consed –	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs –	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
DRE –	Diretoria Regional de Educação
Emef –	Escola Municipal de Ensino Fundamental
Emei –	Escola Municipal de Educação infantil
FNE –	Fórum Nacional de Educação
Ideb –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inaf –	Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional
Inep –	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
ISE Vera Cruz –	Instituto Superior de Educação Vera Cruz
Jeif –	Jornada Especial Integrada de Formação
LDBN –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
OCDE –	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OPNE –	Observatório do PNE
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM –	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE –	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB –	Produto Interno Bruto
PMSP –	Prefeitura Municipal de São Paulo
PNE –	Plano Nacional de Educação
Pnaic –	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNFEM –	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
Profa –	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PUC-SP –	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Saeb –	Sistema de Avaliação da Educação Básica
U.E –	Unidade Escolar
UFPR –	Universidade Federal do Paraná
Undime –	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
Unifieo –	Centro Universitário em Osasco
USP –	Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>1.1. Contexto da pesquisa.....</b>	<b>18</b>
<b>1.2. Objetivos.....</b>	<b>25</b>
1.2.1. Objetivo geral .....	25
1.2.2. Objetivos específicos .....	25
<b>1.3. Estrutura do trabalho .....</b>	<b>26</b>
<b>2. CONTEXTOS ATUAIS E ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>27</b>
<b>2.1. Contribuições do Plano Nacional de Educação (PNE) para educação brasileira e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....</b>	<b>27</b>
<b>3. O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>42</b>
<b>3.1. Os métodos para o ensino da leitura.....</b>	<b>43</b>
3.1.1. Métodos de orientação sintética e métodos de orientação analítica .....	53
3.1.2. Construtivismo: uma concepção de aprendizagem e ensino sob uma abordagem da psicogênese da língua escrita.....	64
3.1.3. A questão da alfabetização .....	67
<b>4. PERCURSO DA PESQUISA .....</b>	<b>70</b>
<b>4.1. Etapas e a coleta de dados.....</b>	<b>71</b>
4.1.1. Os sujeitos da pesquisa.....	72
<b>5. O INGRESSO NA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO .....</b>	<b>73</b>
<b>6. ANÁLISE DE DADOS E ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>79</b>
<b>6.1. O perfil dos profissionais docentes pesquisados .....</b>	<b>79</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>93</b>

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1. Contexto da pesquisa

O ingresso na faculdade de Pedagogia se deu em 1996 na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Sempre gostei de estudar e fazer o ensino superior era uma meta que desejava alcançar na minha vida. Nesse mesmo ano, me casei e meu marido Jorge, companheiro e incentivador dos meus estudos, também compartilhava do meu desejo de estudar. A nova rotina teve início juntamente com a vinda dos filhos do casamento anterior do meu marido: um de 3 anos e outro com 5 anos e meio. Assumi o desafio dessa nova família com muito amor.

Em 1997, já cursava o segundo ano do curso de Pedagogia quando meu marido recebeu uma oferta para vir a São Paulo trabalhar numa empresa de telecomunicações; na época eu estava sem emprego e estudava à noite na UF-PR, no segundo ano de Pedagogia. Decidimos que esse desafio deveria ser compartilhado juntos e nos mudamos em abril daquele ano em busca de uma vida nova e cheia de esperança.

São Paulo trouxe uma nova perspectiva profissional para meu marido, as crianças puderam estudar em uma escola boa, próxima de onde morávamos. Na ocasião, tranquei minha matrícula por dois anos na UFPR e esperei estabilizarmos para retomar os estudos, contudo, busquei informações sobre transferência da UFPR para a Universidade de São Paulo – USP, pois ainda estava sem emprego e não tinha como arcar com uma faculdade particular. Na USP, a informação era de que precisava prestar vestibular novamente ou tentar uma prova no meio do ano. Já estava no segundo ano do curso e não desejava nem de perto fazer um novo vestibular, fiquei muito decepcionada e decidi que não estudaria mais.

Nesse ponto, ainda muito jovem, com 22 anos, resolvi cuidar das crianças e proporcionar o melhor a elas e somente, em 2006, quando as crianças já estavam maiores e por incentivo do meu marido e de minha amiga Luciana, que era pedagoga especialista em Psicopedagogia, voltei a estudar na Unifio (Centro Universitário) em Osasco.

Desde a matrícula, já percebia minha inclinação para questões da alfabetização, pois o curso era no formato, Gestão e Ensino Fundamental, ou Gestão e Educação Infantil; escolhi o ensino fundamental, já que me interessava sempre pelas questões que envolviam o aprendizado da escrita. Percebia isso cada vez que orientava as crianças em suas lições de casa, pois, apesar

de pouco conhecimento sobre pedagogia, me dispunha a ler e pesquisar acerca do desenvolvimento e da aprendizagem da língua escrita e de como ensinar.

Além disso, apesar de leiga, um olhar atento sobre o processo de aprendizagem infantil já estava em construção desde o início do meu primeiro curso de Pedagogia na UF-PR (1996), quando estudava as pesquisas mais recentes de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, e da qual tenho hoje, como perspectiva teórica. Essa perspectiva aparece forte no Brasil em 1979, com o livro de Emília Ferreiro e Ana Teberosky intitulado, em português, *Psicogênese da Língua Escrita*.

Tratava-se de uma perspectiva teórico-metodológica que considera a aprendizagem da leitura e escrita do ponto de vista psicológico, tendo como centro o sujeito cognoscente, e já fazia parte do currículo da UF-PR.

De acordo com essa perspectiva, o sujeito aprende e elabora conhecimentos no meio ao qual está inserido, cuja aprendizagem acontece de dentro para fora, ou seja, do ponto de vista de quem aprende e não de quem ensina. Sendo, portanto, esse o lugar e a perspectiva na qual confio, embora existam outras que têm seus fundamentos em métodos e que concebem a aprendizagem do ponto de vista de quem ensina, o que discutimos mais adiante em outro capítulo.

No início da faculdade, me interessei pela disciplina de “Didática da alfabetização”, mas ao terminar o semestre, para minha decepção, fiquei sabendo que não estudaria mais esse tema na faculdade, pois não havia tempo no programa e outras disciplinas eram necessárias, já que o curso se organizava em três anos. No segundo ano de curso (2007), consegui um estágio remunerado numa escola particular da zona oeste, e a experiência parecia uma promessa de aprendizado. A escola era para um público que possuía uma condição social e financeira bem elevada e o estágio seria para auxiliar as salas do ensino fundamental I.

Lá, aprendi muitas coisas sobre como funciona uma escola e, no segundo ano de estágio (2008) e último de faculdade, consegui ser efetivada como auxiliar em uma única sala de alfabetização, o primeiro ano do ensino de nove anos – uma experiência que me deixou empolgada, pois apenas duas ou três crianças da sala de trinta crianças ainda não sabiam ler com fluência. As demais crianças, vindas da educação infantil em sua maioria da mesma escola, já sabiam ler e compreender o que liam.

Além disso, a professora regente me inspirou, pois era uma pessoa que gostava de estudar, organizada, planejava as aulas e tinha uma responsabilidade em planejar junto com seus colegas o ensino de História e Geografia.

Nesse aprendizado, sem perceber, convivía com a educação continuada. Aprendi muita coisa sobre planejamento, organização de conteúdos e havia uma troca muito grande entre nós. Nesse ano, fiquei muito próxima ajudando duas crianças que ainda não sabiam ler e escrever, ficava com elas em diferentes momentos e seguia as orientações da professora. Percebia que mesmo estando próxima de me formar, pouco sabia acerca do processo de aprendizagem das crianças e, em especial, a alfabetização.

Na faculdade, conseguia ir muito bem em todas as disciplinas, gostava de estudar e me envolvia cada dia mais com os estudos sobre alfabetização. O interesse era tão grande que decidi fazer uma especialização em alfabetização e fui em busca de uma pós-graduação que tivesse uma concepção pautada em como as crianças aprendem. Me inscrevi no processo seletivo do Instituto de Ensino Superior Vera Cruz (ISE Vera Cruz) no ano de 2008, pois esta era a especialização que queria, tendo em vista o corpo docente que fazia parte da instituição e a sua proposta teórico-metodológica. Tinha certeza de que seria fundamental para melhorar a minha prática em uma futura sala de aula.

Concluí meu semestre na faculdade e fiz a prova seletiva do ISE Vera Cruz em dezembro. Estudei todas as bibliografias solicitadas e, como tinha acabado de concluir a graduação, tudo estava fresquinho na minha cabeça. Minha colega de faculdade, Márcia também se inscreveu e nós estudamos juntas para o processo seletivo. No dia da prova, estava ansiosa e já na entrada todas as candidatas foram recebidas pela Magali, secretária do curso, que nos acolheu e disse que havia duas formas de sermos chamadas: Quem fosse aprovada direto faria a matrícula; as demais precisariam passar por entrevista, pois as vagas eram poucas. Contudo, segundo a Magali, normalmente, as que passavam na entrevista, faziam a matrícula.

Dito isso, fomos para a sala aonde deu início a avaliação. Consegui responder todas as perguntas teóricas sobre a bibliografia solicitada e depois perguntas práticas. Essas foram o meu desafio, pois não conseguia relacionar o que perguntavam com aqueles exemplos de prática, já que, apesar de formada, não fazia ideia do que se tratava. Voltei para casa chateada e achava que não conseguiria.

Contudo, o resultado saiu e me ligaram para eu passar por entrevista. Lá fui eu, torcendo para conseguir, com o incentivo do meu marido que falava para eu contar minha trajetória e dizer que eu nunca lecionei exceto como auxiliar de sala. Um pouco do meu medo era em razão da minha idade, na época eu estava com 34 anos e havia parado de trabalhar há um tempo. Mesmo com receio, eu fui, pois sabia o que queria.

Na ocasião, quem me entrevistou foi a professora Sandra Medrano, que no curso desenvolvia a disciplina “Didática de leitura e escrita”, que se apresentou e foi direta ao ponto,

mostrou a prova e queria saber por que eu havia errado todas as questões práticas e acertado as teóricas. Não tive dúvida, contei que me interessava desde o início pela alfabetização, que gostava de estudar, porém na educação inicial eram privilegiadas as concepções e não a intervenção, e minha experiência na escola era como auxiliar de sala em escola particular. Então, contei a ela que havia passado em um concurso público no município de Osasco e que sabia ser necessário estudar mais, vivenciar situações reflexivas de sala de aula a fim de proporcionar um ensino melhor para meus futuros alunos.

Após a conversa ela me disse que poderia fazer a matrícula, mas que era necessária muita dedicação, pois a pós-graduação não era fácil. Saí da sala e fui contar para o meu marido, estava muito feliz. Fiz a matrícula e, em fevereiro de 2009, comecei meus estudos voltados para a alfabetização simultaneamente com minha convocação para o início do efetivo exercício como professora de uma escola de educação básica no município de Osasco. Após assumir a posse do cargo público de professora, dias depois, se deu a atribuição de escola e turma. No dia da atribuição escolhi uma classe de primeiro ano junto com mais três colegas numa região com bastante vulnerabilidade social. Esses momentos na Emef Valter de Oliveira Ferreira, no bairro do Helena Maria em Osasco, foram fundamentais para o meu desenvolvimento e crescimento enquanto alfabetizadora e profissional da educação.

Lá pude desenvolver um trabalho pautado nas concepções que estava estudando, com base na psicogênese da língua escrita e pude aplicar muito do que estava aprendendo. Além de poder aplicar o que estudava, minha amizade com minhas colegas Alba, Elizandra e Sonia, foi crescendo e cada dia nosso vínculo pessoal e profissional crescia. Sem perceber, participava de um processo de educação continuada em serviço que me embasava no exercício da docência. Aprendi muito com elas, fazíamos projetos, preparávamos nosso dia a dia e enfrentávamos juntas os desafios diários de trabalhar em classes de alfabetização. Fiquei três anos nessa unidade e depois mudei para uma escola mais próxima de casa, a Emef Maestro Domingos Blasco, no Jardim Boa Vista.

Durante minha especialização, realizei uma pesquisa de campo nessa escola, para a produção da monografia de conclusão de curso, na qual tive como orientadora a professora doutora Telma Weisz, que muito me inspirou e me ensinou. O tema dessa pesquisa foi baseado no artigo da professora doutora Emília Ferreiro, intitulado “A Desestabilização das escritas silábicas: Alternância e desordem com pertinência”, e visou estudar se as crianças que falam a língua portuguesa no Brasil também passam por essa desestabilização no momento em que estão no final do período silábico, assim como descrito por Emília Ferreiro no artigo.

Fizemos um estudo de caso, com vídeos das crianças escrevendo e depois a análise dos dados e concluímos que as crianças brasileiras também passam por essa desestabilização no final do período silábico de escrita.

O estudo específico dessa especialização trouxe para minha prática um grande valor teórico, considerando que me sentia segura da concepção de ensino que trazia para meus estudantes. Fazia muito mais sentido a execução das atividades que propunha e percebia na prática a diferença com o envolvimento das crianças em seu próprio processo de aquisição do sistema alfabético de escrita. Foram dois anos de intenso aprofundamento e que fez a diferença na minha vida profissional docente.

Conclui a pós-graduação com a entrega da monografia em março de 2011. Essa pesquisa me oportunizou, em 2012, uma reportagem na revista *Nova Escola* em anexo. Além disso, o estudo está disponível na biblioteca do Instituto Superior de Educação Vera Cruz e a reportagem disponível no *site* da Revista indicada na bibliografia.

Quanto a minha profissão, ainda em 2012, ingressei por concurso público na PMSP (Prefeitura Municipal de São Paulo), exonerando o cargo que tinha em Osasco em razão do acúmulo. De certa forma, penso que se não tivesse sido assim, talvez não ingressasse no município de São Paulo, pois começar na rede é muito mais que um desafio, é um momento em que escolhemos perseverar.

Desde que conclui minha especialização, tinha vontade de ingressar num mestrado acadêmico a fim de futuramente poder trabalhar com formação de professoras(es) alfabetizadoras(es). Com a minha entrada na rede municipal de São Paulo, precisei esperar, pois o ingresso não permite que escolhamos uma unidade próxima, as vagas são normalmente em locais de difícil acesso e/ou muito distantes de onde moramos. Comecei como professora de módulo, que fica substituindo o professor regente quando este se ausenta.

Minha primeira escola ficava na região do Butantã, sendo uma comunidade com crianças vivendo em situação de vulnerabilidade social e, por conta disso, a violência com professores e professoras era diária, tanto verbal quanto física, entre as crianças também. Foram tempos muito difíceis que me questionava como poderia fazer a diferença com crianças que estavam acostumadas a uma vida de violência e abandono, tanto da família quanto da sociedade. No final do ano, após o concurso de remoção das(os) professoras(es) efetivas(os), seria minha escolha de remoção para uma escolha definitiva, pois minha vaga atual era precária, já que não era uma vaga real.

Quando chegou o concurso de remoção para as profissionais de vaga precária, não havia vagas na DRE (Diretoria Regional de Educação) Butantã, mais próxima de casa. Escolhi

algumas escolas da DRE Campo Limpo e acabei indo para o CEU Cantos do Amanhecer. Quando me apresentei na escola fiquei surpresa, pois solicitaram que escolhessem outra escola, pois as vagas já haviam sido preenchidas, o que me fez participar de uma nova escolha de vagas na DRE Campo Limpo. Acabei escolhendo uma Emei (Escola Municipal de Educação infantil), pois fiquei com medo de encontrar a mesma violência que havia presenciado e vivido. Assumi um período intermediário na Emei Salomão Jorge; outro desafio a frente, pois na graduação em Pedagogia a educação infantil não fazia parte do currículo, sendo minha graduação voltada para anos iniciais e gestão escolar.

Mais um ano difícil, porque, novamente, me vi impactada e no desafio de enfrentar uma situação na qual a formação inicial tinha sido frágil ou inexistente na graduação, mas legalmente, pelo concurso público, meu cargo de professora de educação infantil e ensino fundamental da PMSP me concedeu o direito de assumir ambos.

Outro fator de desafio foi o ingresso em uma escola muito distante da minha residência, onde a distância aliada ao tempo de deslocamento, e outros desgastes que viver numa cidade como São Paulo pode nos apresentar, trouxeram para minha vida profissional. Mas eu queria resistir.

A escola era distante da minha casa, visto que morava em Cotia e trabalhava próximo a represa Guarapiranga. Contudo, conheci muitas professoras que me ajudaram a realizar um trabalho bom com as crianças pequenas, os estudos da Jeif (Jornada Especial Integrada de Formação) também contribuíram para uma formação voltada à educação infantil – momentos muito ricos de aprendizagem e trocas de experiências com as colegas de trabalho.

Dessa forma, a formação permanente se fazia presente tornando-se relevante e essencial para minha atuação em sala de aula com as crianças pequenas. No final de 2103, participei novamente do concurso de remoção e, quando fui me inscrever, constava como professora excedente, ou seja, não havia vaga na escola em que estava lotada, CEU Cantos do Amanhecer.

Assim, as(os) professoras(es) excedentes precisavam escolher primeiro de todos no momento do concurso de remoção da PMSP. Escolhi minha primeira opção a Emef Teófilo Benedito Ottoni, pois sabia que se tratava de uma boa escola, uma vez que todas as minhas amigas falavam. Saiu o resultado da remoção e, em 2014, consegui ir para o Teófilo, escola próxima da minha casa, na qual estou até hoje.

Entretanto, a vontade de fazer o mestrado adormecida, tomou forma e, a cada ano que passava, eu planejava com meu marido como poderíamos fazer para eu voltar a estudar. Em novembro de 2016, realizei minha inscrição no mestrado para Literatura e Crítica Literária na PUC-SP muito incentivada pela minha colega Arlete, professora de Língua Portuguesa e Inglês,

e por meu marido. Meu projeto foi aprovado e fiquei muito feliz, mas decidi que deveria buscar me desenvolver na área de Educação: Currículo, pois seria possível estudar sobre alfabetização, me preparar e me desenvolver como pesquisadora, sonho que vinha desde a minha especialização.

Em novembro de 2017, fiz um novo projeto e fui aprovada pelo programa de pós-graduação de Educação: Currículo, o sonho estava se realizando. Todo esse percurso despertou a curiosidade de pesquisar e estudar o percurso que professoras(es) percorrem desde a formação na graduação à atuação profissional, a partir do ingresso na prefeitura municipal de São Paulo, tendo como foco a alfabetização de crianças. Além disso, quais os elementos dessa formação que aparecem em sua prática, uma vez que, pela minha própria formação, passei por desafios que me levavam a perguntar “O que fazer para ensinar? Como alfabetizar? O que propor para as crianças construírem conhecimento?”, falando à luz do construtivismo.

Essas inquietações possibilitaram a transformação em dissertação para o mestrado acadêmico em Educação: currículo, linha de pesquisa Formação de Professores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

Desta forma a pesquisa que aqui se apresenta visa colaborar com a formação inicial das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) e servir de subsídio para pesquisa na graduação e na pós-graduação na linha de formação de professoras(es) alfabetizadoras(es) e da didática da alfabetização. Meu interesse é identificar quais os elementos/conhecimentos advindos dessa formação inicial que colaboraram para seu desempenho na função docente. Outro ponto da pesquisa diz respeito aos saberes que subsidiam a prática e que dizem respeito à educação continuada, uma vez que as(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) passam por formações ao longo de sua experiência profissional tanto em serviço quanto formações externas por opção.

Com esta pesquisa, portanto, pretendemos encontrar os elementos da formação inicial que aparecem na prática docente das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) e de que maneira esses elementos repercutem no ensino da alfabetização de crianças.

Para isso, propomos elaborar, primeiramente, um perfil das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) que se encontram em exercício em algumas escolas da rede da prefeitura municipal de São Paulo, mais especificamente da Diretoria Regional do Butantã (DRE-BT)<sup>1</sup>, a fim de levantarmos qual a formação inicial que está embasando a prática docente e se esta foi

---

<sup>1</sup> Essa escolha se deu em virtude de maior proximidade da DRE-BT, uma vez que também é minha região de trabalho.

ou é o principal alicerce no qual essas(es) professoras(es) desenvolvem o seu trabalho docente em turmas de alfabetização.

Com o perfil elaborado e à luz de uma concepção de ensino da escrita e da leitura que compreende a teoria psicogenética fundamentada em Emília Ferreiro e a teoria do desenvolvimento da interação de Vygotsky, é possível vislumbrarmos os desdobramentos que as experiências desses sujeitos entrevistados trazem para a prática de alfabetização em sala de aula e visualizar alguns aspectos da formação que aparecem na sua prática. Assim, podemos ter um entendimento de algumas necessidades que envolvem o processo de ensino/aprendizagem na alfabetização de crianças do ponto de vista da concepção em que nos pautamos. Além de trazer o caminho dos profissionais que ingressam por concurso público na rede municipal de São Paulo, e o processo que envolve o efetivo ingresso na rede municipal a fim de elucidar o caminho percorrido pelo professor nesta rede.

## **1.2. Objetivos**

### *1.2.1. Objetivo geral*

O objetivo que sustenta esta pesquisa visa apresentar o perfil das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) em exercício nas séries iniciais no sistema municipal de ensino na Diretoria Regional da zona oeste de São Paulo.

### *1.2.2. Objetivos específicos*

A fim de alcançarmos o objetivo geral desta pesquisa, destacamos a seguir os objetivos específicos:

- Elencar os conhecimentos essenciais que o(a) professor(a) alfabetizador considera na alfabetização de crianças nos anos iniciais;
- Identificar quais aspectos da formação inicial das(os) professoras(es) que fundamentam suas práticas;
- Rever os métodos de ensino que fundamentaram as propostas de alfabetização;
- Apresentar o percurso de ingresso das(os) professoras(es) na PMSP;
- Rever as contribuições do PNE (Plano Nacional de Educação) e BNCC (Base Nacional Comum Curricular) para a alfabetização na atualidade.

### 1.3. Estrutura do trabalho

A fim de alcançar o objetivo proposto, organizamos a escrita desta pesquisa da seguinte forma: inicialmente, apresentamos a introdução do trabalho para, em seguida, no segundo capítulo, apresentarmos o cenário sobre a alfabetização no Brasil, alguns dados sobre alfabetização e avaliações, e discorrermos sobre o PNE (Plano Nacional de Educação).

O terceiro capítulo traz fundamentos que envolvem os métodos de alfabetização oportunos para o entendimento e a contextualização das questões que envolvem a alfabetização no Brasil, servindo de referência. Posteriormente, no quarto capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos que estruturaram a pesquisa.

No quinto capítulo, trazemos um panorama do contexto da pesquisa e as implicações que relacionam o ingresso na PMSP das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es), sujeitos da pesquisa. Para, no sexto capítulo, analisarmos os dados coletados na pesquisa e a importância destes para a alfabetização. E, por fim, as conclusões com base na análise de dados da pesquisa em questão.

## 2. CONTEXTOS ATUAIS E ALFABETIZAÇÃO

### 2.1. Contribuições do Plano Nacional de Educação (PNE) para educação brasileira e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Muito se tem discutido nos dias de hoje sobre a alfabetização no Brasil e muito se tem noticiado acerca dos índices de analfabetismo e de como a educação básica não tem conseguido sucesso em alfabetizar todas as crianças na idade certa.

As preocupações com relação à alfabetização e à educação básica têm envolvido, além dos órgãos responsáveis, outras organizações que se propuseram a estudar índices, buscar soluções para contribuir com a sociedade, no sentido de evidenciar quais áreas precisam sofrer interferência.

Diante dessas preocupações, no dia 25 de junho de 2014, foi aprovado o PNE (Plano Nacional de Educação) sob a lei nº 13.005/2014, do decênio 2014-2024. O plano teve destaque em relação ao anterior (2001-2010), que teve o seu maior entrave no financiamento para a educação, pois contava com um orçamento ineficiente. O novo PNE estipula que a área deve receber 10% do PIB (Produto Interno Bruto) na próxima década e elenca as diretrizes, metas e estratégias para o próximo ano da educação brasileira. Há de se destacar as vinte metas estabelecidas no plano que propõem mudanças importantes para a educação brasileira por meio de estratégias.

Segundo o Observatório do PNE, *site* construído para o monitoramento dos índices, dados e análises sobre as metas e o seu cumprimento,

O atual documento apresenta um conjunto de metas e estratégias que contemplam todos os níveis, modalidades e etapas educacionais, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, além de estabelecer diretrizes para a profissão docente, a implantação da gestão democrática e o financiamento do ensino. Além disso, há estratégias específicas para a redução da desigualdade e inclusão de minorias, como alunos com deficiência, indígenas, quilombolas, estudantes do campo e alunos em regime de liberdade assistida.<sup>2</sup>

A partir dessa lei, algumas organizações se prontificaram em realizar o monitoramento das metas e disponibilizar os dados e resultados relacionados a cada meta. O Observatório do

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

PNE, Associação Nova Escola, Instituto Paulo Montenegro, Fundação Lemann, Todos Pela Educação, Instituto Ayrton Sena, entre outros.

As questões relacionadas à educação e, mais especificamente, à alfabetização são estudadas desde o início da história da educação. Muitos estudiosos dedicaram tempo acerca da melhor maneira de se ensinar a ler e escrever em diferentes países, bem como de entender os processos pelos quais se ensina e, mais tarde, como se aprende.

Hoje, existem diferentes instrumentos avaliativos que permitem levantar dados sobre a aprendizagem das crianças, sobre alfabetização em diferentes momentos da aprendizagem escolar e com diferentes objetivos. Para realizar uma avaliação diagnóstica, o Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira) tem como instrumento a chamada Provinha Brasil que tem por objetivo fazer uma avaliação diagnóstica das crianças que já tiveram pelo menos um ano de ensino escolar dedicado à alfabetização. Desse modo, normalmente, essa prova é aplicada no início do 2º ano do ensino fundamental e no final do mesmo ano a fim de investigar as habilidades iniciais na alfabetização e letramento e em matemática.

Segundo o Inep, “A proposta da Provinha Brasil é oferecer informações que possam orientar tanto as(os) professoras(es) quanto as(os) gestoras(es) escolares e educacionais na implementação, operacionalização e interpretação dos resultados dessa avaliação”.<sup>3</sup>

O Inep, desde 1990, vem produzindo por meio do Saeb (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) indicadores sobre o sistema educacional brasileiro para detectar problemas graves na ineficiência da aprendizagem pelo baixo desempenho em leitura demonstrado pelas crianças. Assim, as esferas federais, estaduais e municipais vêm empreendido esforços para melhoria desse desempenho relacionado ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente.

Uma das iniciativas do Governo Federal para reverter esta situação, diz respeito à ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, iniciando a etapa do ensino obrigatório aos seis anos. Além dessa iniciativa, o MEC implementou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Uma das diretrizes do Plano expressa a necessidade de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados de desempenho com exame periódico específico, por meio da Provinha Brasil.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/provinha-brasil>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

Além da Provinha Brasil, o Inep conta também com: Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e ANA (Avaliação Nacional de Alfabetização). Segundo o informações constantes no *site* do Inep,<sup>5</sup>

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado.

As médias de desempenho do Saeb, juntamente com os dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar, compõem o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Segundo o Inep,

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país; e a Prova Brasil – para os municípios.

O Ideb vem para somar um enfoque pedagógico às avaliações de larga escala e permite traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O cálculo é feito pela combinação do fluxo escolar e aprendizagem. Seu índice varia de zero a dez. Dessa forma, as dimensões, fluxo escolar e aprendizagem devem estar equilibrados, caso o contrário indicará a necessidade de melhoria do sistema.

O Ideb também é importante por ser condutor de política pública em prol da qualidade da educação. É a ferramenta para acompanhamento das metas de qualidade do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) para a educação básica, que tem estabelecido, como meta, que em 2022 o Ideb do Brasil seja 6,0 – média que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos”.

Todos esses instrumentos foram criados para garantir que o Brasil alcance as metas fixadas no chamado, “Termo de Adesão ao Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica” (INEP, s/d.). A intenção é reduzir a desigualdade educacional e proporcionar um ensino no qual

---

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/ideb>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

os estudantes possam aprender mais, sem perder tempo com repetências. A média do Ideb é 6,0 para o Brasil, índice que está relacionado a meta nacional conforme o Inep.

A definição de uma meta nacional para o Ideb em 6,0 significa dizer que o país deve atingir em 2021, considerando os anos iniciais do ensino fundamental, o nível de qualidade educacional, em termos de proficiência e rendimento (taxa de aprovação), da média dos países desenvolvidos (média dos países membros da OCDE) observada atualmente. Essa comparação internacional foi possível devido a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no PISA (Programme for International Student Assessment) e no Saeb. (INEP, s/d.)

Esses instrumentos são usados para coletar informações acerca da aprendizagem das crianças e com diferentes objetivos. Enquanto alguns visam a fundamentação pedagógica para melhoria da prática de ensino (Prova Brasil), outros servem para diagnosticar, de acordo com parâmetros, como está a aprendizagem no País (ANA e Ideb).

No Plano Nacional de Educação (PNE), a meta 5 tem por objetivo:

Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental até 2024. Resultado parcial: Em 2016, 45,3% das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental tinham aprendizagem adequada em leitura, 66,1% em escrita e 45,5% em matemática.

Desafios: melhorar a qualidade da formação inicial e continuada dos professores e realizar políticas de distribuição de livros, de formação de bibliotecas acessíveis a todas as crianças e jovens em idade escolar e de fortalecimento de comunidades leitoras nas instituições.

Observação: A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, aprovada em 2017, determina que as crianças sejam alfabetizadas até o 2º ano da etapa, ano anterior ao estipulado pelo PNE.<sup>6</sup>

Além desses instrumentos que avaliam a aprendizagem da educação básica, existem ainda o Inaf (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) que realiza estudos sobre o indicador de alfabetismo no Brasil.

A Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro, organizações não-governamentais, criaram o Inaf (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) com o objetivo de medir o alfabetismo da população brasileira e trazer “(...) informações sobre habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática” (RIBEIRO, 2003, p. 1). O Inaf considera alguns critérios para definir o grau de alfabetismo de uma pessoa.

(...) orienta-se por uma concepção ampla de alfabetismo, que abarca não só habilidades de leitura, escrita e cálculo numérico, mas também as práticas de leitura,

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/5-alfabetizacao/indicadores>>. Acesso em: 24 ago. 2019.

escrita, cálculo e representação numérica dos diversos segmentos sociais, em diversos contextos. (RIBEIRO, 2003, p. 4)

De acordo com esse indicador,

Os resultados obtidos ao longo de mais de uma década mostram uma significativa redução do número de Analfabetos, caindo de 12%, em 2001-2002 para 4% em 2015, embora os dados desta última edição sinalizem uma inflexão nessa tendência, indicada por um novo aumento desse patamar em 2018. (BRASIL, 2018, p. 8)

Para chegar a um indicador que possa trazer uma reflexão sobre a educação brasileira, o Inaf realizou sua pesquisa com uma metodologia de entrevistas com 2002 pessoas entre 15 e 64 anos de idade e de regiões urbanas e rurais de todo o País. Esse estudo é mais um indicador que aborda a questão da alfabetização e sua complexa relação com os mais diferentes contextos da sociedade brasileira.

Tendo em vista esses estudos que hoje envolvem a alfabetização no Brasil, surgem inquietações de como ainda hoje temos crianças que chegam ao final do ciclo de alfabetização e não conseguem alcançar os níveis desejáveis de leitura, escrita, matemática e interpretação? Muitas pessoas da área da educação e da sociedade brasileira também vêm levantando preocupações acerca dos índices de alfabetização. Com isso, há algumas organizações, voltadas à educação, que estão cada vez mais envolvidas no debate em questão e no fomento à pesquisa e a políticas públicas que colaborem para a elevação dos índices de alfabetização.

Contudo, com todos os indicadores e instrumentos de avaliação de aprendizagem, o Brasil continua com índices de alfabetização indesejáveis e não vem atendendo a Meta 5 do PNE, destacada acima.

A ANA foi lançada em 2013 pelo Inep, sendo o primeiro indicador nacional da alfabetização escolar. Sua implementação se deu em razão do Pnaic (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) instituído pelo MEC (Ministério da Educação), como parte integrante do Saeb.

Para entendermos um pouco mais sobre como é realizada a ANA: existe uma metodologia desenvolvida para avaliações de larga escala, as quais possuem suas formulações pautadas em matrizes de referenciais para cada exame ou avaliação. A denominação de um fenômeno avaliado e medido por um teste é chamado de “constructo”. Para a ANA, os testes aplicados apresentam a alfabetização e o letramento como seus “constructos”. As matrizes versam em seleção de habilidades, que por sua vez são voltados à alfabetização e ao letramento, ou seja, ao constructo analisado,

(...) podendo, assim, oferecer informações sobre o fenômeno avaliado. Desse modo, uma matriz de referência retrata uma opção por determinados saberes, o que não nega que possam existir outros saberes ou informações significativas sobre o fenômeno. O recorte torna-se necessário pelas características do instrumento de mensuração, que possui número limitado de itens. Conseqüentemente, alguns conhecimentos/informações não são selecionados para compor a matriz, mas certamente não poderão ser excluídos do processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2016, p. 120)

As informações das matrizes são necessárias em razão de um melhor entendimento dos gráficos inseridos a fim de colaborar e esclarecer quais são os níveis de proficiência considerados na ANA.

Os testes realizados apresentam as seguintes matrizes de acordo com esse mesmo relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016 (BRASIL, 2016, p. 121-136).

Os testes aplicados tomaram como referência as matrizes a seguir:

**Quadro 1:** Avaliação Nacional da Alfabetização: matriz de referência de língua portuguesa

Leitura	H1. Ler palavras com estrutura silábica canônica.
	H2. Ler palavras com estrutura silábica não canônica.
	H3. Reconhecer a finalidade do texto.
	H4. Localizar informações explícitas em textos.
	H5. Compreender os sentidos de palavras e expressões em textos.
	H6. Realizar inferências a partir da leitura de textos verbais.
	H7. Realizar inferências a partir da leitura de textos que articulem a linguagem verbal e não verbal.
	H8. Identificar o assunto de um texto.
	H9. Estabelecer relações entre partes de um texto marcadas por elementos coesivos.
Escrita	H10. Grafar palavras com correspondências regulares diretas.
	H11. Grafar palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro.
	H12. Produzir um texto a partir de uma situação dada.

Fonte: Brasil (2016, p. 119-120).

**Quadro 2:** Avaliação Nacional da Alfabetização: matriz de referência de matemática MA

Eixo numérico e Algébrico	H1. Associar a contagem de coleções de objetos à representação numérica das suas respectivas quantidades.
	H2. Associar a denominação do número a sua respectiva representação simbólica.
	H3. Comparar ou ordenar quantidades pela contagem para identificar igualdade ou desigualdade numérica.
	H4. Comparar ou ordenar números naturais.
	H5. Compor e decompor números
	H6. Resolver problemas que demandam as ações de juntar, separar, acrescentar e retirar quantidades.
	H7. Resolver problemas que demandam as ações de comparar e completar quantidades.
	H8. Cálculo de adições e subtrações.
	H9. Resolver problemas que envolvam as ideias da multiplicação.
	H10. Resolver problemas que envolvam as ideias da divisão.
Eixo geometria	H11. Identificar figuras geométricas planas.
	H12. Reconhecer as representações de figuras geométricas espaciais.
Eixo grandezas e medidas	H13. Comparar e ordenar comprimentos
	H14. Identificar e relacionar cédulas e moedas
	H15. Identificar, comparar, relacionar e ordenar tempo em diferentes sistemas de medida
	H16. Ler resultados de medições.
Eixo de tratamento da informação	H17. Identificar informações apresentadas em tabelas.
	H18. Identificar informações apresentadas em gráficos.

Fonte: Brasil (2013, p. 125-126).

**Quadro 3:** Interpretação pedagógica da escala de Leitura na edição da ANA de 2014

Nível 1 (até 425 pontos)	<p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e, ainda, que alternem sílabas canônicas e não canônicas.</li> </ul>
Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)	<p>Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar informações explícitas em textos curtos como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidade científica; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto;</li> <li>- Reconhecer a finalidade de texto, como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio, com ou sem apoio de imagem;</li> <li>- Identificar assunto de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha;</li> <li>- Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal.</li> </ul>
Nível 3 (maior que 525 até 625 pontos)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Localizar informação explícita em textos de maior extensão, como fragmento de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou ao final do texto;</li> <li>- Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo;</li> <li>- Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinhos que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de textos de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; significado de expressão de linguagem figurada em textos, como poema narrativo, fragmentos de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha.</li> </ul>
Nível 4 (maior que 625 pontos)	<p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer relação de tempo em texto verbal e participantes de um diálogo em entrevista ficcional;</li> <li>- Identificar o referente de pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil;</li> <li>- Inferir sentido em fragmento de conto; sentido de palavra em fragmento de texto de literatura infantil; assunto em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia.</li> </ul>

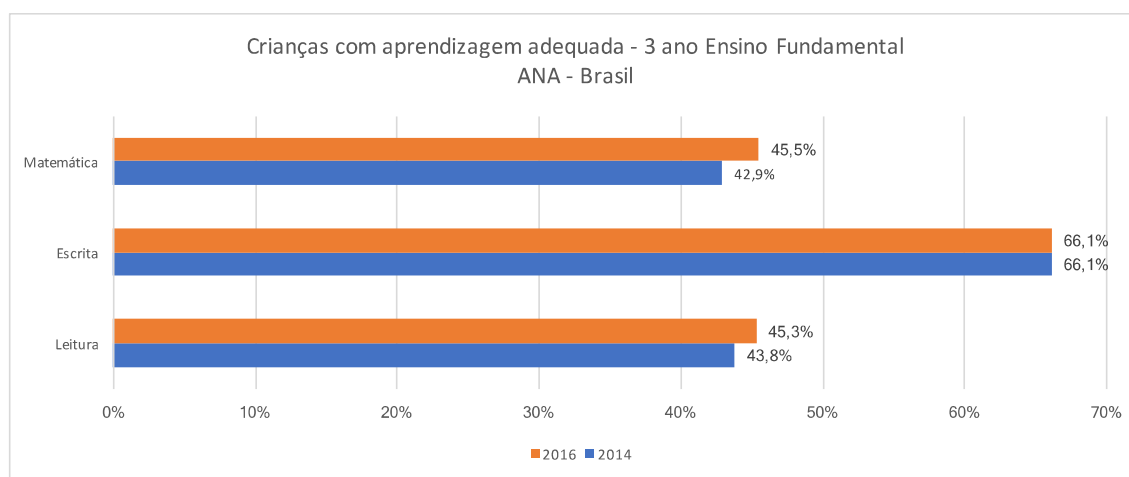
Fonte: Brasil (2016, p. 130-132)

As matrizes utilizadas servem para uma reflexão de como a meta deve ser alcançada até 2022, conforme traçada pelo PNE a fim de melhorar a qualidade da educação brasileira.

O Inep realizou a segunda edição da ANA, em 2016, com a intenção de avaliar o nível de proficiência em escrita, leitura e matemática das crianças do 3º ano do ensino fundamental

a fim de atender a meta 5 do PNE. As crianças são avaliadas de acordo com quatro níveis de desempenho de leitura, sendo que, em dois destes, são agrupados os estudantes que alcançam as maiores notas, considerados como suficientes na alfabetização.

O resultado da avaliação em 2016 indicou que 45,3% das crianças possuíam nível suficiente de leitura. Esse percentual é a soma dos 32,3% no nível 3 e dos 13% no nível 4. Por outro lado, a maioria dos alunos terminavam o 3º ano do Ensino Fundamental sem saber ler adequadamente: 21,7% estavam no nível 1 e 33% no nível 2 de proficiência.<sup>7</sup>



**Gráfico 1:** Crianças com aprendizagem adequada

Fonte: Realizado pela autora.

O gráfico acima mostra um comparativo entre as avaliações de 2014 e 2016, em nível nacional, nas habilidades de leitura, escrita e matemática. Observamos que a escrita não apresentou um avanço, mantendo-se equivalente ao ano anterior e que as habilidades de leitura e matemática tiveram um avanço pequeno.

Segundo o último relatório de metas do segundo ciclo de monitoramento do PNE 2018, conforme citado anteriormente.

Para compreender os resultados da ANA, é necessário considerar as escalas de proficiência em leitura, escrita e matemática, (...) as quais são divididas em níveis e possibilitam a interpretação pedagógica dos resultados. Vale ressaltar, contudo, que ainda não há uma definição oficial sobre o ponto de corte nas escalas, acima do qual se possa considerar que um aluno está alfabetizado. Não obstante, é desejável que haja mais alunos com desempenho situado nos níveis mais elevados das escalas de proficiência. (BRASIL, 2018)

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metaspne/5-alfabetizacao/indicadores/porcentagem-de-criancas-do-3-ano-do-ensino-fundamental-com-aprendizagem-adequada-em-escrita/>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

O novo relatório de monitoramento confere uma análise mais recente e explora diversos aspectos de como se deu a avaliação, trazendo algumas conclusões que mais uma vez corroboram com as preocupações que pairam sobre a alfabetização.

Não há como falar em alfabetização sem falar de políticas públicas, como, por exemplo, a implementação da Base Nacional Comum Curricular que, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, vem sendo prevista.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.<sup>8</sup>

Em 20 de dezembro de 1996, é aprovada a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) – lei nº 9.394 – que, em seu artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica. No ano seguinte (1997), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), com dez volumes para o ensino do 1º ao 5º ano, apontados como referenciais de qualidade para a educação brasileira, são consolidados com o propósito de auxiliar as unidades escolares e suas equipes no trabalho pedagógico e no desenvolvimento de um currículo. Em 1998, os PCNs para o ensino do 6º ao 9º ano, ampliando o debate sobre a educação básica pela sociedade brasileira, governos, escolas e pais.

Em 2000, os PCNEMs (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) são lançados com a premissa de orientar o(a) professor(a) na busca de novas abordagens e metodologias e de ampliar os princípios da reforma curricular.

No ano de 2008 a 2010 o Currículo em Movimento vem para buscar a qualidade da educação básica por meio da construção de um currículo da educação infantil ao ensino médio, mas, segundo um dos seus pareceres sua intenção não busca de modo algum impor essa transformação.

Entretanto, se os Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações, na busca de uma melhoria da qualidade da educação, de modo algum pretendem resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

<sup>9</sup> Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=852-parecer-ceb-04-98-pdf&category\\_slug=documentos-pdf&itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=852-parecer-ceb-04-98-pdf&category_slug=documentos-pdf&itemid=30192)>. Acesso em: 16 mar. 2019.

No ano de 2010, foi realizada a Conferência Nacional de Educação (Conae), que contou com a presença de especialistas para debater a educação básica. Nessa Conferência, um documento sobre a necessidade de a BNCC fazer parte do Plano Nacional de Educação foi lançado. Em 13 de julho de 2010, definidas as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica), resolução nº 4, para uma orientação do planejamento curricular dos sistemas de ensino e das escolas de educação básica.

E finalmente em 17 de dezembro desse mesmo ano, a resolução nº 5 para fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, ano no qual ocorreu o lançamento do documento. No ano seguinte (2011), passou a vigorar a resolução n. 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa as DCNs para o ensino fundamental de nove anos e, no ano seguinte, em 2012, se instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) e as ações do Pacto, bem como suas diretrizes gerais sob a portaria n. 867, de 4 de julho de 2012.

No ano seguinte, a portaria n. 1.140 de 22 de novembro de 2013 estabeleceu o PNFEM (Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio). Em 25 de junho de 2014, regulamentou-se o Plano Nacional de Educação, com vigência de dez anos, sob a lei n. 13.005, estabelecendo vinte metas para melhoria da qualidade da educação básica, das quais quatro metas abordavam a Base Nacional Comum Curricular.

Ainda em novembro de 2013, realizou-se a 2ª Conferência Nacional pela Educação (Conae), organizada pelo FNE (Fórum Nacional de Educação), na qual culminou em um documento sobre as propostas e reflexões como um marco inicial no processo de implantação da BNCC.

No ano de 2015, teve início ao processo de elaboração da BNCC no I Seminário Interinstitucional que aconteceu entre 17 a 19 de junho e contou com a presença de especialistas para a elaboração do documento. Instituiu-se a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular sob a portaria n. 592 de 17 de junho de 2015 que contém a nomeação. Em setembro desse ano, é disponibilizada a 1ª versão da BNCC.

Posteriormente, entre 2 e 15 de dezembro, houve a discussão do documento preliminar com a mobilização das escolas de todo Brasil e, em 3 de maio de 2016, é disponibilizada a 2ª versão pela internet.

Nos dias 23 a 10 de agosto de 2016, professoras(es), gestoras(es) e especialistas se reuniram nos 27 seminários estaduais promovidos pelo Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) e a Undime (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação) para debater esta segunda versão. Assim, ainda em agosto de 2016, a terceira versão da Base começou a ser redigida em processo colaborativo e com base na versão 2.

No ano seguinte, em abril de 2017, a versão final da BNCC foi entregue pelo MEC ao CNE (Conselho Nacional de Educação). A partir de sua homologação, que se deu após o CNE elaborar o parecer e projeto de resolução, é que se iniciou o processo de formação e capacitação das(os) professoras(es) e apoio aos sistemas de educação estaduais e municipais a fim de elaboração e/ou adequação dos currículos escolares.

No dia 20 de dezembro de 2017, a Base foi homologada sob a portaria n. 1570 e, em 22 de dezembro, o Conselho Nacional de Educação apresentou a resolução CNE/CP nº 2, que institui e dá orientações para sua implementação. Assim, a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, aprovada em 2017, determina que as crianças sejam alfabetizadas até o 2º ano da etapa, ano anterior ao estipulado pelo PNE.

Em 6 de março de 2018, acontece o dia D – Dia Nacional de Discussão sobre a BNCC – no qual os educadores do Brasil puderam analisar a parte homologada da Base, com foco na educação infantil e ensino fundamental a fim de compreender a implementação e os impactos na educação brasileira.

O MEC entregou ao Conselho Nacional de Educação a 3ª versão da BNCC para o ensino médio dando início a um processo de audiências públicas para debatê-la. E, em 5 de abril, o Programa de Apoio à Implementação da BNCC é instituída por meio da portaria n. 331. Em 2 agosto de 2018, ocorre um movimento que discute a contribuição da Base Nacional da etapa do ensino médio e, por meio de um formulário *on-line*, a possibilidade de sugerir melhorias. E em 14 de dezembro de 2018, a Base Nacional para o ensino médio é homologada.

O Quadro 4 apresenta algumas leis, datas e a construção da BNCC e movimentos relacionados.

**Quadro 4: Lei versus Data versus Documento previsto**

LEI	Data	Documento Previsto	
Constituição Federal de 1988 -	1988	Base Nacional Comum Curricular. Art. 210.	
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394	de 20 de dezembro de 1996,	Regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica – Art 26	
	1997	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano,	
	1998	Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano	
	2000	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)	
	2008 - 2010	Programa Currículo em Movimento	Desenvolvimento do currículo da educação infantil, do ensino fundamental e ensino médio.
	28 de março e 01 de abril de 2010	Conferência Nacional de Educação (CONAE), Nacional de Educação.	Debates com Educação Básica. Traz a necessidade da Base Nacional Comum Curricular, como parte de um Plano Nacional de Educação
A Resolução n. 4,	De 13 de julho de 2010	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs)	Orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino.
A Resolução nº 5,	De 17 de dezembro de 2009,	Definição Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	

Fonte: Elaborado pela autora.

Todo esse movimento voltado para educação básica gerou várias discussões acerca da melhor forma de implementação da BNCC nos estados e municípios levando muitas das organizações envolvidas na educação e diretamente com o PNE a pensarem em questões sobre a formação das(os) professoras(es) e também ligadas a formação inicial principalmente relacionadas a alfabetização.

Mesmo com políticas voltadas à construção de uma Base Nacional Comum Curricular, com os estados e municípios tendo possibilidade em formular seu próprio currículo de acordo com suas necessidades e contextos, ainda há muitas regiões nas quais a leitura e a escrita de crianças não atinge a expectativa esperada para idade ano, segundo os meios de avaliações externas citados anteriormente.

Para nós, a maior necessidade está relacionada com a formação inicial e continuada das(os) professoras(es) que exercem sua profissão em classes de alfabetização, pois uma

formação inicial que contemple os aspectos voltados para como a criança aprende é um dos fundamentos para que o(a) professor(a) compreenda que situações deve propor ao ensinar.

Dessa forma, pensando o quanto ainda é preciso pensar sobre o processo de alfabetização da educação brasileira, partimos da concepção que entende o aprendizado da escrita e da leitura sob o ponto de vista do sujeito e com base nos conhecimentos da psicogênese da língua escrita, tendo na psicolinguista argentina Emília Ferreiro a principal influência. Além disso, desenvolvemos nossa pesquisa, dada a importante contribuição dessa autora, bem como a matriz que compreende as interações sociais como alicerce também do processo de alfabetização, tendo Vygotsky e sua contribuição para a área.

Cabe, portanto, pontuar que, embora nossa concepção seja esta, existem outras perspectivas de ensino que vigoram até hoje e que se fundamentam em um pressuposto partindo do sujeito que ensina, além das mais recentes, que retornam a defender o método fônico, apoiadas por políticos e intelectuais da área. Segundo esses apoiadores, por meio de um discurso raso de que se trata de um “método de ensino pautado em conhecimentos científicos” – como se não houvesse pesquisas científicas na área de educação – acreditam que tal método é a salvação para os problemas enfrentados no âmbito da alfabetização.

Contudo, essa tentativa de inserir o uso do método fônico, um retrocesso em nossa opinião, já teve seu momento em 2005, em que discussões sobre o construtivismo e a teoria psicogenética estavam marcadas por críticas e por uma tentativa de desvincular essa concepção dos documentos brasileiros como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais).

A alfabetização e o processo de ensino se constituem um campo de lutas dentro da educação, uma vez que, enquanto uns entendem a necessidade de perceber o sujeito cognoscente como atuante na escola e na sociedade, capaz de construir conhecimentos, outros insistem em oferecer um ensino descontextualizado da vida social das crianças, ignorando os conhecimentos e contextos que elas trazem para a escola e que o ensino da língua escrita se dá pela imersão dos sujeitos cognoscentes em sua complexidade cultural.

Portanto, a compreensão dos aspectos da formação inicial e/ou continuada das(os) professoras(es) que atuam em classes de alfabetização presentes em suas práticas pedagógicas no exercício da profissão podem trazer lacunas que existem e seus desdobramentos na alfabetização de crianças.

Para compreender tais questões, temos como referência os métodos de alfabetização que existem, nos quais está a fundamentação teórico-metodológica que embasa o ensino da leitura e da escrita no Brasil, uma vez que tal conhecimento é que alicerça as concepções dos

profissionais docentes e suas práticas. Tratamos desse tema como referência em Berta Braslavsky e Magda Soares, dada a importância dos estudos mais recentes sobre os métodos.

### 3. O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA: OS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

A história dos métodos de ensino da leitura e da escrita esteve por muito tempo em foco sobre as questões relacionadas à alfabetização em diversos países. As preocupações com relação aos métodos sempre estão em “questão”, principalmente quando ainda há dados acerca da alfabetização que demonstram que um número importante de crianças não se alfabetiza ao longo dos anos iniciais, conforme o Gráfico 1 já citado anteriormente.

As preocupações relacionadas ao ensino da leitura e da escrita sempre estiveram atreladas a questão dos métodos de ensino no Brasil desde as décadas finais do século XIX. Segundo Soares, tal *questão* se inicia desde o momento em que um sistema de ensino público se consolida juntamente com a necessidade de implementação de um processo de escolarização que propicie às crianças o domínio da leitura e escrita.

Nesse sentido, o método se torna centro de discussões e objeto de divergências sobre qual é o melhor, o mais eficaz. Discussão esta que se dá na história e que atravessa o século XIX, persistindo no século XX e XXI. Tais discussões acerca do *método*, historicamente, segundo Soares são:

(...) de contínua alternância entre inovadores e tradicionais: um “novo” método é proposto, em seguida é criticado e negado, substituído por outro “novo” que qualifica o anterior de “tradicional”; este outro “novo” é por sua vez negado e substituído por mais um “novo” que algumas vezes, é apenas o retorno de um método que se tornara “tradicional” e renasce como “novo”, e assim sucessivamente. (SOARES, 2018, p. 17)

O movimento de alternância metodológica, relacionado ao método não foi uma característica somente do Brasil, outros países também sofreram mudanças em seus sistemas de ensino na medida em que sofreram também alterações nas políticas educacionais, ou nas mudanças de governo.

A partir da implementação de um sistema público de ensino, como dito anteriormente, nas décadas finais do século XIX. Conforme Braslavsky (1971), “Vamos, porém, lembrar, com especial atenção, que o problema da metodologia de seu ensino surgiu de par com o da educação popular, sendo paralelas a história de uma e de outra”. Esse movimento de alternância, aqui no Brasil, aparece enquanto forma de ensinar, que vem representado nas cartilhas utilizadas pelos professores, municípios e estados. Embora, observemos uma permanência, no sentido do uso

das cartilhas para o ensino da leitura e da escrita, há uma diversificação de métodos que são trabalhados nas cartilhas.

Muito se discutiu e ainda se discute sobre alfabetização, sobre qual a melhor maneira para garantir que nossas crianças se alfabetizem e que consolidem sua aprendizagem na leitura e escrita, ou seja, que sejam capazes de ler, interpretar textos e realizar operações matemáticas no cotidiano. Para nós, um fator importante no que diz respeito ao aprendizado da leitura e escrita é a compreensão de como a criança aprende e de que maneira o(a) professor(a) alfabetizador(a) pode favorecer e oportunizar um bom ensino para as crianças.

Pensamos que a formação inicial é o fator fundamental para que o(a) professor(a) alfabetizador(a) consolide uma prática embasado na teoria. Para isso, conhecer os métodos de alfabetização e as concepções que envolvem o ensino da leitura e da escrita é essencial ao(à) professor(a) iniciante.

### **3.1. Os métodos para o ensino da leitura**

A primeira questão que podemos colocar é compreender o que é método. Segundo o dicionário etimológico

A palavra “método” é normalmente usada para referir-se a um certo caminho que permite chegar a um fim. Tem sua origem no Grego, *METHODOS*, composta de *meta* (por meio de, através de) e de *hodos* (caminho, via). Para que se possa alcançar os objetivos projetados, é necessário servir-se de um “método” no qual é ordenado um trajeto para tanto. (GRAMÁTICA.NET, s/d.)

Nesta dissertação nos pautamos em Berta Braslavsky (1971), entre outros, que define método de alfabetização no sentido de caminhos para ensinar, formas de ensino da leitura e da escrita. Magda Soares (2018, p. 17) também define método de alfabetização como sendo “(...) conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios orientem a aprendizagem da leitura e escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização”.

A segunda questão é traçar um panorama histórico sobre os métodos de alfabetização no Brasil sem a intenção de aprofundar esse tema, mas visando orientar e encaminhar a discussão desta dissertação.

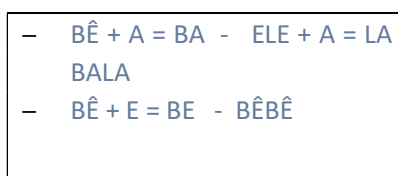
Nas décadas finais do século XIX, no Brasil, o ensino da leitura se dava por meio das chamadas cartas do ABC, em 1820, que eram produzidas por professores e se baseavam no método alfabético ou da soletração, o mais antigo de todos. Aprendia-se o nome das letras para

depois realizar combinações de consoantes e vogais, formando as sílabas para só depois ir as palavras e frases.

Era o método da soletração apoiado nas chamadas Cartas do ABC, nos abecedários, nos silabários no  $b + a = ba$ . Uma aprendizagem centrada na grafia, ignorando as relações oralidade-escrita, fonemas-grafemas, como se as letras *fossem* os sons da língua, quando, na verdade, *representam* os sons da língua. (SOARES, 2018, p. 17, grifos do autor)



**Figura 1:** Cartas do ABC, nos abecedários, nos silabários no  $b + a = ba$



**Figura 2:** Exemplo criado pela autora

Segundo Mortatti (2019), “Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras”.

Os métodos de ensino da leitura e da escrita tiveram um período de alternância que se compreendeu entre as últimas décadas do século XIX e início do século XX conforme Magda Soares (2018) escreve como sendo duas vias de evolução que se abrem no cenário dos métodos e fazem parte da prática pedagógica até os anos 1980.

A evolução do método da silabação, ensino das letras, passa ao ensino progressivo do valor sonoro das letras e sílabas de tal maneira que se avança para os métodos fônicos e silábicos que foram denominados de sintéticos, em razão do movimento de síntese que se faz. A *Cartilha Nacional*, do autor Hilário Ribeiro, escrita nos anos 1880, com edições até 1930, trazia a importância de a criança aprender os valores fônicos das letras, dada pelo autor como sendo a *leitura*, a *arte* da análise da fala.



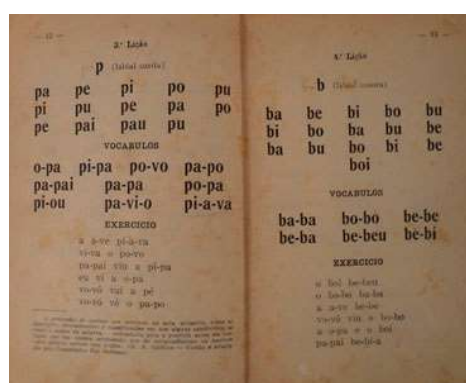
**Figura 3:** Frente e parte interna – *Cartilha Nacional*, do autor Hilário Ribeiro

Em 1871, a *Cartilha da infância*, escrita por Thomaz Galhardo, utilizava o método silábico.



**Figura 4:** *Cartilha da infância* – Thomaz Galhardo

Fonte: Retirado de <<http://www.anosdourados.blog.br/2011/11/imagens-escola-livro-escolar-cartilha.html>>.



**Figura 5:** *Cartilha da infância* – parte interna – Thomaz Galhardo

Fonte: Retirado de <<http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/infografico-letramento/>>.

Em 1876, é publicada em Portugal a *Cartilha Maternal* ou a *Arte da Leitura*, pelo poeta português João de Deus, mas que foi divulgada por Antônio da Silva Jardim. A Escola Normal de São Paulo incorporou essa cartilha em 1883. A *Cartilha Maternal* apresenta o método analítico da palavração.

A partir do início da década de 1880, o “método João de Deus” contido nessa cartilha passou a ser divulgado sistemática e programaticamente em especial nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo, por Antonio da Silva Jardim, positivista militante e professor de português da Escola Normal de São Paulo. (MORTATTI, 2019, p. 64)



**Figura 6:** *Cartilha Maternal* ou a *Arte da Leitura* pelo poeta português João de Deus

Passa-se a considerar a realidade psicológica da criança e, portanto, segundo Soares (2019) “(...) a necessidade de tornar a aprendizagem significativa, e para isso, partir da compreensão da palavra escrita, para dela chegar ao valor sonoro de sílabas e grafemas, dando origem aos métodos que receberam a denominação genérica de analíticos”.

Nessa época, o método analítico ganha força e muitas(os) professoras(es) produzem cartilhas segundo esse método.

Na História do ensino da leitura e da escrita, mais especificamente no final do século XIX e início do XX, em São Paulo, a constituição do debate em torno dos métodos para ensinar a criança a ler e a escrever, a partir da atuação de Silva Jardim e da defesa que fez do “método João de Deus”, presente na cartilha maternal ou a arte da leitura, configura a inauguração de uma tradição, já apontada por Mortatti (2000), de que o ensino da leitura e escrita está fundamentalmente relacionado a uma questão de método. (CARVALHO, ROCHA, 2018, p. 99)

Segundo esses autores (2018), havia um processo de reforma envolvendo as escolas públicas e as formas de se ensinar, que culminou na defesa da legalização por parte de autores acerca de suas propostas metodológicas. Os programas de ensino determinados pela legislação, além de indicarem como o ensino deveria ser realizado, também instituíam, de acordo com a legislação da época, o ensino de Educação Moral e Cívica a fim de consolidar a República.

Na reforma paulista de 1920, encabeçada por Sampaio Dória, surge a preocupação em melhorar a alfabetização popular, na época, muito mais preocupada em encontrar formas de

solucionar o analfabetismo, mas que delimitava a não obrigação das cartilhas analíticas, permitindo a “autonomia didática”. Segundo Mortatti (2019)

Em decorrência da “autonomia didática” proposta pela “Reforma Sampaio Dória” e de novas urgências políticas e sociais, a partir de meados da década de 1920 aumentaram as resistências dos professores quanto à utilização do método analítico, e começaram a se buscar novas propostas de solução para os problemas do ensino e aprendizagem iniciais da leitura e da escrita.

No que diz respeito à educação de jovens e adultos, em 1921, a *Cartilha do Operário* é pioneira e utilizava o método analítico para o ensino da leitura.



**Figura 7:** *Cartilha do Operário* – 1921

Fonte: Retirado de <<http://www.anosdourados.blog.br/2012/02/imagens-escola-livro-escolar-cartilha.html>>.



**Figura 8:** *Cartilha do Operário* – 1921 – parte interna

Fonte: Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/infografico-letramento/>>.

Em 1928, o educador Manoel Lourenço Filho, um dos fundadores do movimento da Escola Nova no Brasil, lança a *Cartilha do Povo*, voltada às crianças e adultos sem uma metodologia específica.



**Figura 9:** *Cartilha do Povo* – Manoel Lourenço Filho

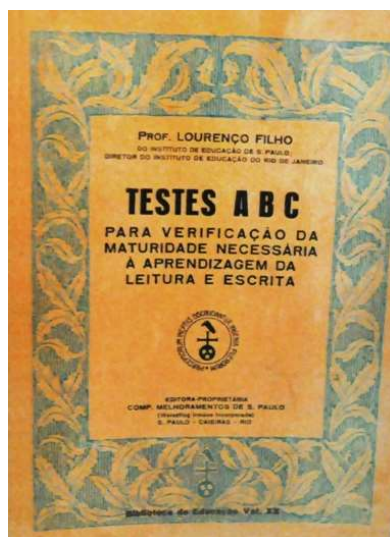
Fonte: Retirado de <<http://www.anosdourados.blog.br/2012/02/imagens-escola-livro-escolar-cartilha.html>>.

Nas escolas, a defesa do uso das cartilhas de método analítico vai dando lugar às ideias da educação “renovada” que trazia em seu bojo a preocupação com a educação de massa e a melhoria da qualidade da alfabetização das crianças. Lourenço Filho, com base em seus estudos da psicologia experimental, cria os Testes ABC, que eram formas de medir a prontidão para a alfabetização. Esses testes foram aplicados por mais de cinquenta anos.

Segundo Andrea Luize (2007, p. 19) “(...) esses testes tinham por finalidade mensurar a maturidade do aluno para o início do processo e alfabetização. Para avaliação do perfil do aluno e para composição do grupo-classe, (...)”.

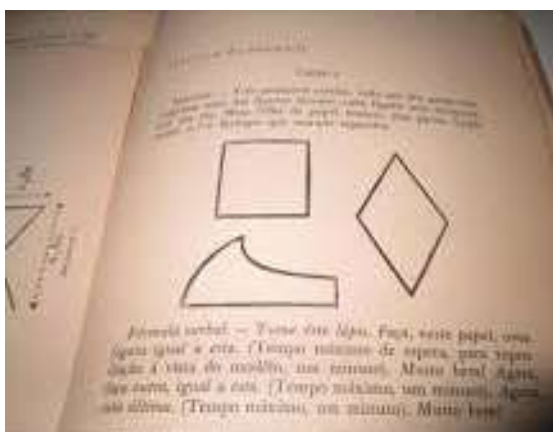
Era uma abordagem de exercícios com a finalidade de evitar o fracasso na alfabetização.

(...) um conjunto de atividades para verificar e, principalmente, medir a "maturidade" que a ciência de então supunha necessária à alfabetização bem-sucedida – teve muita influência no Brasil. Nos anos 70, foi largamente difundida a ideia de que, no início da escolaridade, toda criança deveria passar pelos exercícios conhecidos como de "prontidão" (do inglês, *readness*) para a alfabetização. (PROFA, 2001, p. 8)



**Figura 10:** Testes ABC – Capa

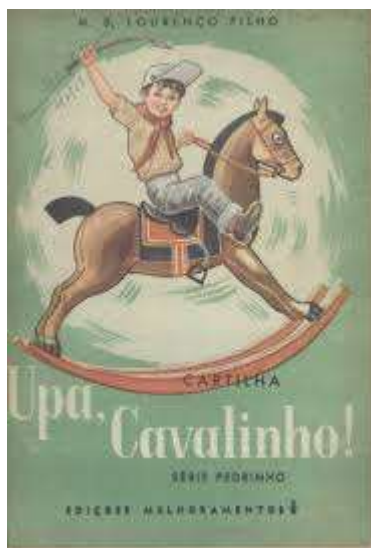
Fonte: Imagem retirada de <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2017/01/abc.jpg>>.



**Figura 11:** Testes ABC – parte interna

Fonte: Imagem retirada do site <<https://www.estantevirtual.com.br/batman7/m-b-lourenco-filho-testes-abc-1713062152>>.

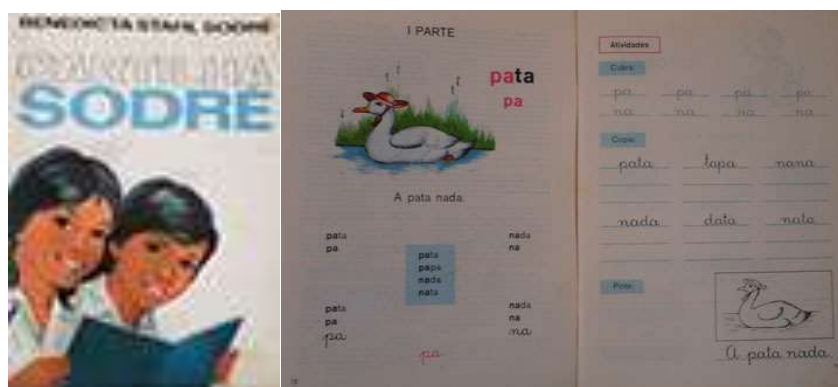
Começam a aparecer no mercado cartilhas como método misto, privilegiando tanto o método sintético quanto o analítico e surgem as cartilhas e materiais que disseminam a ideia de período preparatório nas cartilhas. *A Cartilha Upa! Cavalinho*, de autoria de Lourenço Filho, utilizava o método misto.



**Figura 12:** *Cartilha Upa! Cavalinho*, de autoria de Lourenço Filho

Fonte: Retirada de <<https://www.traca.com.br/livro/508990/>>.

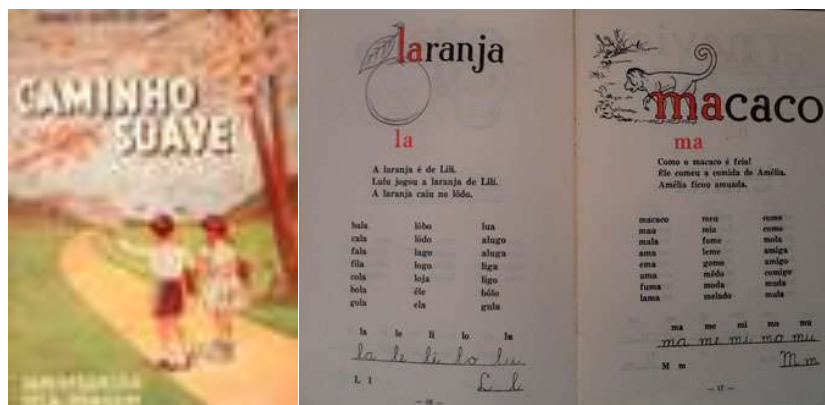
Em 1948 a *Cartilha Sodr *, criada pelos professores Abel de F. Sodr  e Benedicta Sthal Sodr , seguia seu próprio método, conhecido como método Sodr  ou da alfabetiza o rápida.



**Figura 13:** *Cartilha Sodr * criada pelos professores Abel de F. Sodr  e Benedicta S. Sodr  (1948)

Fonte: Retirado de <<http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/infografico-letramento/>>.

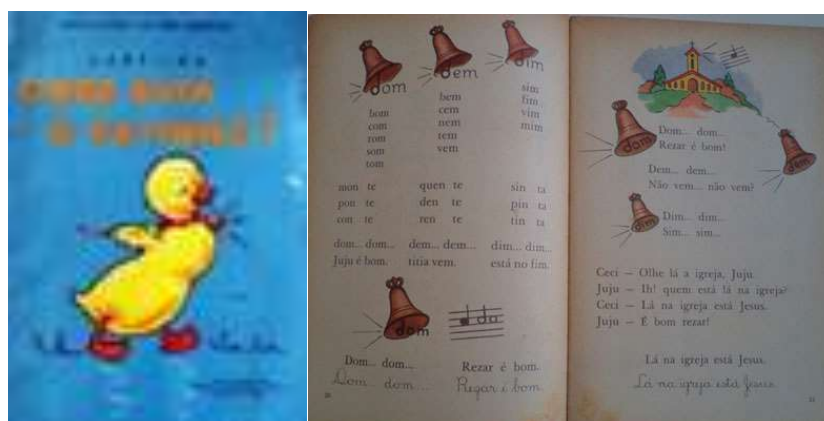
Nesse mesmo ano a *Cartilha Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima, une o método analítico e o sint tico. O ensino começa pelas vogais e segue para a silaba o usando imagens associadas às letras. Por muitos anos, nas escolas brasileiras, a sua inser o foi grande. Em 1970, tem uma edi o com manual para o(a) professor(a) e ainda uma reimpressão, em 2009, com encaderna o nova e seguindo as novas regras ortográfica do Brasil.



**Figura 14:** *Cartilha Caminho Suave*, de Branca Alves de Lima – 1948

Fonte: Retirado de <<http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/infografico-letramento/>>

Em 1955, a *Cartilha Onde Está O Patinho*, da autora Cecília Bueno dos Reis Amoroso aplicava o método global de contos, ou historietas. Cecília era professora de Metodologia e Prática do Ensino Primário da Escola Normal e a aplicação de seu método, na década de 1950, era considerada uma inovação, uma vez que havia predominância do método fônico, que partia da pronúncia de cada letra, conforme o exemplo da Figura 15.



**Figura 15:** *Cartilha Onde Está o Patinho* (1955) – 1ª edição

Fonte: Retirado de <<http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/infografico-letramento/>>.

Em 1963, o MEC/Inep lança a *Cartilha Casinha Feliz* em três volumes sob iniciativa de Anísio Teixeira, baseado no método criado, nos anos 1950, pela professora pernambucana Iracema Meireles que é considerada um marco do método fônico no Brasil ao lado da *Cartilha de Método da Abelhinha*, criado pelas professoras Alzira S. B. da Silva, Lúcia M. Pinheiro e Risoleta F. Cardoso em 1965. O método fônico parte da menor unidade da fala, o fonema, para depois ir ao ensino de sua representação gráfica com início pelas vogais.



**Figura 16:** *Cartilha Casinha Feliz* – frente e interna (1963)

Fonte: Retirado de <<http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/infografico-letramento/>>.



**Figura 17:** *Cartilha de Método da Abelhinha* – Frente e interno

Fonte: Retirado de <<https://professoresherois.com.br/metodo-fonico-historia-da-abelhinha-para-alfabetizar/>>.

Entre 1920 e 1970, surge uma tradição no ensino da leitura e da escrita, a alfabetização sob medida, na qual as questões de ordem didáticas estavam subordinadas às de ordem psicológicas. Há a relativização da questão dos métodos analíticos e sintéticos e alguns estados começam a usar o método global.

A partir de 1979, com a pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, intitulada *Psicogênese da Língua Escrita*, surge novas descobertas sobre como as crianças aprendem. Dessa maneira, o foco da discussão não são mais os métodos de ensino e sim os processos de aprendizagens da criança (sujeito cognocente). A partir daí, a concepção de escrita, segundo a psicogênese da língua escrita, torna-se presente em documentos importantes que foram sendo elaborados por profissionais da educação nos diferentes momentos da história da educação e de mudanças nas políticas públicas. A construção de novos referenciais brasileiros com base nessas novas pesquisas pressupõe uma preocupação com os processos de aprendizagens das

crianças, que são internos, com a diversidade e com o acesso e qualidade, considerando uma escola para todos.

Nos dias atuais, as políticas públicas vêm retomando a questão do método fônico no Brasil, numa controversa discussão no qual se baseiam em análises de estudos científicos que se fundamentam em estudos em outros idiomas.

Para que se compreenda melhor a discussão dos métodos e sua relação com a pesquisa em questão juntamente com a importância desse conhecimento na formação das(os) professoras(es) alfabetizadores, é necessário apresentar os métodos em “questão” a fim de contextualizar seus usos no cotidiano das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es).

Segundo Braslavsky (1971)

(...) ao rever os métodos é importante observar que cada um deles responde a uma orientação psicológica dominante de cada época do seu surgimento e desenvolvimento, assim como as interpretações que respectivamente faziam do processo de aprendizagem.

### 3.1.1. *Métodos de orientação sintética e métodos de orientação analítica*

Os métodos podem ser divididos, segundo Frade (2007), em os que focalizam aspectos relacionados às correspondências fonográficas, ou seja, aqueles que elegem subunidades da língua, ou o eixo da decifração, e aqueles que priorizam a compreensão.

Os métodos sintéticos são aqueles que partem do ensino das partes para o todo; os métodos analíticos são aqueles que partem do ensino do todo para as partes.

Os chamados de marcha sintética: alfabéticos que toma como unidade a letra; método fonético que toma unidade o fonema; método silábico que toma como unidade o segmento fonológico, a sílaba.

Os chamados da marcha analítica: partindo de conjuntos de sentenças, frases e palavras, que passam a ter seus elementos discriminados. “Método da Palavração, Sentenciação, Historieta, (global de ) contos” (MORTATTI, 2019, p. 66).

O método alfabético, também chamado de Letra, Letral ou Grafemático, tem sua origem na história da escrita com obras gregas do livro de Halicarnasso intitulado *Da Composição das Palavras*. O seu ensino se dava da seguinte forma: “(...) aprende o nome das letras, depois as formas, depois seu valor, logo as das sílabas e as modificações; depois as palavras e suas propriedades” (BRASLAVSKY, 1971, p. 46).

O ensino pelo método alfabético se dava pelo nome das letras em função de tornar visível as letras que compõem a palavra, dando início ao processo de soletração. “(...) ensina o

nome das letras e não os sons, isto é, ensina *ele, eme, esse, jota, pê, etc*, e por isso para traduzir a visão das letras que compõem uma palavra, introduziu a soletração”. (ibid., p. 46).

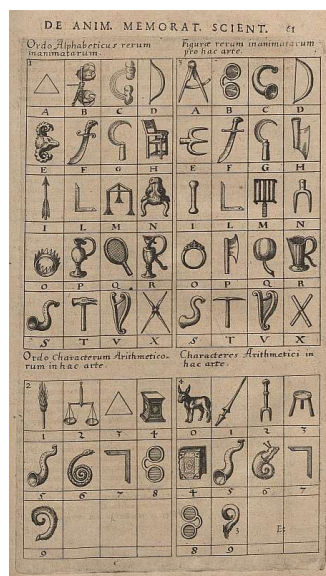
O Romano Quintiliano utilizava esse método por meio de letras de marfim; “(...) o jogo com letras de marfim e exercitação da escrita mediante estilete, que deveria passar pelas letras ocas, numa tábua” (ibid., p. 46).



**Figura 18:** Tábua Romana

Fonte: Retirado de <<http://www.tipografos.net/escrita/letra-dos-romanos-1.html>>.

A soletração aumenta a distância entre o símbolo escrito que se vê e a palavra que se ouve, prioriza o ensino do alfabeto e a identificação de letra por letra, para o reconhecimento de sílabas e palavras. Desse modo, esse método compreendia a aprendizagem por recursos mnemotécnicos (técnica de memorização).



**Figura 19:** Alfabeto mnemónico de Robert Fludd

Fonte: Retirado de <<https://www.wikiwand.com/pt/Mnemotécnica>>.

Braslavsky (1971, p. 48) descreve que, em 1719, apareceram os famosos hieróglifos de Vallanger em cartões, que faziam figurar de um lado a letra e, de outro, todas as combinações

possíveis com outras letras. Os aprendizes, primeiro, deveriam decorar o alfabeto, letra por letra, para encontrar as partes que formariam a sílaba ou outro segmento da palavra; somente depois viriam a entender que esses elementos poderiam se transformar numa palavra. Todo esse processo deveria ser decorado e entendido sozinho pelos estudantes na época.

Segundo Braslavsky (ibid., p. 49), em 1949, surgem os silabários de Naharro, na Argentina, e consistiam em uma frase organizada em sílabas na primeira linha com sentido e, nas demais linhas, as variações das sílabas dessa frase, mas perdia o sentido.

A estratégia utilizada era cantar e memorizar todas as combinações possíveis.

Descrito por Sarmiento, em Educação Popular. Compreendia várias séries de combinações das vogais, precedidas por consoantes, na seguinte ordem: Podendo ser lido na vertical ou na horizontal conforme a cantiga produzida pela leitura da primeira linha. (Ibid., p. 49)

– *Da fe li mo nu*  
 – *De fi lo mu na*  
 – *Di fo lu ma ne*  
 – *Do fu la me ni*  
 – *Du fa le mi no*  
 - *Se me de be le che*  
*Si mi di bi li chi”*

Por não haver um princípio psicológico em base nem uma relação entre a fala e a escrita, Braslavsky o chamou de protométodo, sem base fundamentada. Havia maior sensibilidade pelo interesse da criança e reduzia a tortura da aprendizagem.

O *método fonético ou fônico* inicia sua aprendizagem pelas vogais e seus sons. Parte dos sons correspondentes às letras. Esse método surge como uma reação às críticas à soletração, e seu uso é mencionado na França, por Vallanger, em 1719; na Alemanha, por Enrique Stefhani, em 1803; e é trabalhado por Montessori, na Itália, em 1907. Parte dos elementos simples dos sons do mesmo modo que o método alfabético parte dos elementos simples das letras.

Segundo Braslavsky (ibid.), esse método já foi usado ao longo de muitos anos e já havia sido empregado por aqueles que inventaram as chamadas escritas alfabéticas.

O método fônico ficou famoso na Alemanha, Suíça, Áustria e também se estendeu aos Estados Unidos, México, Colômbia e Chile. Primeiro se ensinava o sinal e, por último, o nome da letra, aplicando o som. Dessa forma, primeiramente, se a forma, simultaneamente, o som das vogais, depois, a forma e o som das consoantes, então, se ensinava as combinações, seguida das palavras e frases. As crianças faziam várias cartilhas com exercícios antes de aprender a leitura propriamente dita.

A escrita se dava depois que se aprendia a leitura com exercícios em cartilhas de caligrafia, ortografia por meio de ditados e formação de frases.

Segundo Braslavsky, muitos autores consideravam esse método melhor que o de silabação, pois trazia a vantagem de ser mais lógico, economizava esforços por parte das crianças e facilitava o ensino dos professores. Entretanto, as dificuldades se relacionavam à pronúncia de consoantes, de tal forma que, para ensinar os sons das consoantes, agregavam a elas um som que as fizessem lembrar. Por exemplo: “(...) rrramm, imitando moto, para o R. Tal processo atrapalhava a leitura da palavra e muitos autores ridicularizavam o método dizendo que faziam grasnidos, chilradas e mugidos” (BRASLAVSKY, 1971, p. 53)

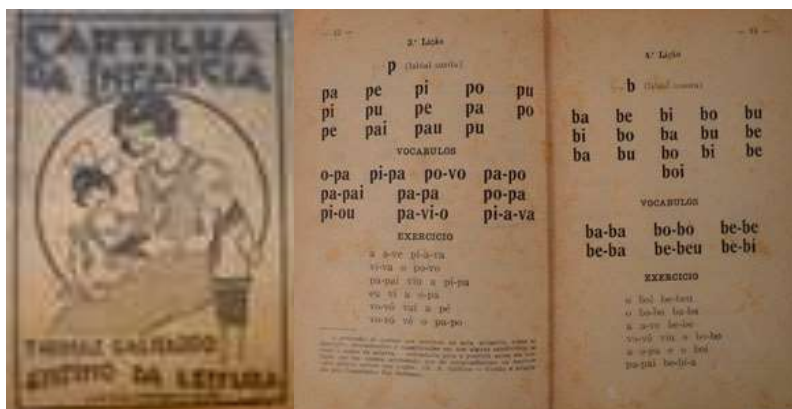
Esse método foi considerado adequado para alguns idiomas, como o alemão, mas não era ao espanhol. Tal importância acontecia em decorrência da escrita de cada idioma, pois há “(...) alguns idiomas cuja língua escrita tem correspondência perfeita de cada letra com cada som, de cada grafema, com cada fonema e há idiomas que oferecem correspondência menor” (ibid., p. 54).



**Figura 20:** Cartilha *Minha Abelhinha*

Fonte: Retirada de <<https://www.espacoeducar.net/2010/03/pre-livro-de-alfabetizacao-minha.html>>.

O método silábico deriva do fônico ou fonético. Se empregam como unidade chave as sílabas que se combinam em palavras e frases. “(...), tende a resolver a dificuldade que cria a inexatidão da pronúncia de consoantes isoladas” (ibid., p. 55). O ensino se inicia pelas vogais com a ajuda de ilustrações e palavras; depois a forma e som das letras.

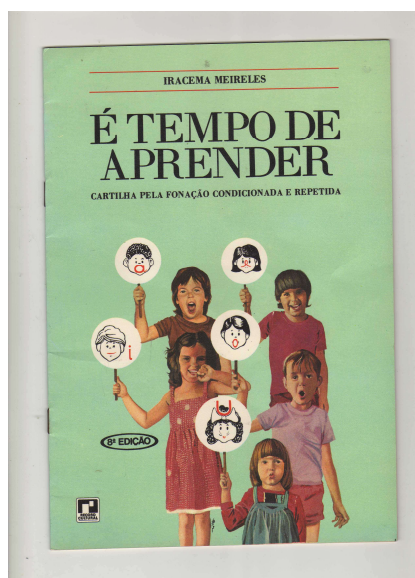


**Figura 21:** *Cartilha Maternal* – Capa e parte interna

Fonte: Retirada de <<http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/infografico-letramento/>>.

Exemplo: vogal A, ao lado a palavra ASA junto com uma gravura. Vogal U, usando a palavra uva e a imagem. Depois juntavam cada vogal as diversas consoantes da mesma forma.

Exemplo2: para escrever casa, junta-se CA de cama com MA de mala. As ilustrações eram suprimidas para a leitura.



**Figura 22:** *Cartilha Tempo de Aprender*

Fonte: Retirado de <<http://acasinhafeliz.com.br/curiosidades/capaetempo.html>>.

O método psicofonético consistia em comparar as sílabas de palavras distintas. Desenvolvia-se hábito de identificação, comparando estruturas silábicas com outras já aprendidas. “A ordem de apresentação das sílabas, assim como a dos sons nos métodos fonéticos está subordinada a sua utilidade como componente da palavra, sem levar em conta a

familiaridade da criança coma mesma, ou seu interesse, sua compreensão” (BRASLAVSKY, 1988, p. 43)

Os métodos que partem da análise significativa da palavra são os métodos de abordagem analítica.

O método global, segundo Braslavsky (1971), (...) “partem da leitura da frase ou da palavra e, às vezes, chegam ao reconhecimento de seus elementos, a sílaba ou a letra. Ou seja, partem das unidades maiores para depois fazer a análise das partes menores (sílabas). Seus diversos nomes ‘global’, ‘natural’, ‘ideovisual’”, baseiam-se em fundamentos psicológicos.

Teve seu maior expoente com o médico, psicólogo e pedagogo Ovídio Decroly, criador, entre outros, da educação renovada. Decroly formulou sua teoria da aprendizagem da leitura em um momento de desenvolvimento das ideias psicológicas, no qual emergiam conceitos que sustentaram seu ponto de partida e alavancaram seus escritos publicados. Esse autor foi um dos pivôs da Escola Nova.

De acordo com o método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta”. (MORTATTI, 2019, p. 45)

Da abordagem analítica derivam os métodos: a) da *palavração*, que consiste em partir da aprendizagem do todo, com palavras retiradas de uma história, ou de uma conversa, desenhos ou cantigas, aperfeiçoado por Decroly com a associação de uma imagem; b) *ideovisual*, *ideográfico* ou da “*palavra tipo*” que foi criado por Decroly, na Bélgica, em 1936, parte de algo significativo, associando a uma imagem e evoluindo para a palavração e para palavras progressivas; c) *Sentenciação* consistia na aprendizagem por meio da globalização, influenciado pelas ideias da Gestalt, as frases eram organizadas em determinada ordem e depois serviam de apoio para procurar outras palavras; d) *Conto*, o método do conto consistia em várias frases,

(...) que a as crianças formavam por sugestão do professor a propósito de algum fato interessante, ou de um passeio. O professor desenhava as cenas no quadro e, logo depois, escrevia a frase criada pelas crianças, que eles mesmos liam, então, em ordem de sucessão variada. (BRASLAVSKY, 1971, p. 63)

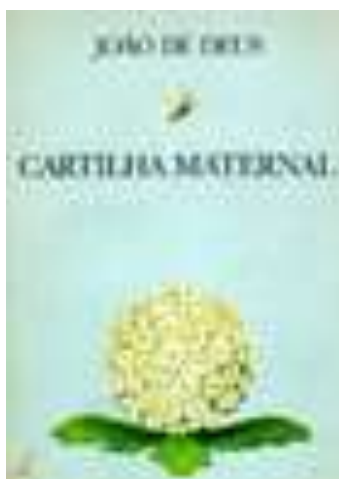
Alguns autores aconselhavam a análise da frase em palavras e dessa em letras, admitindo o ditado para comprovar a aprendizagem. Alguns isolavam palavras-tipo, e Ward combinou esse método com o fonético.

Método da *palavração*, que consiste em partir da aprendizagem do todo, com palavras retiradas de uma história, ou de uma conversa, desenhos ou cantigas. Segundo Frade (2005), “(...) este método, com ênfase na palavra, apresenta-se uma palavra que, posteriormente, é decomposta em sílabas”. Mesmo consistindo na palavra e sua visualização, partindo para as sílabas com a preocupação em memorizar as palavras e o aspecto visual, havia uma preocupação em que fossem significativas ao aluno.

No Brasil, o método de palavração parece ser uma resposta à modernização pretendida nos discursos sobre o método analítico. Uma concretização deste método encontra-se no Livro *Primeira Leitura*, de Arthur Joviano, produzido em Minas Gerais, em 1907, como resposta às críticas empreendidas aos silabários. Ao contrário dos adeptos do uso da ilustração, este autor condena o uso de recursos que não sejam a forma da palavra. Segundo ele, o aluno deveria ligar a ideia à forma e a palavra “se desenhará na sua retina, figurando-se como se fosse a própria constituição orgânica da ideia expressa”. (FRADE, 2007)

Um exemplo implementado no Brasil foi o método João de Deus, apresentado na *Cartilha Maternal João de Deus* (1ª edição de 1876), conhecida também como *Cartilha Arte da Leitura*. Foi criado pelo poeta português João de Deus para alfabetizar suas filhas e divulgada, no Brasil, por Antonio da Silva Jardim,. A *Cartilha Maternal* foi incorporada pela Escola Normal de São Paulo em 1883. A partir daí, seu método passou a ser adotado principalmente nas províncias de São Paulo e do Espírito Santo.

A *Cartilha Maternal* apresentava o método analítico da palavração, considerado revolucionário na época, em que o método mais adotado era o da soletração, seguido da silabação (sintéticos).



**Figura 23:** *Cartilha Maternal*, do poeta João de Deus

Fonte: Retirada de <<http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/infografico-letramento/>>



**Figura 24:** Exemplo da evidência fonêmica 1876 – após a introdução da palavra – parte interna

Fonte: Retirado de <<http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/infografico-letramento/>>.

As principais desvantagens do método da *palavração* são as dificuldades em inserir e ler palavras novas. O *método da sentencição* deriva da palavração. Braslavsky se refere a ele como método da construção da frase. Nesse método a unidade é a sentença.

*Método global de contos ou historietas*, o método do conto consistia em tomar como unidade o texto.

O método do conto consistia numa sucessão de frases que as crianças formavam por sugestão do professor a propósito de algum fato interessante, ou de um passeio. O professor desenhava as cenas no quadro e, logo depois, escrevia a frase criada pelas crianças, que eles mesmos liam, então, em ordem de sucessão variada. (BRASLAVSKY, 1971, p. 63)

Alguns livros também traziam textos que apareciam desenhos referentes a diferentes cenas, as quais se encontravam frases pertencentes ao conto.

Alguns autores aconselhavam a análise da frase em palavras e dessa em letras, admitindo o ditado para comprovar a aprendizagem. Alguns isolavam palavras-tipo, e Ward combinou esse método com o fonético.

O método *analítico global* consistia em memorizar quarenta ou cinquenta palavras, individualizando-as em frases das cenas representadas. Depois das frases, as palavras eram decompostas em sílabas e letras. Apoiava-se na tendência da percepção visual no processo da leitura, e se chamou (Braslavsky, 1971, p. 63) “*Look and say method* (Método do olhe e diga), acreditando na espontaneidade da criança para a leitura rechaçava a análise da palavra”. Esse

método, dito global analítico, teve sua introdução nos Estados Unidos sob influência da Alemanha, por volta de 1913-1914, antes mesmo de Decroly realizar suas experiências na França e alcançar notoriedade.

Consistia em o(a) professor(a) ler um texto, depois escrever palavras do texto e as crianças repetirem após o(a) professor(a). Cartões com desenhos, fotos, escritos ajudavam a criança a decorar as palavras.



**Figura 25:** Exemplo de cartão método *Look and Say*

Fonte: Retirado de <<https://www.open.edu/openlearncreate/mod/oucontent/view.php?id=138210&section=1.2>>.

Havia discussões acerca do ensino das palavras em sua totalidade com análise, e aqueles que consideravam correto ensinar sem análise da palavra.

Segundo Frade (2005), no Brasil, houve vários estados que adotaram o método global, entre eles Rio Grande do Sul, São Paulo e Minas. Para o ensino eram produzidos,

(...) os chamados pré-livros. Neles, tanto poderia ser utilizado um texto já conhecido de antemão (como foi o caso do pré-livro *As mais belas histórias*, de Lúcia Casasanta) ou um texto desconhecido, em que cada lição é um conto completo, mesmo que os personagens do livro reaparecessem em diversos contos. O Livro de Lili, de Anita Fonseca, utilizado em vários estados brasileiros, é exemplar dessa forma de organização. No mesmo modelo, foi produzido, no Rio Grande do Sul, o livro *Sarita e seus Amiguinhos*, de Cecy Thofehn e Jandira Szechir, segundo Eliane Peres e Gilceane Porto (2004). Abaixo, capas de dois pré-livros. (FRADE, 2005, p. 34)



**Figura 26:** Cartilha o Livro de Lili

Fonte: Fonseca (1961).



**Figura 27:** Cartilha Sarita e seus amiguinhos

Fonte: Thofehm e Szechir (1953).

Braslavsky faz uma breve síntese de contribuições acerca das discussões dos métodos para o século XX: primeiro a percepção de introduzir o interesse por parte dos estudantes em substituição ao esforço penoso com o método alfabético; segundo, a necessidade de respeitar a ordem natural e partir das palavras ou frases; terceiro, a necessidade de unir significado, o conceito, ao ensino da leitura; quarto, partir do ensino da totalidade da palavra ou frase; quinto, a divergência sobre o aspecto de analisar ou não essas totalidades; sexto, desconhecimento da

participação da percepção auditiva no processo de leitura. Tais elementos deram fundamentos ao método global.

*O método analítico-sintético ou método misto ou eclético* surgiu da necessidade de ler com a intensão de se compreender, não somente decifrar. Esse método une características e fundamentos dos dois métodos, utilizando análise e síntese. Parte do ensino do todo para as partes. Segundo Zacharias (2005, p. 94), “(...) o método é considerado global, porque parte de um todo, mas segue os passos do método sintético: som, sílabas, palavras, frases”.

A discussão que muitos autores faziam na época possibilitou a liberdade de cátedra nas escolas com relação ao ensino. Hoje, essa liberdade é assegurada, uma vez que há profissionais docentes de diferentes linhas e em diferentes regiões e que tiveram forte influência dos métodos sintéticos e analíticos em sua educação primária, trazendo para a docência essa maneira de pensar o ensino sob influência de seu próprio contexto de vida.

O ensino voltado para os métodos, tanto analítico quanto sintético, pode ser considerado reducionista no sentido de ter o objeto de ensino sob uma abordagem que ignora o sujeito cognocente. A forma como se ensina é mecânica e parte do princípio de que a escrita é um código e não um sistema de representação.

Mesmo com diferenças marcantes em seus pressupostos e na forma de ensinar, os métodos sintéticos, analíticos e mistos têm em comum a concepção de que a alfabetização é uma aprendizagem mecânica, dada pelo domínio progressivo da leitura e pela técnica de combinar as partes sonoras e gráficas. Toma-se a leitura e a escrita como meras técnicas. Tanto é desse modo que apenas depois do domínio do código alfabético, as crianças serão convidadas a utilizá-lo em situações de produção e leitura de pequenos textos, com o propósito de automatizar a escrita e de obter maior fluência leitora. (LUIZE, 2007)

Mortatti relata que a disseminação de um período “preparatório” se estende até o final da década de 1970, no qual houve uma preocupação maior em se medir a alfabetização e de considerar os processos de alfabetização relacionados à maturidade da criança.

A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um “período preparatório”, que consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros. (MORTATTI, 2019, p. 75)

Essa tradição de ensino da leitura e da escrita, a alfabetização sob medida, na qual os processos de ensino e métodos se relacionavam com a maturidade das crianças colocava as questões de ordem didática subordinadas às de ordem psicológica.

Nesse final de década, as pesquisas acerca de como as crianças aprendem, lideradas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e Ana Teberosky, a psicogênese da língua escrita, traz o construtivismo para o Brasil, muito em função das preocupações em encontrar uma forma de reduzir a questão do analfabetismo. O foco deixa de ser os métodos e passa a ser o processo de aprendizagem pela criança. O construtivismo surge como concepção de ensino e não como método.

### 3.1.2. *Construtivismo: uma concepção de aprendizagem e ensino sob uma abordagem da psicogênese da língua escrita*

Emília Ferreiro é uma pesquisadora argentina (1937) que se formou em psicologia (1970) pela Universidade de Buenos Aires e foi estudar na Universidade de Genebra (na Suíça) onde trabalhou como pesquisadora assistente de Jean Piaget e obteve o título de PHD sob orientação do pesquisador suíço. Emília Ferreiro, em 1971, volta para Buenos Aires e forma um grupo de pesquisa na universidade de Buenos Aires voltado para a alfabetização, no qual participaram: Ana Teberosky, Alicia Lenzi, Susana Fernandez, Ana Maria Kaufman e Liliana Tolchinsky. Posteriormente, publica *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*, fruto de sua tese que contou com prefácio de Piaget.

Contudo, em 1974, é obrigada a se afastar de suas funções docentes por razões políticas. Em 1977, passa a viver na Suíça em exílio e leciona na Universidade de Genebra. Junto com Margarita Gomez Palacio dá início à pesquisa com crianças de Monterrey no México, que apresentavam dificuldades de aprendizagem. Em 1979, muda-se para o México com o marido, o físico e epistemólogo Roland Garcia, com quem teve dois filhos. Nesse ano, junto com Ana Teberosky, que também estava exilada em Barcelona, lança a publicação *Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño*, que trouxe a mudança de paradigma, que antes trazia para os educadores a pergunta de “Como se deve ensinar?” para “Como se aprende?”.

As pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979), livro em espanhol publicado sob o título, *Los sistemas de escritura em el desarrollo del niño* que em português recebeu o título de *A Psicogênese da Língua Escrita* (1985), tiveram uma grande importância na área da educação e, especialmente para a alfabetização enquanto uma revolução conceitual, no que diz respeito às formas como o sujeito aprende. Segundo, Telma Weisz,

(...) a questão crucial da alfabetização inicial é de natureza conceitual, e não perceptual. Isto é, a mão que escreve e o olho que lê estão sob o comando de um cérebro que pensa a escrita. Escrita essa que existe em seu meio social e com a qual toma contato por atos que envolvem, de alguma forma, sua participação em práticas sociais de leitura e escrita. (WEISZ, 2005, p. 9)

A pesquisa documentou um extenso trabalho de investigação acerca do processo de aquisição da língua escrita, ou seja,

(...) uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança consegue a aprender a ler e escrever. Entendemos por processo o caminho que a criança deverá percorrer para compreender as características, o valor e a função da escrita, desde que esta se constitui no objeto da sua atenção (portanto, do seu conhecimento). (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999)

A busca para compreender como as crianças aprendem a ler e escrever trouxe, para o Brasil, imensas contribuições e mudanças, e as(os) professoras(es) tiveram que rever seus conceitos acerca da alfabetização. A escrita não poderia mais ser vista como um código de transcrição dos sons, além de ter que levar em conta os conhecimentos que as crianças constroem antes de começar a ler, bem como seus contextos diversos, e os diferentes meios sociais aos quais pertencem.

Isso desencadeou no Brasil em uma política de formação de professores alfabetizadores, trazendo uma transformação na didática da alfabetização, tendo início com o Programa Parâmetros em Ação (1999), e depois com o Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) lançado em 2001. Este programa foi lançado pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Educação Fundamental visando uma formação permanente que traria às(aos) professoras(es) alfabetizadoras(es) conhecimentos necessários para a prática pedagógica. O programa era destinado a todos os profissionais que ensinavam a ler e escrever e àqueles que desejavam ampliar seus conhecimentos.

O programa se organizava em 160h de curso, sendo 75% voltada à formação em grupo e 25% destinada à leitura, estudo e produção de materiais. Esse programa teve impacto significativo para a educação básica no Brasil, mas como dependia também da adesão dos municípios e secretarias para avançar, foi aos poucos sendo retirado em razão das mudanças políticas que envolvem as administrações. Contudo, ele permaneceu por um tempo maior no estado de São Paulo, com o nome de Letra e Vida, e na PMSP.

A pesquisa de Emília Ferreiro se desdobrou em uma tese de doutorado de Sophia Vernon (1997), *El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura*, e em 2009 com a publicação do artigo de Emília Ferreiro (2009) “La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia e desorden com pertinencia”. Com essas publicações, ficou mais claros os mecanismos com que as crianças passam de uma escrita não fonetizada para uma

escrita fonetizada silábica e sua relação com a saída do período silábico para o período alfabético da escrita.

As pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky entrevistaram trinta crianças provenientes de um meio social de classe baixa, as quais cursavam o 1º ano de escolaridade pela primeira vez, ao longo de um ano. A pesquisa se deu por entrevistas gravadas, individualmente e registradas manualmente, que aconteceram no início do ano, no meio e no final do ano escolar.

O trabalho das pesquisadoras teve como objetivo,

(...) mostrar a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações da psicolinguística contemporânea, para compreender a natureza dos processos de aquisição de conhecimento sobre a língua escrita, situando-nos acima das disputas sobre métodos de ensino, mas tendo como fim último o de contribuir na solução dos problemas de aprendizagem da lectoescrita na América latina e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999)

As descobertas acerca do processo de escrita chamou atenção para a elaboração de hipóteses que as crianças fazem sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Essas hipóteses elaboradas pelas crianças, ou as chamadas “fases da escrita”, trazem um conhecimento que, para os professores, serve de embasamento para a compreensão do que as crianças estão construindo, dos conhecimentos que elas elaboram e depois reelaboram, à medida que são desafiadas e que podem interagir com o objeto de conhecimento, nesse caso a escrita.

Saber como interpretar as hipóteses construídas pelas crianças nos possibilita compreender que, dentro da escola e por meio do processo de compreensão do nosso sistema de escrita alfabética, todas as crianças conseguem aprender, dentro de suas características e, a partir dessas informações, propor situações para que cada criança possa avançar.

Embora ter o conhecimento da pesquisa psicogenética de Ferreiro e Teberosky nos embase para fazer uma transposição didática, esse conhecimento não é o único, e como marco da teoria construtivista, não se limita a apenas descrever fases da escrita. A teoria interacionista de Vygotsky também traz contribuições para a educação no sentido de levantar a importância das interações sociais, a diversidade cultural existente nas escolas e a relação sujeito e meio. Uma vez que é em grupo que os sujeitos aprendem e se desenvolvem em situações socioculturais.

### 3.1.3. A questão da alfabetização

As questões acerca da alfabetização no Brasil, as diferentes concepções e os questionamentos, “novamente” sobre os métodos de ensino se devem, segundo Soares (2018, p. 23) “(...) ao persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita”.

Já tivemos, ao longo da história da alfabetização e em diferentes momentos, a questão dos métodos e as cartilhas, oscilando entre sintéticos, analíticos e mistos, depois, o construtivismo trouxe um novo olhar, mudando o foco de como se ensina para como se aprende e, no início deste século, a “questão” vem à tona, mostrando um cenário no qual a defasagem, o analfabetismo ou analfabetismo funcional perpassam por todo ensino fundamental e até o médio, segundo as avaliações externas desses segmentos. Ao longo de duas décadas, muitos estudiosos se concentraram em estudar sob diferentes pontos de vista a “questão” da alfabetização.

Para Magda Soares,

Alfabetização, no estado atual das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva, da Psicologia do Desenvolvimento, é o processo complexo que envolve vários componentes, ou facetas, e demanda diferentes competências. Dessa complexidade e consequente multiplicidade de **facetas** decorrem diferentes definições de alfabetização, cada uma privilegiando um ou alguns dos componentes do processo.” (SOARES, 2018, p. 27, grifo da autora)

A autora revela, em seu livro *Alfabetização: a questão dos métodos*, três *facetas* que envolvem a aprendizagem inicial da língua escrita: a representação visual da cadeia sonora da fala, a que se refere a alfabetização (*linguística*), uma *faceta interativa*, que considera a língua escrita como forma de interação entre as pessoas e a *faceta sociocultural* da língua escrita, que pressupõe os usos e funções sociais da escrita. Conceitos estes que foram, de certa forma, esquecidos com o que se chamou de “*desinvenção*” da alfabetização.

O neologismo “desinvenção” pretende nomear a progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização que parece vir ocorrendo na escola brasileira ao longo das duas últimas décadas. Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado. (SOARES, 2004)

Nessa citação, a autora se refere às divergências que aconteceram com a teoria da psicogênese da língua escrita, pois os estudos de Emília Ferreiro trouxeram novas perspectivas que necessitam de um olhar para as crianças a fim de compreender o que estas já sabem sobre

a escrita. Contudo, não se pretende ser um método, o que para muitos educadores permitiu criar situações “*espontaneístas*”, como se a criança aprendesse sozinha, sem intervenção docente e sem planejamento. Outra causa de divergências, segundo Soares,

(...) a introdução, na área da cultura do escrito, do conceito de *letramento*. Nos anos 80, os limites do ensino e aprendizagem da língua escrita se ampliam: em decorrência do desenvolvimento social cultural, econômico, político em nosso país, durante o século XX, ganham cada vez maior visibilidade as muitas e variadas demandas de leitura e escrita (...). (SOARES, 2018, p. 26, grifo nosso)

Esse novo conceito exigiu uma reformulação com relação ao objeto de conhecimento que antes estava voltado a faceta linguística, representação visual da cadeia sonora da fala, passando por novas práticas sociais e profissionais, difundindo uma preocupação em ensinar o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio de gêneros textuais.

O termo “*letramento*”,

(...) se associa ao termo *alfabetização* para designar uma *aprendizagem inicial da língua escrita* entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como de forma abrangente, a introdução de crianças às práticas sociais da língua escrita. (SOARES, 2018, p. 26)

Nesse sentido, a divergência que ocorre está relacionada ao **objeto** de conhecimento; na alfabetização, o objeto é o conhecimento do sistema de escrita alfabético (SEA) e o sistema alfabético-ortográfico (alfabetização). No letramento, os objetos de conhecimentos são as habilidades de compreensão e produção de textos (*faceta interativa*), e o objeto que se relaciona aos eventos de cultura que envolvem a escrita (*faceta sociocultural*).

Em nosso entendimento, a questão da alfabetização se refere a ambos objetos de conhecimento; é necessário conhecer os processos cognitivos pelos quais as crianças aprendem para poder promover estratégias de ensino para o avanço significativo em leitura e escrita; é preciso saber como ensinar habilidades de compreensão e produção de textos aliadas às práticas culturais e sociais que envolvem a cultura escrita em seus diferentes contextos.

Nesse sentido, a formação das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) precisa considerar os objetos de conhecimentos a que nos referimos para poder encontrar formas de planejar e de aplicar estratégias que alcancem o conhecimento de ambos os objetos de ensino, ter conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento cognitivos e linguísticos de aprendizagem da língua escrita, conhecendo e atuando em todo o processo de alfabetização das crianças com segurança.

Dessa forma, para nós, os docentes alfabetizadores precisam ter em sua formação conhecimentos que fundamentem sobre: o sistema de ensino alfabético e ortográfico, partindo de como a criança pensa a escrita e elabora hipótese (psicogênese da língua escrita), conhecer os métodos de ensino e ter um método próprio, no sentido do fazer didático e opção metodológica, além de outros conhecimentos inerentes à prática educativa. Afinal, não existe docência sem método, mesmo que o(a) professor(a) não saiba, por detrás de suas propostas há um método que se coloca.

Mas, durante a alfabetização, aprende-se mais do que escrever alfabeticamente. Aprendem-se pelo uso, as funções sociais da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muitos outros conteúdos. (WEISZ, 2009, p. 34)

#### 4. PERCURSO DA PESQUISA

A pesquisa em questão se constituiu de uma elaboração do perfil das(os) professoras(es) efetivos em exercício que se encontram em salas de alfabetização em três escolas pesquisadas e que fazem parte da Diretoria Regional do Butantã – (DRE-BT). “A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem” (CHIZZOTTI, 2017, p. 17).

Assim como nos diz Chizzotti no trecho citado, a pesquisa em ciências humanas envolve o homem e seu local de vivência, seja este no trabalho ou em outras esferas da sociedade. A investigação e a pesquisa pressupõem a resolução de um problema a partir de um método científico, seja para encontrar uma solução ou para corroborar com uma informação. Dessa forma, as ciências humanas e sociais buscam compreender os fenômenos sociais de maneira racional e lógica.

Existem nas ciências sociais métodos para estudar a realidade de maneira científica e que nos auxiliam em aspectos para conduzir uma pesquisa com rigor científico.

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. (ANDRÉ, 2013, p. 97)

As abordagens qualitativas, segundo Marli André, no trecho citado, se relacionam diretamente com o sujeito e a realidade em que vivem. Dessa forma, cada sujeito atribui significado as suas experiências, vivências cotidianas e a maneira como se relaciona com outros sujeitos, construindo uma visão sua da realidade por meio de suas interações sociais durante sua vida, seja no trabalho, na família ou nos seus momentos de estudo e lazer. Assim, o pesquisador precisa se aproximar dessas situações para poder concretizar sua pesquisa. Logo, o objeto de estudo são as pessoas, e estas estão sujeitas a variáveis diversas que podem surgir durante a pesquisa e das quais muitas não são possíveis de se prever.

Na pesquisa em questão, os sujeitos são professoras(es) que ingressaram por meio de concurso público na rede municipal de São Paulo e estão em sala de 1º e 2º ano do ensino fundamental I, classes de alfabetização.

A partir desses sujeitos, surge o problema da pesquisa: Esses profissionais que passam em concurso e se tornam efetivos da rede municipal de educação de São Paulo possuem em sua

formação subsídios que fundamentem a sua prática alfabetizadora? Esses fundamentos possibilitam que sua prática alcance os objetivos de ensino?

Segundo Chizzotti,

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir em problemas que identificam. (CHIZZOTTI, 2017, p. 103)

No entanto, isso não significa que tais conhecimentos, das vivências e experiências diárias reverberem conhecimentos críticos, mas podem ser reelaborados para transformar-se em conhecimento crítico.

#### **4.1. Etapas e a coleta de dados**

A pesquisa iniciou primeiramente com a leitura de livros e documentos relacionados a fundamentação teórica acerca de métodos de ensino da leitura, concepções de ensino-aprendizagem da leitura e contextos atuais sobre alfabetização. Também abordamos uma linha histórica para contextualizar a questão que envolve o ensino dos métodos de leitura e a história desse movimento no Brasil, trazendo para a contemporaneidade questões relacionadas a alfabetização de crianças, o ensino da leitura e escrita nas escolas. A leitura do aporte teórico possibilitou a elaboração do questionário da pesquisa e da entrevista.

Num segundo momento, elaboramos um questionário visando responder as questões iniciais do projeto de pesquisa a ser respondido por professores de salas de alfabetização (oito), e dois profissionais que realizam formação de professor na rede municipal de educação de São Paulo, na DRE-BT, normalmente a coordenadora pedagógica, totalizando dez entrevistadas(os).

As(os) professoras(as) responderam a um questionário com perguntas abertas e fechadas a fim de traçarmos um perfil e conseguir dados acerca de sua formação docente. De posse destes questionários, fizemos uma análise de dados quantitativa e qualitativa.

#### *4.1.1. Os sujeitos da pesquisa*

O grupo de pesquisa constituiu-se de oito professores(as) que lecionam em salas de 1º e 2º anos e duas coordenadoras da rede municipal de São Paulo.

Para Chizzotti (2017), estabelecer um grupo de pesquisa enquanto sujeitos desta, pressupõe que estes,

(...) elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam. Pressupõem-se, pois, que elas tenham um conhecimento prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. (CHIZZOTTI, 2017, p. 103)

Nesse sentido, o grupo de pesquisa em questão já se constitui como sendo produtores de conhecimento tanto por suas vivências e experiências, quanto por sua bagagem profissional enquanto professoras uma vez que a docência exige constante aperfeiçoamento e atualização na carreira.

## 5. O INGRESSO NA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

A carreira do profissional da educação básica na Prefeitura Municipal de São Paulo se dá por meio de um concurso público, que é autorizado por órgãos competentes e que estabelecem, por meio de licitação, uma instituição responsável pela execução e organização do concurso. Quando se tem a instituição responsável elegível, esta oferece um edital de abertura com as normas da PMSP e a disposição dos cargos oferecidos, juntamente com as suas respectivas atribuições e salários.

Uma vez que o(a) professor(a) ingressante realiza a inscrição e a efetiva após o pagamento, o candidato passa por uma prova escrita a fim de avalia-lo em questões objetivas e dissertativas de acordo com cada cargo, baseando-se na bibliografia disponível no edital. Para fazer a inscrição é necessário ser pedagogo ou ter licenciatura, de acordo os cargos ofertados e segundo as normas do edital.

Na PMSP há cargos de professor de educação infantil, de educação infantil e ensino fundamental I e de ensino fundamental II. Esses cargos são efetivos e cada um corresponde a um segmento da educação básica. O(a) professor(a) de educação infantil (PEI) fica vinculado ao seu cargo que tem como público o atendimento as crianças bem pequenas, antiga creche, atendendo crianças de 0 a 3 anos de idade. O(a) professor(a) de educação infantil e ensino fundamental I pode atender às crianças de 3 a 5 anos no âmbito das Emeis e crianças matriculadas no ensino fundamental I, podendo atuar no ciclo de alfabetização e no ciclo interdisciplinar.

O ciclo de alfabetização é do 1º ano ao 3º ano do ensino fundamental I, e o ciclo interdisciplinar compreende do 4º ao 6º ano, mas o(a) professor(a) pedagogo(a) pode atuar até o 5º ano do ensino fundamental enquanto regente e/ou atuar no 6º ano como professor(a) em docência compartilhada, sendo esta uma escolha democrática na qual, existindo mais de um(a) professor(a) interessado nessa jornada, ocorre em formato de eleição e com a anuência do Conselho de escola pelo projeto proposto.

A partir do 6º ano, compreende-se o ciclo autoral do ensino fundamental II, sendo esta função de professor de ensino fundamental II. Ainda falando dos cargos que o(a) professor(a) pode ocupar na carreira na PMSP, tem-se os cargos de coordenador(a) pedagógico(a), que também se dá por meio de concurso, mas só que por acesso, ou seja, o(a) professor(a) efetivo

da rede municipal pode, quando houver um edital de abertura, se candidatar ao cargo de coordenador pedagógico.

Para isso, é necessário fazer a inscrição por meio do organizador oficial do concurso e passar nas provas objetivas e dissertativas do concurso. Já para o cargo de assistente de direção, é necessário ter uma designação por meio do diretor da escola. Esta por sua vez deve passar pelo Conselho de escola e seguir adiante com aval do diretor regional da DRE em questão. Aprovado em diário oficial, o cargo é uma designação temporária que pode ser revogada de acordo com a necessidade do diretor da escola ao qual professor se encontra efetivado.

O cargo de diretor se dá por meio de concurso também, sendo também por acesso, respeitando os mesmos trâmites do concurso de coordenador. Para o cargo de supervisor, também é necessário o concurso por acesso, mas é exigido a experiência de três anos em cargos de gestão, podendo ser na coordenação ou como assistente de direção (AD).

Quando há necessidade, por falta de profissionais, os cargos podem ser preenchidos por contrato temporário quando se trata de professor, e por designação para coordenador, assistente de diretor, diretor e supervisor, sendo este outro processo para carreira.

Os contratos de professor para substituição de vagas na rede acontecem quando já ocorreram todas as chamadas dos classificados em concurso público ou quando há uma solicitação especial pela Prefeitura Municipal de São Paulo, devendo sair autorizada no Diário Oficial.

Quando o(a) professor(a) ingressa na carreira na PMSP, esse profissional da educação é nomeado e “após a nomeação para cargo público, o candidato deve seguir uma ordem de providências relativas à posse, início de exercício e documentação (2019)”, segundo o portal da prefeitura Municipal de São Paulo. O mesmo vale para os profissionais selecionados para contratação.

Depois dessa etapa, ele toma posse de seu cargo, momento no qual o(a) professor(a) é investido em seu cargo público de maneira efetiva. Consiste em assinar o Termo de Posse, por uma autoridade e pelo, agora, servidor. Nesse momento, o servidor se compromete a seguir os deveres e atribuições que constam do Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo.

Os documentos e formulários para formalizar a “Posse” e o início de exercício são entregues somente no ato da posse. O(a) professor(a) escolhe a unidade escolar no ato da posse. Após sua escolha e posse, tem um prazo para se apresentar na unidade escolhida.

Além desse trâmite, os profissionais ingressantes passam por exames médicos admissionais, podendo ou não ter sua efetivação, conforme o edital da publicação. Após os

exames médicos, os aprovados seguem para o processo de escolha de unidades nas quais devem atuar. Essa escolha acontece de acordo com a quantidade de vagas nas Diretorias Regionais (DRE).

Assim, o(a) professor(a) se dirige no dia e local de acordo com sua ordem classificatória para essa escolha e, tendo cumprido todas as exigências, pode se dirigir à unidade escolar para assumir seu cargo. O(a) professor(a) tem 15 dias para comparecer e se, na mesma unidade, tiverem dois profissionais para assumir um cargo, aquele que chegar na unidade escolar primeiro tem a vantagem na escolha e atribuição de sala.

Na prefeitura há plano de carreira para as(os) professoras(es) desenvolvido ao longo de sua carreira funcional, sendo as formações em serviço e em suas unidades de trabalho, dependendo da jornada escolhida, ou sendo em cursos de formação no período fora da jornada de trabalho. As informações acerca da evolução funcional do servidor público municipal de São Paulo constam em *sites* dos sindicatos da área da educação que se encarregam de ter uma extensa documentação que serve para orientá-lo em sua carreira, dispondo ainda de tabelas e manuais para que o professor consiga evoluir na carreira.

Quando o(a) professor(a) ingressa e assume a vaga na unidade escolar escolhida, ao chegar na unidade, entrega os documentos de posse para a secretária que se encarrega de orientar para saber qual sala/turma lhe foi atribuída, quando houver.

No entanto, de maneira geral, esse professor, dificilmente, consegue ter uma turma atribuída, pois já há professores regentes. Dessa forma, o iniciante fica sem sala e passa a exercer uma função de professor de módulo, substituindo outras(os) professoras(es) em suas ausências ou licenças médicas. As(os) professoras(es) iniciantes de ensino fundamental I, normalmente, ficam sem salas atribuídas permanecendo como professor de módulo até que haja uma vaga, seja por aposentadoria, seja por afastamento.

O(a) professor(a) de módulo é responsável por substituir as(os) professoras(es) em suas ausências e/ou ficar de apoio de acordo com as necessidades da unidade escolar (U.E), sempre de acordo com a portaria que trata desse assunto. No ensino fundamental I, a jornada de trabalho segue o seguinte horário de aulas com crianças, período matutino das 7h00 às 11h50 horas e período da vespertino das 13h30 às 18h20.

Já o(a) professor(a) de ensino fundamental II, ao iniciar, também fica de módulo e se não conseguir atribuição de aulas para completar sua jornada, também precisa assumir uma jornada complementar que pode ser efetivada com aulas no ensino fundamental I, enquanto professor de módulo ou fazendo projetos.

Portanto, o professor ingressante na PMSP, dificilmente consegue uma sala atribuída para regência, quando escolhe o segmento da educação infantil. Nas unidades de educação infantil (Emeis), existem três turnos para o(a) professor(a); o turno da manhã, das 7h00 às 11h00 da manhã, o intermediário das 11h00 às 15h00 e o turno da tarde das 15h00 às 19h00, todos com crianças.

Dessa forma, os iniciantes, usualmente, só conseguem as vagas do turno intermediário, pois não possuem tempo de classificação dentro da unidade escolar. Os outros dois turnos são frequentemente preenchidos pelos profissionais mais velhos de casa (U.E) e de rede, uma vez que a imensa maioria dos profissionais da educação precisam trabalhar em duas escolas para poder complementar sua renda, dada a natureza dos baixos salários atribuídos a nossa profissão.

Assim, ao ingressar em uma Emei, usualmente, há uma turma ou duas atribuídas no horário intermediário. Por exemplo: um professor iniciante na Emei “X” pode ter a turma 4B (crianças de 3 e 4 anos) no horário das 11h00 às 13h00 e outra turma 5C (crianças de 4 a 5 anos) no horário das 13h00 às 15h00, tendo, portanto, duas turmas em horários diferentes e totalizando sua jornada com crianças. Embora as salas de Emeis tenham dois professores atribuídos para uma única turma, é importante compreender que não há dois professores no mesmo horário, cada professor cumpre sua jornada de trabalho em seu horário e não há dupla regência.

Dessa forma, o início na carreira docente na PMSP torna-se um desafio em diferentes aspectos. Normalmente as vagas que sobram na rede são em escolas mais distantes das diretorias regionais e, portanto, de difícil acesso, ou apresentam vagas em horários muitas vezes incompatíveis de serem assumidos pelas(os) professoras(es) que possuem jornadas em outras escolas, pois é necessário seguir as regras do Estatuto dos Servidores Públicos Municipais e ter um acúmulo lícito de cargos.

Todos esses fatores dificultam o início na carreira da prefeitura municipal, mas são eles que tornam mais justa a carreira de quem está há mais tempo na rede, considerando que a evolução na carreira de professor valoriza o tempo que este tem na sua unidade escolar (tempo de casa), valoriza sua presença na unidade escolar (pontuando por dia de trabalho) e por tempo de ingresso também. Além das avaliações anuais de desempenho pelas(os) gestoras(es).

Embora tais fatores sejam justos com quem já está na rede, o(a) professor(a) ingressante/iniciante passa por tantas adversidades que muitas vezes desiste e vai buscar outras possibilidades, pois não há uma formação que colabore diretamente para sua atuação em serviço.

Há também as questões relacionadas às escolas descentralizadas e que se encontram em regiões de vulnerabilidade social, como violência e abandono. Esses aspectos, trazem para o(a) professor(a) ingressante, muitas vezes, novo na carreira docente, muitas dificuldades que nem sempre estão preparados para enfrentá-las.

No entanto, esse processo também não leva em conta as formações e especializações que esse docente pode ter. Mesmo tendo formação específica, por exemplo, para docência em alfabetização, esse aspecto não é considerado como premissa para o ingressante assumir regência de salas de alfabetização, pois é levado em conta o tempo na unidade escolar (U.E).

As adversidades no início de carreira podem ser minimizadas se houver apoio por parte das diretorias regionais e dos diretores e coordenadores, acolhendo e orientando esses profissionais e oportunizando uma formação docente voltada ao contexto no qual esse profissional está inserido.

Segundo Garcia (1999, p. 29),

A formação de professores, tanto inicial como permanente, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática, de modo que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integra-se num currículo orientado para a ação.

Nesse sentido, quando um professor ingressa e está diante de adversidades das quais não consegue em sua experiência e prática ter uma ação efetiva, é preciso pensar em uma formação para esse profissional voltado ao cotidiano da escola, ao exercício da autonomia, da escuta e da articulação de uma formação docente em serviço do contexto e visando a transformação da realidade.

Segundo Imbernón, “A formação de professores e o aperfeiçoamento da escola e do currículo são processos que devem andar juntos, eles são indissociáveis, tornam-se inseparáveis” (in SACRISTÁN, 2013, p. 498). Desta forma, a inserção do(a) professor(a) na rede municipal pode ser articulada com um processo de formação voltado para atender as questões do contexto escolar no qual se está imerso.

A partir desse contexto é que se inserem os sujeitos desta pesquisa, portanto, é nesse locus que é necessário considerar o(a) professor(a) em suas diferentes dimensões, contexto social, experiências profissionais, alinhando a prática à teoria. Além de pensar a escola enquanto espaço de direito e deveres, mas também como espaço de aprendizagem.

Ter passado por esse percurso ao ingressar na rede municipal de São Paulo foi desafiador, repleto de adversidades e simultaneamente cheio de aspectos que permanecem em

minha carreira profissional trazendo um sentimento de pertencimento à esfera pública, o que fortalece a ideia de transformação da realidade e estimula o meu trabalho pedagógico dentro da unidade escolar, além de transformar a minha prática, a me permitir refletir sobre o desenvolvimento da prática e da pesquisa. Esse percurso difícil e cheio de significados trouxe a possibilidade de falar com mais propriedade do ensino público.

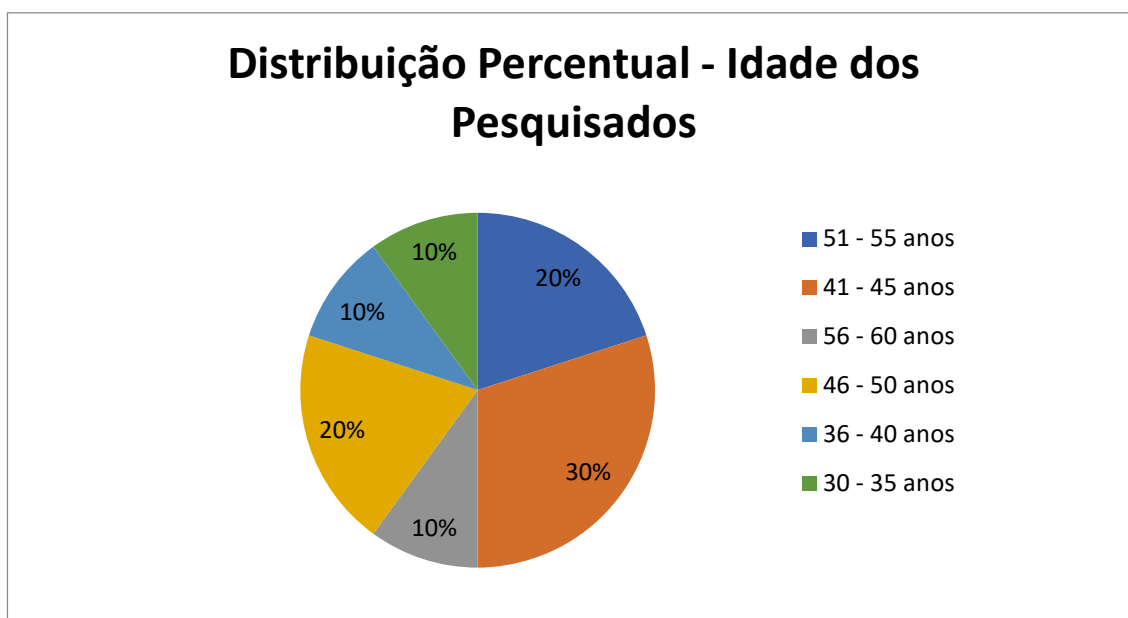
## 6. ANÁLISE DE DADOS E ALFABETIZAÇÃO

Das três escolas que fizeram parte da pesquisa com dez educadoras, utilizamos nomes fictícios quando nos referirmos elas para preservar e garantir o sigilo. Essas unidades escolares pertencem a zona oeste do município de São Paulo e fazem parte da Diretoria Regional do Butantã (DRE-BT).

### 6.1. O perfil dos profissionais docentes pesquisados

Os profissionais docentes pesquisados nos permitem traçar um perfil com base em suas respostas aos questionários. Para tanto, utilizamos gráficos e tabelas elaborados também de acordo com as respostas dos docentes.

No gráfico a seguir é possível identificar uma relação percentual de faixa etária dos docentes pesquisados.

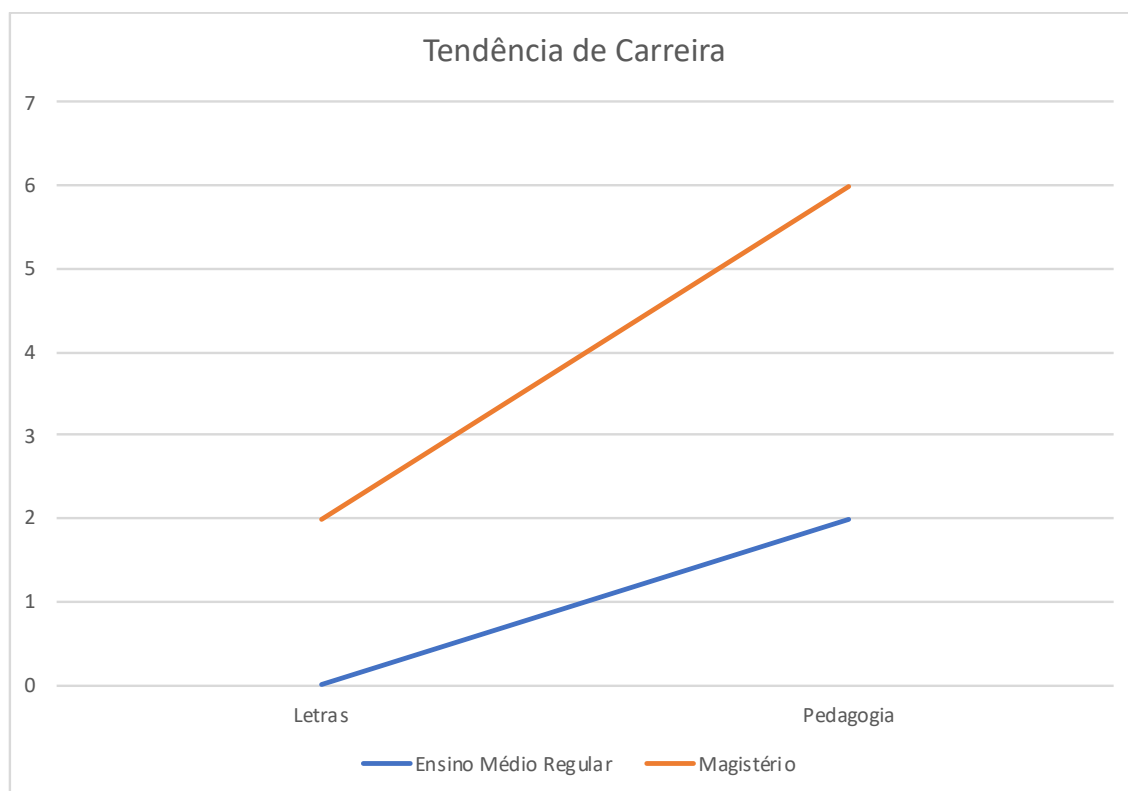


**Gráfico 2:** Análise quantitativa

Fonte: Elaborado pela autora.

Pode-se perceber que a maior parte dos docentes pesquisados estão entre a faixa dos 41 a 45 anos, sendo 30% dos entrevistados. Entretanto, há uma parcela de 40% entre 46 e 50 anos e entre 51 e 55 anos. Nesses docentes não encontramos indivíduos abaixo dos 30 anos em salas de alfabetização.

O próximo gráfico mostra a relação de formação dos docentes pesquisados a partir do ensino médio até a graduação.



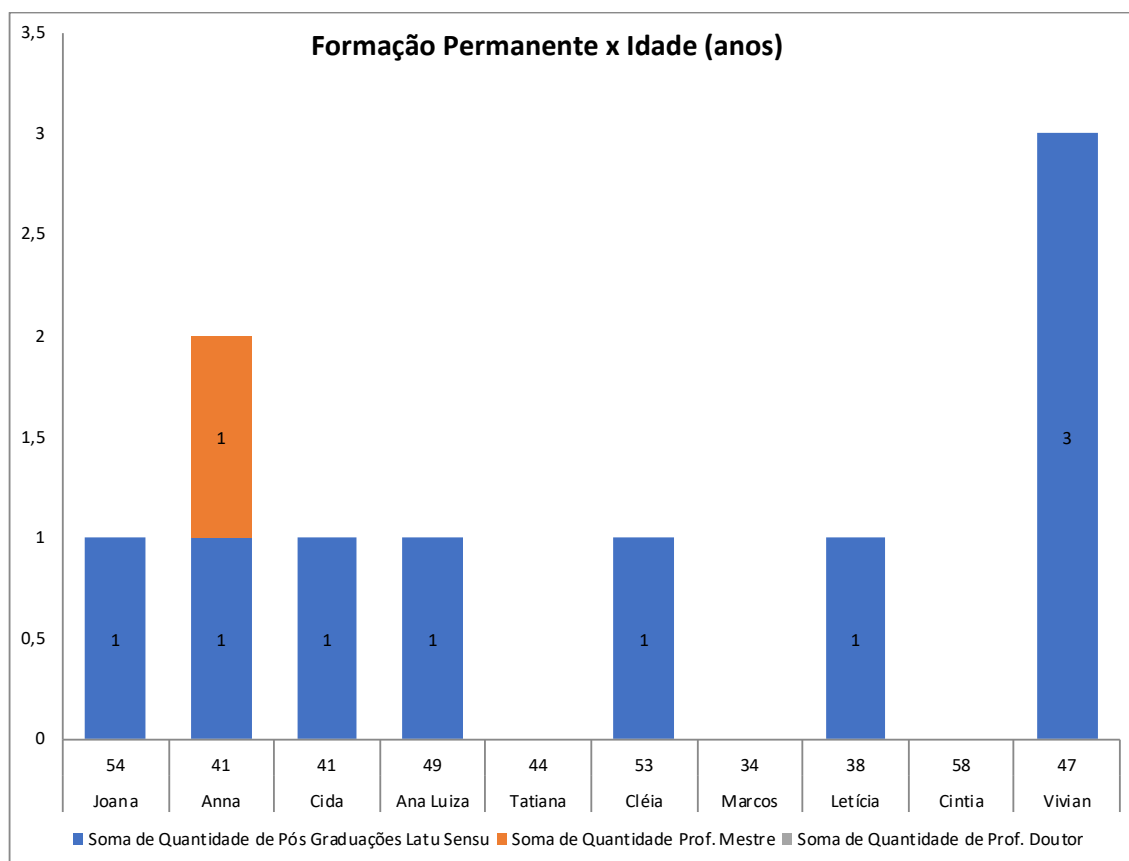
**Gráfico 3:** Formação permanente (quantidade) *versus* idade

Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico mostra que, em relação aos docentes pesquisados, os que fizeram magistério no ensino médio, 80% direcionaram suas carreiras para as licenciaturas ao cursar a graduação. Enquanto, 20% concluíram o ensino médio regular para depois ingressarem no curso de Pedagogia. Pode-se observar, nesse grupo, uma tendência daqueles que cursaram o magistério em seguir na área.

Ainda analisando a formação desses docentes, muitos continuaram a sua formação ao longo da carreira e realizaram especializações *lato sensu* e *stricto sensu* (mestrado), além das formações permanentes em serviço.

O gráfico a seguir mostra a idade dos docentes e a quantidade de pós-graduações que estes fizeram. Podemos perceber que 70% das(os) professoras(es) fizeram uma especialização *lato sensu*, destes, 10% realizaram três especializações *lato sensu*, 10% uma especialização *stricto sensu* (mestrado) e 30% das(os) professoras(es) não realizaram nenhuma pós-graduação. No grupo pesquisado, não há nenhum com título de doutorado.



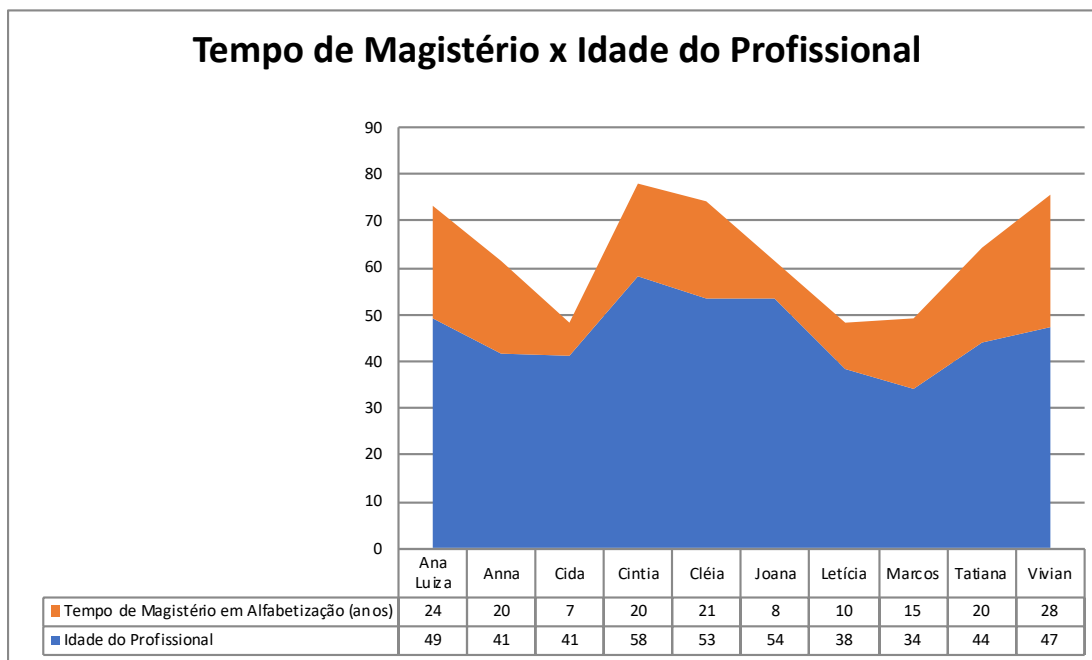
**Gráfico 4:** Relação de especialização *versus* idade

Fonte: Elaborado pela autora.

Observando a formação permanente dos docentes, podemos concluir que esses profissionais continuam investindo ao longo de sua carreira profissional e que são pessoas com experiência profissional e de vida. Nesse grupo, não há profissionais com menos de 34 anos. A partir disso e com o apoio do próximo gráfico, é possível observar mais informações relevantes e ter uma noção de tempo de sua vida desses profissionais que trabalham com alfabetização.

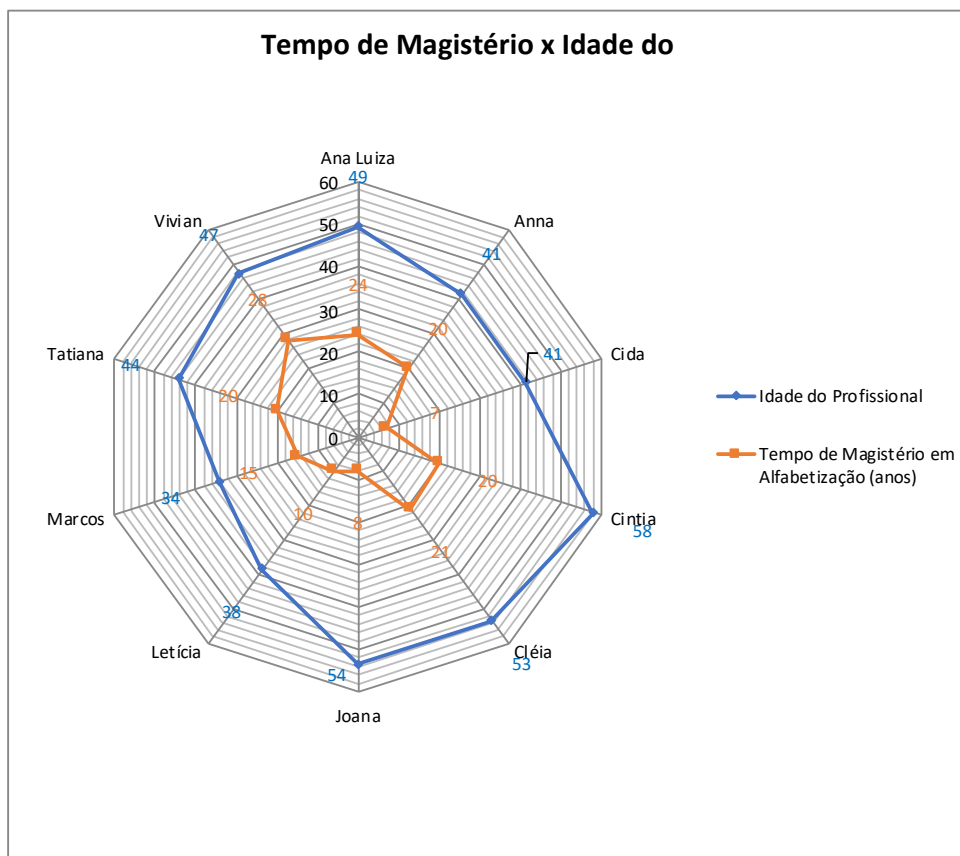
O gráfico a seguir mostra a relação tempo de magistério em sala de alfabetização e a relação com sua idade cronológica, sobrepondo o tempo de experiência com alfabetização (em laranja) e a idade (em azul), revelando que, em relação à idade cronológica e o tempo de magistério com alfabetização, esse grupo é experiente em sua profissão.

Cabe destacar, entretanto, que observamos apenas o tempo no qual o docente permaneceu em salas de alfabetização, excluindo o tempo em outras classes que não as de alfabetização.



**Gráfico 5:** Relação tempo de magistério com alfabetização *versus* idade

O gráfico abaixo também traz essa relação de maneira diferente, permitindo visualizar a idade de cada profissional e compreender a relação com a idade cronológica, como, por exemplo, a Cida que têm 41 anos e sete anos de magistério; ou a Cléia com 53 anos de idade e 21 anos de magistério.



**Gráfico 6:** Tempo de magistério *versus* idade

A Tabela 1 traz a relação tempo de magistério em alfabetização e idade.

**Tabela 1:** Relação tempo de magistério *versus* idade

Docentes	Idade do Profissional	Tempo de Magistério em Alfabetização
Ana Luiza	49	24
Anna	41	20
Cida	41	7
Cintia	58	20
Cléia	53	21
Joana	54	8
Leticia	38	10
Marcos	34	15
Tatiana	44	20
Vivian	47	28

Fonte: Elaborada pela autora.

A próxima análise mostra a relação que esses profissionais compreendem do início de sua carreira do ponto de vista do que consideram como fundamental para a sua ação/desempenho em classes de alfabetização, sejam as formações permanentes das quais participaram e que consideraram mais relevantes para a prática docente, seja os saberes/conhecimentos que consideraram subsídios necessários para a prática alfabetizadora.

**Tabela 2: QUALI B – Fatores relevantes para formação**

Cursos Formativos	Quantidade de Citações	O que foi estudado	Quantidade de Citações	Conhecimentos que proporcionaram subsídios para a prática docente.	Quantidade de Citações
Cursos da PMSP (genérico)	5	Produção de Texto	1	Compartilhar conhecimento	3
Particular (genérico)	2	Matemática	1	Rotina	2
PROFA	2	Alfabetização	4	Domínio do Conteúdo	4
Pró Letramento	1	Letramento	2	Magistério	1
PNAIC	3	Jogos de Matemática	2	Formação continuada	2
Letra e Vida	2	Métodos de Alfabetização	1	Psicogênese da língua escrita- Emília Ferreiro	6
Curriculo da Cidade	1	Música	1	SEA	2
Cursos providos pelos Sindicatos (genérico)	1	Práticas Pedagógicas	2	Modalidades organizativas	2
Magistério Integral com caráter interativo com crianças do Fund. I	1	Consciência Fonológica	1	Curriculo da Cidade	1
		Concepção de Infância	1	BNCC	1
		Leitura compartilhada	1	Parceria com a família	2
		Étnico - racial	2	Auto Reflexão	1
		Educação de Jovens e Adultos - EJA	1	Pesquisa	1
		Estágio em sala - prática	1	Teóricos da Educação	1
		Hipótese de escrita e leitura	1	Relação Dialógica - Paulo Freire	1
				Zona De desenvolvimento Proximal - ZDP - Vygotsky	1
				Piaget - Fases de Desenvolvimento da criança	1
				Wallon - Ser afetivo	1
				Emília Ferreiro (Psicogênese da língua escrita)	1

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados dos questionários.<sup>10</sup>

Os docentes consideraram alguns fatores relevantes em sua formação inicial e nas formações permanentes, tanto em serviço, quanto fora deste, particular. Todos os docentes consideram de grande relevância as formações em seus empregos. Esses profissionais trabalham no mínimo 40h semanais (70%) e no máximo 70h semanais (30%), sendo que todos efetuaram formação permanente em seus respectivos empregos.

Os 100% dos docentes pesquisados confirmaram que a formação inicial teve relevância em suas atuações e desempenho, e destes, 60% destacaram o magistério como fundamental e muito relevante para sua formação.

Sobre o que foi fundamental para atuação e desempenho dos docentes pesquisados, podemos concluir que 90% citaram a prática de ensino como aspecto fundamental, 10% se

<sup>10</sup> Disponível em tamanho ampliado nos apêndices.

referiram a trabalhos em grupos e 10% consideraram os conhecimentos acerca da psicogênese da língua escrita.

As formações continuadas mais relevantes para a prática alfabetizadora foram: 50% as formações da PMSP, 20% particulares, 20% se referiram ao Profa e 20% ao Letra e Vida, sendo este uma formação do mesmo Programa, mas em esferas diferentes, uma municipal (Letra e Vida) e outra federal (Profa); 10% se referiram ao Pró letramento (esfera federal); 30% ao Pnaic, 10% ao Currículo da Cidade de São Paulo e 10% à formação integral dada pelo magistério como acesso à prática na escola de ensino fundamental I. Ou seja, as(os) professoras(es) entrevistadas(os) realizaram diferentes formações também em serviço e aderiram a programas propostos pelo governo, tanto na esfera federal quanto na municipal, ao longo de sua carreira e consideraram fundamental os conhecimentos que tiveram (cerca de 80% dos entrevistados).

Para esses docentes, também, foi relevante para a sua formação os cursos que trouxeram um conhecimento específico, 10% se referiram à produção de texto, métodos de alfabetização, consciência fonológica, hipótese de escrita e leitura. Esses saberes se relacionam com os conhecimentos teóricos necessários à prática alfabetizadora que, por sua vez, fundamenta-se em conhecimentos de concepções pedagógicas de ensino/aprendizagem. Dentre eles: 10% elencaram os conhecimentos sobre matemática, jogos matemáticos, prática pedagógica e estágio em sala de aula; 10% se referiram à necessidade de conhecer a concepção de infância, 20% elencaram os conhecimentos étnico-raciais, 10% se referiram à educação de adultos, leitura compartilhada e conhecimentos sobre música, sendo esses conhecimentos considerados essenciais para a prática alfabetizadora.

Considerando os saberes que os docentes elencaram como fundamentais para o(a) professor(a) alfabetizador(a), ou seja, aqueles que subsidiam a prática docente: 60% responderam que os conhecimentos sobre alfabetização e letramento foram essenciais.

Dos conhecimentos/saberes elencados pelos entrevistados, foram citados: 30% sobre compartilhar o conhecimento; 40% sobre ter domínio do conteúdo; 90% sobre a psicogênese da língua escrita; 20% sobre sistema de escrita alfabética; 20% sobre as modalidades organizativas; 20% sobre rotina e formação continuada; e 10% citaram BNCC, currículo da cidade e magistério.

Ainda houve 20% de citações sobre parceria com a família, e 10% sobre: autorreflexão, pesquisa; 50% sobre teóricos da educação relacionando relação dialógica (Paulo Freire), zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky), fases de desenvolvimento das crianças (Piaget), e o ser afetivo (Wallon) e Emília Ferreiro (psicogênese da língua escrita).

Podemos inferir pelos modos com que os docentes descrevem os saberes/conhecimentos que 90% de suas citações têm relação com os estudos acerca dos conhecimentos sobre a psicogênese da língua escrita, o que nos mostra a relevância e importância que esses estudos têm para a prática alfabetizadora. Os conhecimentos que os docentes elencaram mostram a relevância em compartilhar e dominar o conhecimento, além de estabelecer uma rotina e pesquisar.

No que diz respeito aos métodos de alfabetização, o fato de 10% citarem, especificamente, os métodos não reduz a importância desse conhecimento, mesmo porque é possível inferir que a questão dos métodos se traduz nas teorias que as(os) professoras(es) elencaram. Tais informações, de como se constrói o conhecimento, requer do(a) professor(a) a transposição didática, cujo itinerário da aprendizagem passa por transformações a partir dos diferentes saberes, a prática da ação, o saber da teoria.

A transposição didática pode ser entendida como a passagem do conhecimento científico ao conhecimento ensinado. Esse caminho, contudo, não deve ser compreendido como transposição do saber no sentido limitado do termo: apenas uma mudança de espaço. Sugere-se que o professor descontextualize o conteúdo, (...). (SANTANA; NOFFS, 2016, p. 68)

Os aspectos relacionados à formação que os docentes trouxeram com sua experiência de vida e profissional, também, estão relacionados com as dificuldades encontradas no seu percurso, uma vez que são construtores de conhecimento e que o fazem à medida que as adversidades encontradas elucidam os aspectos que necessitam melhorar. Nesse sentido, também elencamos as dificuldades encontradas pelos docentes e as sugestões que estes consideram necessárias para melhoria do desempenho na alfabetização. A figura a seguir mostra o que foi encontrado nessa discussão.

**Tabela 3: QUALIC – dificuldades encontradas *versus* sugestões para alfabetização**

Dificuldades encontradas no início da carreira no ensino.	Quantidade de Citações	Sugestões para melhoria do desempenho da alfabetização.	Quantidade de Citações
		Uma melhor correlação entre formação e prática em sala de aula.	1
Sondagem diagnóstica.	1	Escola como ambiente alfabetizador	3
Inexperiência em planejamento para turmas com conhecimento em diferentes níveis.	3	Entendimento que o processo de alfabetização é responsabilidade de todos da U.E.	1
Falta de parceria das famílias	1	Melhor acolhimento às crianças de 6 anos.	1
Falta de parceria das escolas no trabalho pedagógico.	1	Psicogênese da língua escrita	4
Clareza do currículo.	1	Prover formação permanente (políticas públicas)	2
Número grande de alunos nas salas	1	Incentivo ao acompanhamento e comprometimento familiar à criança.	2
Dificuldade de locomoção do docente (distância).	1	Valorizar os profissionais da educação.	1
Vulnerabilidade social da comunidade.	1	Prover aulas de reforço desde o primeiro ano.	1
Falta de conhecimento para gerir sala com inclusão (DI).	1	Fomentar na U.E a educação integral da criança.	2
Dificuldade em propor situações de leitura e escrita atingindo o maior número de crianças.	2	Fazer uso de intervenções intencionais para o avanço da escrita e da leitura.	1
Garantir que as crianças façam uso da escrita e a leitura em situações do cotidiano	1	Leitura pelo professor em voz alta.	1
		Fazer uso das modalidades organizativas; projetos, sequências didáticas, propostas significativas para a aprendizagem.	1

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados dos questionários.<sup>11</sup>

Dentre as dificuldades elencadas pelos docentes, 30% das citações se referem à inexperiência com o planejamento das turmas em relação à diferença dos níveis de conhecimentos, ou seja, saber o que a turma já sabe é uma importante ação para o planejamento do(a) professor(a); 10% relataram a dificuldade em estabelecer uma parceria com gestão escolar e seu envolvimento no trabalho pedagógico, melhor correlação da formação com a prática (30% de citações) e o entendimento da parceria entre gestão escolar e trabalho pedagógico (10% das citações).

A compreensão de que o processo de alfabetização é responsabilidade de todos os envolvidos na comunidade escolar também teve destaque (30% das citações). Os docentes também consideraram como um fator de dificuldade o desconhecimento acerca do ensino da

<sup>11</sup> Disponível em tamanho ampliado nos apêndices.

leitura e escrita segundo aspectos da psicogênese, uma vez que citaram a dificuldade de fazer sondagem de escrita, o ensino da escrita e da leitura em situações do cotidiano escolar e a dificuldade em propor um trabalho pedagógico nesse sentido, visando atingir o maior número de crianças.

Portanto, consideraram em suas sugestões para a alfabetização conhecer a psicogênese da língua escrita (40% de citações diretas), promover um ambiente alfabetizador na U.E. (30% de citações), realizar intervenções intencionais visando avanço da escrita e leitura (10% de citações), promover a leitura em voz alta (10% das citações), fazer uso das modalidades organizativas visando uma aprendizagem mais significativa (10%).

Todos esses aspectos citados se relacionam com a psicogênese da língua escrita e a teoria que as pesquisadoras Ferreiro e Teberosky realizaram (1999).

Outros pontos elencados sobre as dificuldades no início da carreira estão relacionados à clareza do currículo, ao grande número de crianças nas salas de aula e a aspectos relacionados com as vulnerabilidades sociais (10% de citações de cada um desses aspectos). Ou seja, o início de carreira dos docentes foram cercados de dificuldades que não se relacionam diretamente à formação que lhes foi oferecida na graduação ou magistério, mas são aspectos da vida cotidiana e reflexo da desigualdade social que atinge o universo escolar e do qual, na maioria das vezes, só é ensinado diante da prática escolar, nas vivências, em momentos de troca com os pares e/ou formações permanentes em serviço.

Esses aspectos são igualmente entendidos pelos docentes em suas sugestões, pois consideram importante a formação permanente em serviço – políticas públicas – (20% de citações); a educação integral (20%), acolhimento das crianças de 6 anos e suas famílias (30%).

O início da carreira também apresenta para o docente dificuldades relacionadas à distância da residência e o difícil acesso à unidade escolar (10%); o que se relaciona com a necessidade de políticas públicas e valorização dos profissionais da educação (20%).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alfabetizar, sim, mas sabendo que a criança, sujeito da aprendizagem, é um ser pensante; que a ação educativa pode apelar para a sua inteligência, exatamente para não inibir a reflexão nascente. (FERREIRO, 2013, p. 33)

A formação de professores alfabetizadores é um tema fundamental para estudo no que diz respeito ao que eles podem proporcionar às crianças. Ensinar a ler e a escrever é abrir um caminho para a autonomia das crianças, é acreditar que todos podem se desenvolver e valorizar a relação entre o(a) professor(a) e o estudante. É ter um olhar atento e uma escuta afetiva para esse estudante.

Diante de tamanho desafio, se faz importante e necessário os estudo e as pesquisas voltadas à atuação docente. Desse modo, evidenciamos por meio de nossa pesquisa é que as(os) professoras(es) alfabetizadoras(es), que possuem uma base em conhecimentos adquiridos em sua formação no magistério (formação a nível de ensino médio), além de terem uma grande experiência em salas de alfabetização também consideram como fundamentais as experiências com o estágio para entender a realidade, caracterizando-se como início da profissionalidade docente. Conforme explicita Noffs, Lizardo e Silva, (2019, p. 121-131),

Defendemos a ideia de que os estudantes devem ter consciência de que o estágio é uma oportunidade de se constituírem bons profissionais e de vivenciarem situações cotidianas, mantendo uma relação estreita com os docentes e demais colaboradores. Dessa forma, a prática de estágio lhe permite compreender que teoria e prática são indissociáveis, haja vista que ambas contribuem para o sucesso da aprendizagem. O contexto escolar torna-se espaço de formação e transformação, *locus* onde discente e docente, juntos, produzem saberes. (Grifo nosso)

A reflexão que podemos ter acerca de tal consideração é de que é preciso pensar em formas contemporâneas de trazer os conhecimentos do magistério (formação a nível de ensino médio) e valorizar esse segmento de ensino. Promover uma iniciativa de formação para o início da profissionalidade docente, já que é, nesse sentido, que percebemos as vozes dos docentes.

Essa relação também aparece no que diz respeito à valorização das trocas de experiências, da parceria, da solidariedade no cotidiano, enquanto um estímulo na confiança e no autoconceito do(a) professor(a), à medida que ele colabora com o outro.

Para nós, é necessário rever esse aspecto da formação inicial, agregando valor às graduações de pedagogia e licenciaturas e fomentando um início de carreira em conjunto com essas formações.

As análises realizadas nos mostraram a importância dada às formações permanentes pelas(os) professoras(es) alfabetizadoras(es), uma vez que todas elas(es) realizaram formações em seus locais de trabalhos e 70% ainda fizeram especializações *lato senso* e *strictu senso*, deixando evidente a preocupação inerente a sua profissão, a constante busca pela melhoria do trabalho pedagógico e a atualização profissional. Cabe destacar que tais capacitações são realizadas apesar das longas jornadas de trabalho semanais.

As formações permanentes pelas quais passaram ofereceram um valor significativo para esses profissionais, principalmente os programas dos governos, Letra e Vida, Profa, Pnaic e os oferecidos pela SME-SP. São programas que, cada um em sua esfera – municipal, estadual ou federal –, oportunizaram o desenvolvimento de conhecimentos elencados pelas(os) professoras(es) como essenciais e complementares em relação aos saberes necessários à alfabetização, demonstrando a importância das políticas públicas voltadas à alfabetização. Essas formações permanentes devem valorizar não só a questão conceitual, mas simultaneamente o ambiente onde o afeto, a solidariedade, a ludicidade, a imaginação ocorram de forma articulada.

Segundo Garcia (1999, p. 29),

A formação de professores, tanto inicial como permanente, deve ter em conta a reflexão epistemológica da prática, de modo que aprender a ensinar seja realizado através de um processo em que o conhecimento prático e o conhecimento teórico possam integrar-se num currículo orientado para a ação.

Em nossa análise, foi possível inferir que os docentes consideram importantes e fundamentais os conhecimentos acerca da psicogênese da língua escrita e os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Além disso, valorizam a importância em conhecer as formas e maneiras com as quais as crianças elaboram hipóteses sobre a escrita, o conhecimento sobre o sistema de escrita alfabética (SEA), o desenvolvimento de ações e práticas que busquem inserir a criança em contato com a escrita em seus usos e funções sociais, a criação de um ambiente alfabetizador em sala e na própria unidade escolar (U.E), o trabalho com leitura de textos pelo(a) professor(a), os conhecimentos e os usos das modalidades organizativas, o conhecimento do currículo, por meio do desenvolvimento do trabalho em grupo de maneira significativa.

Também elencaram fundamentos teóricos importantes do ponto de vista da construção do conhecimento e da psicogênese da língua escrita. A precisão teórica com que falam, nos permitem inferir uma vasta clareza da teoria e uma preocupação genuína com a prática

alfabetizadora. Nesse sentido, podemos dizer que, para esses profissionais da educação, a didática dos conhecimentos (científicos) que possuem pode ser transformado em conhecimentos educativos, uma vez que a “(...) a transposição didática inclui questões relativas ao que ensinar, como ensinar e por que ensinar determinado conteúdo e não outro, (...) como ajudar o aluno a aprender” (NOFFS; LIZARDO; SILVA, 2019, p. 69).

A alfabetização de crianças é considerada como um processo que necessita de estímulo e intervenção para que aconteça e não pode ser descontextualizada da realidade, pois é preciso que seja significativa, que faça parte do contexto escolar e das práticas sociais. Nesse sentido, podemos constatar, em nossa pesquisa, que os docentes em questão, desenvolvem situações de aprendizagem a partir de um olhar para o que as crianças já sabem e, portanto, por meio de uma avaliação diagnóstica, de um planejamento a partir dos saberes de suas crianças.

É possível perceber também que uma avaliação diagnóstica pode oferecer subsídios para o planejamento do(a) professor(a). Posteriormente à avaliação formativa, cujo acompanhamento do aluno ocorreu de forma processual, identificam-se as intervenções em momento adequado para atender as dificuldades dos alunos.

Embora, os docentes não tenham explicitados referências a “métodos”, podemos perceber em suas “vozes” uma organização e uma preocupação com o planejamento pedagógico e, nesse sentido, podemos compreender que cada docente, com sua concepção teórica sobre a aprendizagem da escrita e da leitura, aplica, desenvolve, cria e recria sua própria metodologia e segue em sua jornada de alfabetizador, constantemente aprendendo, estudando, mesmo em meio às dificuldades encontradas desde o início de sua carreira.

Desse modo, para nós, esses docentes conhecem bem as teorias que os subsidiam, refletem sobre esses conhecimentos e buscam, em suas formações permanentes, o “*alimento*” necessário à prática educativa em salas de alfabetização.

As(os) professoras(es) convivem com essas práticas no coletivo que são, na maioria das vezes, exitosas, porém nossa pesquisa identificou a necessidade de se estudar situações que permitam reelaborar conhecimentos para a prática pedagógica de alfabetização. Os dados evidenciaram que esses docentes da rede municipal de São Paulo passam por formações ao longo de sua carreira. Entretanto, ao ingressarem, devido ao sistema vigente, assumem salas que estão disponíveis nem sempre conseguindo atuar de forma a exercer sua bagagem teórica e prática, já que o modo vigente não atende aos interesses de cada profissional.

Assim, o(a) professor(a) só consegue permanecer no ciclo de alfabetização, escolhendo as salas de 1º e 2º anos após terem fixado sua lotação numa U.E e permanecendo nesta por muitos anos, até que tenham pontuação necessária para escolherem primeiro em uma ordem

classificatória. Para nós, esse aspecto limita a alfabetização em sua profissionalidade e especialidade, impossibilitando que todas as salas de alfabetização tenham os profissionais mais bem preparados para esse fim específico.

Nessa pesquisa, percebemos que, para a alfabetização acontecer sem lacunas, é necessário que o docente conheça seu objeto de ensino, as especificidades desse objeto, as estratégias e metodologias para o ensino, esteja sempre se atualizando com as novas teorias e estudos.

Inferimos também que as lacunas existentes podem estar relacionadas ao ingresso na docência nessa rede, uma vez que não existe uma equipe de docentes que permaneça sempre no ciclo de alfabetização, numa mesma unidade, dada a maneira como ocorrem as atribuições de sala nesse sistema de ensino. Embora as formações caminhem no sentido de atender as necessidades do coletivo, identificamos lacunas que subsidiam um olhar inclusivo e singular, um olhar para os alunos desse processo. Esse é o nosso desafio para a formação das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, EPU, 2013.
- APPLE, M. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- AZEVEDO, F. *et al.* **Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova**. Rio de Janeiro, 1932.
- BOURDIEU, P.; BOURDIEU, M. C. O Camponês e seu corpo. **Revista de Sociologia e Política Universidade Federal do Paraná**, n. 26, jun. 2006.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. 2a. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, **Programa de Professores Alfabetizadores: Livro de Apresentação**, São Paulo, 2001.
- \_\_\_\_\_. CONAE. Conferência Nacional de Educação. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação**. Brasília, maio de 2010.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25/06/14**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das metas do PNE: Biênio 2014-2016**. Brasília, DF: MEC/ Inep/Dired, 2016.
- \_\_\_\_\_. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018**. Brasília, DF: Inep, 2018.
- BRASLAVSKY, B. P. de. **Problemas e métodos no ensino da leitura**. São Paulo: Melhoramentos/ Edusp, 1971.
- \_\_\_\_\_. Método, Panacéia ou Pedagogia? **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 66, p. 41-48, ago. 1988.
- \_\_\_\_\_. **Escola e Alfabetização**. Trad. Vera Maria Mazagão Ribeiro. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.
- CARVALHO, S. A. S. de. **O ensino de leitura e escrita em São Paulo e a formação do cidadão republicano (1890 – 1920)**. Campinas: Edições Leitura Crítica, 2016.
- \_\_\_\_\_; ROCHA, J. G. As iconografias na história da alfabetização. In: **História da Alfabetização e suas Fontes**. Rio de Janeiro: EDUFU, 2018.

CHARTIER, A-M. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, A. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios**. Petropolis, RJ: Vozes Ltda, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 12a. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

DENZIN, N. K.; LINCOLN. Y. S. **O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artemed, 2006.

FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de Professores e a escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FELDMANN, M. G. (org.). **Formação de Professores: O PARFOR na PUC-SP**. São Paulo: Artgraph, 2017.

FERNANDES, R. Índice de desenvolvimento da educação básica (Ideb): metas intermediárias para a sua trajetória no brasil, estados, municípios e escolas. **Inep**, s/d. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/porta\\_l\\_ideb/o\\_que\\_sao\\_as\\_metas/Artigo\\_projecoes.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/porta_l_ideb/o_que_sao_as_metas/Artigo_projecoes.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2019.

FERREIRA, A. R. O PNE foi aprovado. E, agora, o que muda na sua vida? **Nova Escola**, 1 ago. 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2984/o-pne-foi-aprovado-e-agora-o-que-muda-na-sua-vida>>. Acesso em: 13 mar. 2019.

FERREIRO, E. **A construção da escrita**. Com todas as Letras. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre alfabetização**. 24a. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. A escrita antes das letras. In: SINCLAIR, H. **A Produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias**. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo**. 17a. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. La desestabilización de las escrituras silábicas: alternancia y desorden con pertinência. **Revista Latinoamericana de Lectura** (Lectura y Vida), ano 30, n. 2, p. 6-13, jun. 2009.

\_\_\_\_\_. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 63-76.

\_\_\_\_\_; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

FONSECA, A. **O Livro de Lili**. Cartilha. 87a. ed. São Paulo: Editora do Brasil, 1961.

FRADE, I. C. A. da S. **Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação Santa Maria**, v. 32 - n. 01, p. 21-40, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 31.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996 Coleção Leitura.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GARCIA, C. M. **A Formação de Professores para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GOODMAN, Y. M. (org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GRAMÁTICA.NET. **Etimologia de método**. s/d. Disponível em: <<https://www.gramatica.net.br/origem-das-palavras/etimologia-de-metodo>>. Acesso em 20 jul. 2019.

GUERRA, I. C. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso**. Cascais: Príncipia Editora Ltda, 2014.

HANKS, W. F. Língua como prática social: das relações entre línguas,cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakthin. BENTES, A. C.; REZENDE, R. C.; MACHADO, M. A. R. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2008.

KATO, M. A. (org.). **A Concepção da escrita pela criança**. Campinas: Pontes, 1988.

KAUFMANN, A. M. C. M.; TERUGGI, L.; MOLINARI, C. **Alfabetiza. NEção de Crianças: construção e intercâmbio**. 7a. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

LAVILLE, C. **A Construção do Saber**. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre/ Belo Horizonte: Artmed/ Editora UFMG, 1999.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LUDKE, M.; ANDRÈ, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1991.

LUIZE, A. **O Processo de Apropriação da escrita na infância: situações interativas na produção textual**. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOLINARI, M. C. **Estabilidad y variación de las palabras en los inicios de la alfabetización (Escritura manual y con computadora)**. Sede Sur, México, 2006/2007. DIE/CINVESTAV, tesis de Maestría.

MORAIS, A. G. **Consciência Fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. São Paulo: Autêntica, 2019.

MORTATTI, M. do R. **Os Sentidos da A alfabetização: (São Paulo /1876-1994)**. São Paulo: Editora Unesp, 2000 – (Encyclopaideia).

\_\_\_\_\_. **Métodos de alfabetização no Brasil**. Apple Books, 2019.

NOFFS, N. de A. **Psicopedagogo na rede de ensino: A trajetória institucional de atores-atores**. São Paulo: Elevação, 2003.

\_\_\_\_\_. **Formação de Professores em diferentes contextos de aprendizagem**. São Paulo: Arthgraph, 2016.

\_\_\_\_\_. **PIBID – PUC/SP: A Formação de Professores e seus desafios**. São Paulo: Arthgraph, 2018.

\_\_\_\_\_. *et al.* **A Ação dos Professores: da formação a atuação profissional**. Processos de formação inicial de professores em contextos colaborativos: Docência e práticas educativas desenvolvidas em escolas públicas do Estado de São Paulo – PIBID-PUC/SP – São Paulo, 2013.

\_\_\_\_\_.; LIZARDO, L. de A. M.; SILVA, T. M. de A. O. e S. Estágio: o início da profissionalização docente. **Laplage em Revista**, Sorocaba, v. 5, n. 1, jan.-abr. 2019.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Vidas de professores**. 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OBSERVATORIODOPNE. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br>>. Acesso em: 16 mar. 2019.

PLATAFORMADOLETRAMENTO. Disponível em: <<http://www.plataformadoletramento.org.br/hotsite/infografico-letramento/>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

QUINTEROS, G. S. **El uso y función de las letras en el período pre-alfabético**. San Borja, Col. del Valle, México 1997.

ROCHA, J. G.; CARVALHO, S. A. S. de. As Iconografias na história da alfabetização. In: SANTOS, S. M. dos; ROCHA, J. G. (orgs.) **História da Alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018.

SACRISTÁN, G. J. *et al.* **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Saberes e incertezas sobre currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTANA, T.; NOFFS, N. de A. Transposição Didática: A noção de transposição didática. In: **Formação Continuada de Professores: Prática de Ensino e Transposição Didática**, 1a. ed. Curitiba: Appris, 2016.

SANTOS, S. M. dos; ROCHA, J. G. (Org.) **História da Alfabetização e suas fontes**. Uberlândia: EDUFU, 2018.

SÃO PAULO. Estatuto dos Servidores da Prefeitura de São Paulo: Acesso à Lei 8.989, de 29 de outubro de 1.979 (Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de São Paulo) e à Lei

Orgânica do Município de São Paulo. **Cidade de São Paulo**, 25 abr. 2019a. Disponível em: <[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/gestao/portal\\_do\\_servidor/estatuto\\_do\\_servidor/index.php?p=10687](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/gestao/portal_do_servidor/estatuto_do_servidor/index.php?p=10687)>. Acesso em: 8 nov. 2019.

SÃO PAULO. Ingresso na Prefeitura: passo a passo, veja as providências decorrentes da nomeação. **Cidade de São Paulo**, 21 ago. 2019b. Disponível em: <[https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/gestao/portal\\_do\\_servidor/ingresso/index.php?p=23025](https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/gestao/portal_do_servidor/ingresso/index.php?p=23025)>. Acesso em 8 nov. 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Significado, controvérsias, perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2014.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. 10 ed. São Paulo/ Campinas: Cortez/ Ed Unicamp, 2001. (Coleção Passando a Limpo)

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 52, fev. 1985.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e letramento**. 2a. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **Alfabetização: A questão dos métodos**. 1a. ed. 2a reimp. São Paulo: Contexto, 2018.

SZYMANKI (Org). **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. 3a. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018 (Série Pesquisa v. 4)

THOFEHRN, C. C.; SZECHIR, J. C. **Sarita e seus Amiguinhos**. São Paulo: Editora do Brasil, 1953.

VERNON, S. ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. In: PELLICER, A.; VERNON, S. (orgs.). **Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula**. México: SM Ediciones, 2004.

\_\_\_\_\_. **El proceso de construcción de la correspondencia sonora en la escritura**. San Borja, Col. del Valle, México, 1997.

WEISZ, T. **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2000.

\_\_\_\_\_. A aprendizagem do sistema de escrita: questões teóricas e didáticas. **Revista Veras**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 11-20, jan.-jun, 2016.

\_\_\_\_\_. **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2009.

ZACHARIAS, V. L. C. F. Coleção Memórias da Pedagogia: Emília Ferrero: a construção do conhecimento. **Revista Mente e Cérebro**, ano 30, n. 5, p. 86-97, 2005.

## **APÊNDICE**

**Apêndice A** – Roteiro da Entrevista

**Apêndice B:** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**Apêndice C** – Tabela QUALI-A – Fatores relevantes para a formação

**Apêndice D:** Tabela QUALI-B – Fatores Relevantes para formação

**Apêndice E:** Tabela QUALI-C – Dificuldades encontradas *versus* sugestões para alfabetização

**Apêndice F:** Tabela QUALI-C – Dificuldades encontradas *versus* sugestões para alfabetização

Apêndice A – Roteiro da Entrevista

**ROTEIRO DA ENTREVISTA**

Quais os saberes necessários que são desenvolvidos na graduação referente a alfabetização?

QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL DE PROFESSORES (AS)

1) NOME: \_\_\_\_\_

2) DATA DE NASCIMENTO: \_\_\_\_\_

3) SEXO: \_\_\_\_\_

4) QUAL SUA FORMAÇÃO?

ENSINO TÉCNICO (FUNDAMENTAL OU MÉDIO) :

\_\_\_\_\_

CURSO DE GRADUAÇÃO:

\_\_\_\_\_

ANO DE CONCLUSÃO: \_\_\_\_\_

PÓS GRADUAÇÃO:

\_\_\_\_\_

( ) SIM ( ) NÃO QUAL? \_\_\_\_\_

ESPECIALIZAÇÃO

( ) LATU SENSU

( ) STRICTU SENSU QUAL?

( ) MESTRADO ( ) DOUTORADO QUAL? \_\_\_\_\_

ANO DE CONCLUSÃO: \_\_\_\_\_ EM ANDAMENTO (\_\_\_\_)

SE POSSUI MAIS DE UMA GRADUAÇÃO:

QUANTAS? \_\_\_\_ QUAIS?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

LICENCIATURA: ( ) SIM ( ) NÃO

QUAL CURSO? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

OUTRAS INFORMAÇÕES QUE CONSIDERE RELEVANTES PARA A PESQUISA  
SOBRE SUA FORMAÇÃO: \_\_\_\_\_

---

---

5) HÁ QUANTO TEMPO LECIONA EM EFETIVO EXERCÍCIO EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO?

---

---

6) HÁ QUANTO TEMPO LECIONA COM 1º ANO?

---

---

7) QUAL SUA JORNADA DE TRABALHO?

---

---

8) SE TEM MAIS DE UMA JORNADA, AS DUAS SÃO EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO? (ESPECIFIQUE O ANO E TURNO)

---

---

9) A SUA FORMAÇÃO INICIAL (GRADUAÇÃO OU MAGISTÉRIO) COLABOROU PARA SUA AÇÃO OU DESEMPENHO?

---

---

SE SIM, O QUE CONSIDERA QUE FOI FUNDAMENTAL?

---

---

10) PARTICIPOU DE ALGUMAS FORMAÇÕES CONTINUADAS?

---

---

SE SIM, QUAIS AS MAIS RELEVANTES PARA A PRÁTICA ALFABETIZADORA?

---

---

11) ELENQUE OS SABERES/CONHECIMENTOS QUE SUBSIDIARAM SUA PRÁTICA DOCENTE:

---

---

12) ELENQUE OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO INÍCIO DE CARREIRA:

---

---

---

---

13) QUAIS AS DIFICULDADES ENCONTRADAS NO INICIO DE SEU TRABALHO?

---

---

14) QUAIS AS SUGESTÕES PARA MELHORAR O DESEMPENHO

---

---

---

---

---

---

---

---

DATA: \_\_\_\_\_

## Apêndice B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) participar da pesquisa: **Formação de Professores Alfabetizadores: desafios no início de carreira.**

#### A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS:

O motivo que nos leva a estudar a alfabetização de crianças diz respeito à investigação sobre a aprendizagem da escrita e da leitura e as formas como se dá esse processo ensino e aprendizagem. Esse interesse já vem sendo discutido há muito no Brasil, mas a discussão quanto a forma de se ensinar nos remete, novamente, a questão dos métodos de ensino. Acredita-se que a importância deste estudo se faz pela intenção de contribuir para as práticas docentes no ensino das séries iniciais de alfabetização.

A pesquisa se fundamenta por aprofundar conhecimentos sobre o ensino da leitura e da escrita, os saberes necessários ao docente alfabetizador e as concepções que fundamentam o trabalho docente no âmbito do ensino em séries iniciais de alfabetização das escolas municipais da Diretoria Regional do Butantã (DRE-BT) em São Paulo. Ressalta-se, contudo, que a discussão das concepções de ensino que fundamentam os professores de alfabetização se configura como uma das ferramentas para que o ensino e a aprendizagem se consolide na prática do professor docente.

Para concretização desse projeto de pesquisa, delineamos como **objetivo geral**: Analisar a formação inicial das(os) professoras(es) alfabetizadoras(es) de algumas escolas na rede Municipal de São Paulo em exercício e os desafios enfrentados no início de carreira. Identificar quais aspectos da formação inicial podem contribuir efetivamente para uma ação na alfabetização de crianças.

A **metodologia** proposta para a orientação do presente estudo estará pautada nas concepções teóricas da pesquisa qualitativa, por entender que esta abordagem pode proporcionar o desenvolvimento deste trabalho. Utilizaremos como instrumentos de pesquisa a análise documental da Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) e o documento Currículo da Cidade, realização de entrevistas e questionários com os acadêmicos\professores que fazem parte da

rede Municipal de Ensino (PMSP) e que atuam nas séries iniciais de alfabetização e àqueles profissionais que oferecem formação para os anos iniciais de alfabetização da PMSP (coordenadores), analisaremos documentos sobre a legislação específica da PMSP para o ingresso profissional.

## **DESCONFORTO, RISCOS E BENEFÍCIOS**

Não existe risco de nenhuma natureza, bem como nenhum tipo de desconforto na participação nesta pesquisa, uma vez que as identidades serão mantidas em sigilo, não haverá nenhum tipo de contato físico, nem tão pouco qualquer ação invasiva de natureza física ou psicológica.

A negativa, por parte do sujeito envolvida na pesquisa, em participar será fator a ser apreciado e considerado. Porém, os sujeitos serão previamente orientados e acompanhados durante a pesquisa.

Acreditamos que o benefício desta pesquisa reside na valorização do saber docente em relação à alfabetização e na investigação dos aspectos da formação inicial que contribuem para uma ação efetiva na aprendizagem e no ensino de crianças em idade de alfabetização.

## **FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA**

A - Leitura, orientações e, esclarecimentos, sobre questões do instrumento de pesquisa (questionário para os docentes).

B – Esclarecimentos sobre a natureza e finalidade da pesquisa para os sujeitos envolvidos (entrevista semiestruturada).

## **GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:**

Você será esclarecido (a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade.

A pesquisadora irá tratar sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados permanecerão confidenciais. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado (a) em nenhuma

publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada no curso de Mestrado Acadêmico em Educação - Currículo, da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e outra será fornecida a você.

**CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS:**

A participação no estudo não acarretará custos, nem danos, para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira.

Solicitamos sua colaboração para a realização do questionário e entrevistas, como também sua autorização para apresentar os resultados desse estudo em eventos da área de educação e publicar em revistas científica nacional e /ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, os nomes dos sujeitos pesquisados serão mantidos em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa busca contribuir com a formação do professor em efetivo exercício da profissão.

Contatos da pesquisadora responsável: Cassiana da Silva Wasilewski, docente efetiva na Prefeitura Municipal de São Paulo. E-mail: [cassianawasilewski@gmail.com](mailto:cassianawasilewski@gmail.com), celular (11) 99570-5557 ou orientadora da pesquisa Professora Dra. Neide de Aquino Noffs: [nnoffs@pucsp.br](mailto:nnoffs@pucsp.br) Contato: (11) 3670-8514 – Programa de Pós-Graduação de Educação: Currículo PUC-SP

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer minhas dúvidas.

---

Nome	Assinatura do Participante	Data
------	----------------------------	------

---

Nome	Assinatura do Pesquisador	Data
------	---------------------------	------

---

Nome	Assinatura da Testemunha	Data
------	--------------------------	------

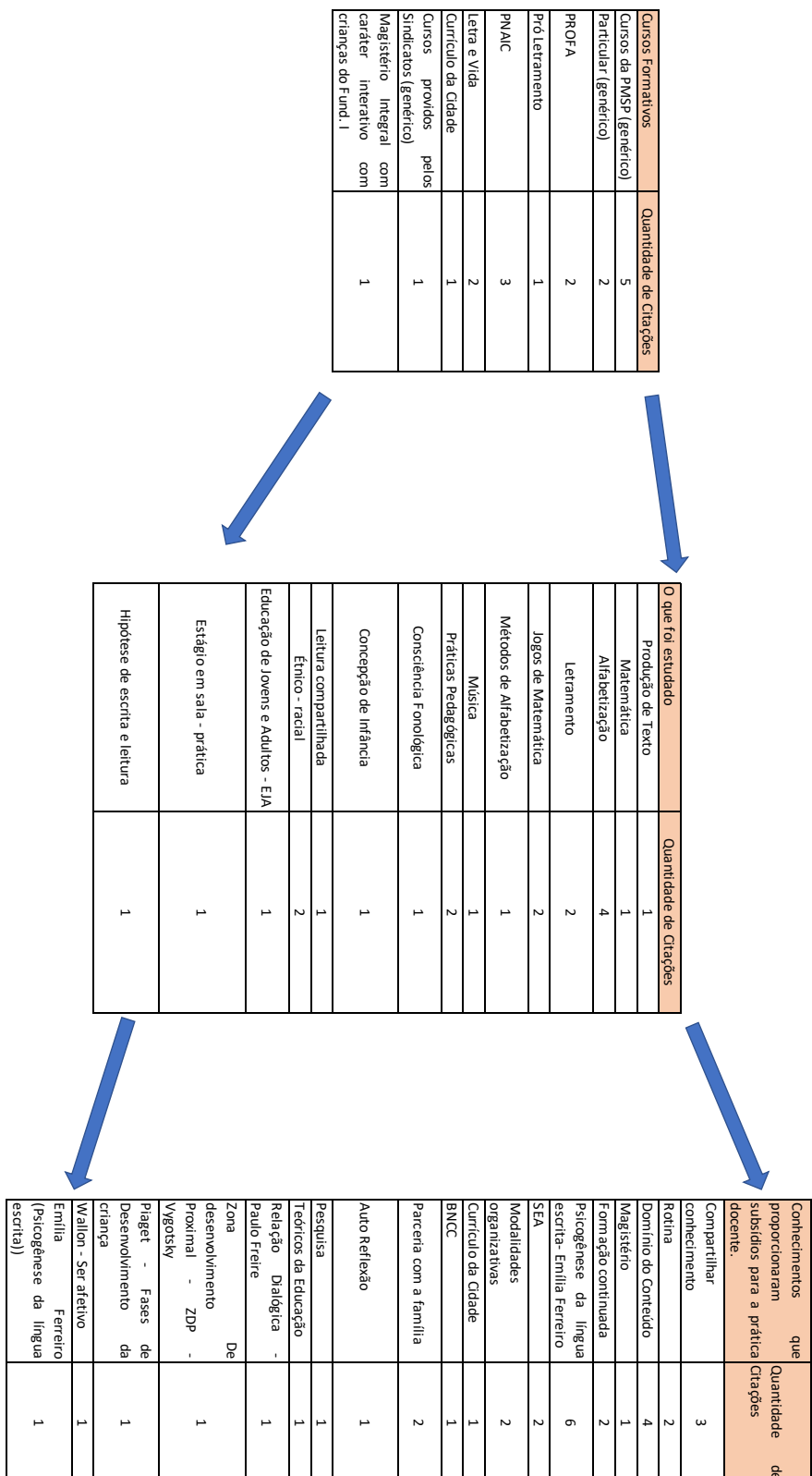
## Apêndice C – Tabela QUALI-A – Fatores relevantes para a formação<sup>12</sup>

Questão Proposta +A3:G13	Quais outras informações que considere relevantes para a pesquisa sobre sua formação?	Jornada de Trabalho Semanal	Sua formação inicial, graduação, colaborou para sua atuação e desempenho?	O que foi fundamental para sua atuação e desempenho?	Quais os cursos de formação continuada foram os mais relevantes para a prática alfabetizadora?	Elenque os saberes/conhecimentos que subsidiaram sua prática docente.
Joana	Cursos PMSP Análise Linguística, Produção de Texto, PNAIC.	JEIF - 40 HORAS	Com certeza o magistério me trouxe a dimensão da profissão.	Estágios, os professores, o interesse e a formação.	Na Rede Municipal, pelos Sindicatos e particular.	Rotina; Domínio do conteúdo. Administrar os conflitos; formação continuada e conhecimentos de como o aluno aprende.
Anna	Após 2010 participei de cursos de formação para formadores de professores com o PNAIC (2013-2014).	JEIF - 40 HORAS	Sim	O magistério proporcionou vivências práticas e utilização de materiais concretos aliados a teoria.	PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores o mais abrangente, aprofundado e relevante. Seguido do PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa que abordou o pressuposto da consciência fonológica entre outras formações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação.	Conhecimento das propriedades do sistema de escrita, estágios de leitura, construção de um ambiente alfabetizador, Planejamento (modalidades organizativas, metas, etc).
Cida	A realização de 8 cursos de extensão entre os quais foram enfatizados o processo de alfabetização e a alfabetização matemática e cerca de 30 cursos realizados pela DRE.	Na PMSP 40 horas e no Estado 30 horas como Professor de Educação Básica I	Sim	Todas as disciplinas cursadas e em especial os programas de estágios como professora auxiliar desde que ingressei na faculdade.	Produção de textos nas séries iniciais, alfabetização, matemática, como realizar a leitura compartilhada, letramento dos estudantes em contextos específicos, concepção de infância.	Acredito que o desenvolvimento e partilha de diversas estratégias que vão de encontro com a realidade vivida pelos estudantes são fatores que viabilizam de forma muito positiva o desenvolvimento da prática docente.
Célia	Formação continuada fornecida pela PMSP.	30 HORAS	Sim	Troca de vivências e práticas é fundamental para reflexão de seu trabalho.	Os cursos e formações voltados para esta temática são de suma importância com os conhecimentos proporcionados, e assim, atrelados à reflexão e a ação que o professor tem de oportunidade de pensar sobre sua prática.	São vários: saberes sobre o currículo da Cidade em consonância com a BNCC; questões de gênero, formação com temática antirracista e dentre outros.
Marcos	Particpei do programa Letra e Vida pelo Governo do Estado; edições do PNAIC de língua portuguesa e matemática e o grupo de estudos que elaborou o Currículo da Cidade em 2017.	70 horas semanais. 40 pela manhã e 30 a tarde.	Com certeza o magistério contribuiu.	A questão dos trabalhos em grupo; do processo de ação-reflexão-ação; amadurecimento da criticidade	Curso Letra e Vida; PNAIC; Grupo Currículo da Cidade LP.	O trabalho em grupo (equipe); garantir a autonomia dos alunos; oportunizar situações de letramento e ludicidade; parceria entre os pais/família. Construção de vínculos afetivos com os alunos.
Letícia	Após minha graduação em letras fiz magistério por 1 ano e após ingressei no curso de Pedagogia.	30 HORAS	Sim, principalmente o magistério	As aulas práticas que tínhamos no magistério enriqueceram a minha carreira.	Considero todas relevantes, as de alfabetização, ampliaram os conhecimentos e os métodos de alfabetização, mostravam estratégias aplicadas em sala de aula que deram certo. Os jogos propunham um ensino de matemática lúdico, ou seja aprendiam brincando.	Busca por conhecimento, formação contínua; pesquisa; reflexão; troca de experiência com colegas; planejamento; auto avaliação.
Cintia	Não respondeu.	30 HORAS	Sim, principalmente o magistério.	Professores/aulas voltadas à prática de educação infantil (principalmente a alfabetização).	Professora auxiliar - Fundação Bradesco, cursos voltados para música, matemática, materiais lúdicos, que na época se chamava projeto "Ipê", sendo vários cursos de formação com auxílio de custo, todos direcionados a prática pedagógica (início do ciclo básico em 1986 +/-)	Trabalhos em duplas/equipes; parceria com família, regras de convivência(combinados); rotinas (tarefas de classe/casa, etc.), planejamento diário e revisão do mesmo (caso não conseguisse cumpri-lo)
Vivian	Iniciei em 1991 com uma turma de quarta série (ciclo de 8 anos) em 1992 tive uma turma de aceleração de quarta série também. Acumulo cargo desde 2003.	70 HORAS	Magistério e Pedagogia.	Os desafios apresentados no dia-a-dia em sala de aula e a busca para saná-los nas trocas com os colegas e nas formações.	PROFA; pró-letramento, língua portuguesa; letra e vida; PNAIC (anos de 2013,2014,2015,2016,2017); alfabetização e letramento, entre outros.	Saber valorizar os conhecimentos dos alunos, respeitar seus ritmos de aprendizagem, oferecer desafios para que possam avançar em seus conhecimentos, ofertar um ambiente alfabetizador e que oportunize a troca de saberes.

<sup>12</sup> Elaborada pela autora com base nos dados dos questionários.

<p><b>Professor a Ana Luiza</b></p>	<p>Cursos com temática etnicorracial e uma formação bem significativa em Alfabetização no centro de formação da escola da Vila</p>	<p>40 horas semanais</p>	<p>sim</p>	<p>conhecimentos sobre a Psicogênese da língua escrita foram essenciais.</p>	<p>Curso no Centro de Formação da Escola da Vila focado em alfabetização incluindo estágio ao longo do ano letivo.</p>	<p>Conhecimentos vinculados aos teóricos e suas falas/estudos que em minha opinião são essenciais: Paulo Freire e a relação dialógica; Vygotsky e as zonas de desenvolvimento proximal; Emília Ferreiro e a Psicogênese; Piaget e as fases de desenvolvimento; Walon e o ser afetivo.</p>
<p><b>Professor a Tatiana</b></p>	<p>2 anos com Educação de Jovens e adultos</p>	<p>40 horas semanais</p>	<p>sim</p>	<p>Magistério de período integral que favorecia muita interação com os alunos do Fund. I.</p>	<p>O curso Letra e Vida com carga horária de 180 horas foi muito importante para minha prática, aprofundou o conhecimento do Magistério, aprendi a trabalhar atividades adequadas para cada hipótese de escrita e leitura, proporcionando o avanço na aprendizagem.</p>	<p>No magistério saber que a criança constrói diferentes hipóteses sobre o sistema de escrita alfabética antes mesmo de compreender o sistema alfabético. No curso Letra e Vida: trabalhar atividades adequadas de leitura e escrita.</p>

Apêndice D: Tabela QUALI-B – Fatores Relevantes para formação<sup>13</sup>



<sup>13</sup> Elaborada pela autora com base nos dados dos questionários.

**Apêndice E:** Tabela QUALI-C – Dificuldades encontradas *versus* sugestões para alfabetização<sup>14</sup>

<b>Questão Proposta</b>	<b>Quais as dificuldades encontradas no início de sua carreira?</b>	<b>Quais são as suas sugestões para melhorar o desempenho na alfabetização de crianças?</b>
<b>Joana</b>	Não respondeu	Aproximação da formação do professor alfabetizador ao trabalho real em sala de aula.
<b>Anna</b>	Mapeamento diagnóstico dos saberes dos alunos, planejamento de ações que colaboram com avanços e diferentes níveis de aprendizagens.	Efetivar escola como ambiente alfabetizador, garantindo a participação/entendimento de todos os professores (regentes generalistas/especialistas) no processo de alfabetização das crianças. E mais especificamente na recepção e acolhimento às crianças com 6 anos que chegam ao ensino fundamental.
<b>Cida</b>	Falta de parceria das famílias e de algumas instituições educacionais no desenvolvimento dos trabalhos pedagógicos.	Acredito que não há uma receita para alfabetizar, pois mais importante que ensinar, temos que pensar em como as crianças aprendem e para isso, é necessário buscar constantemente por formação.
<b>Cléia</b>	Não respondeu.	Investimento em políticas públicas; formação de professores; acompanhamento familiar e comprometimento com a escola; valorização dos profissionais da educação.
<b>Marcos</b>	Gestão de sala, organização tempo/espço das turmas; planejamento e rotina de acordo com a necessidade dos alunos.	Trabalho com grupos de estudo, atividades diferenciadas nos diferentes níveis, dupla produtiva, situações de leitura e escrita diárias, incentivo aos alunos para superarem suas dificuldades.
<b>Letícia</b>	Falta de experiência; clareza no currículo; salas com grande número de alunos; distância, pois trabalhava em escolas longe da minha residência.	Criar dentro da sala de aula um ambiente alfabetizador, com escritas de diversos tipos de textos; criar hábito da leitura; valorizar os conhecimentos prévios dos alunos; propor um processo da aquisição da linguagem escrita de forma lúdica com cantigas, brincadeiras e outros.

<sup>14</sup> Elaborada pela autora com base nos dados dos questionários.

Questão Proposta	Quais as dificuldades encontradas no início de sua carreira?	Quais são as suas sugestões para melhorar o desempenho na alfabetização de crianças?
<b>Cintia</b>	Sensação de impotência, visto as enormes dificuldades em lecionar em escolas de comunidades muito carentes, pois me deparei com alunos desmotivados, com problemas sociais, familiares e/ou cognitivos. Tinha que me dedicar com aulas que os motivassem e tive todo o apoio da direção, o que me fez seguir adiante.	Conversas frequentes com a família; formar grupos (reforço) com as crianças que apresentam maior dificuldade a partir do 1 ano (tanto em português quanto em matemática). Criar aulas, espaços que as motivem e aumente sua autoestima, de forma a conhecer esse aluno como um todo: seja numa produção escrita/leitura, na prática de um esporte, na música/dança, ou sem qualquer outra área de conhecimento, que às vezes, é tão esquecida pela política da educação do ensino público brasileiro.
<b>Vivian</b>	As dificuldades se remetem aos desafios enfrentados no início da carreira, citados anteriormente. Porém lembro bem no ano de 1995, dando atendimento em sala para um aluno com deficiência intelectual.	Acreditar em suas potencialidades; promover ambiente de afeto, de solidariedade e prazeroso. Trabalhar com jogos, ludicidade e estimular a imaginação das crianças. Valorizar os saberes dos alunos, elogiar seus avanços e oportunizar momentos de trabalho com agrupamentos produtivos.
<b>Ana Luiza</b>	Considero que o desafio é propor e mediar os processos de/para aquisição das habilidades de leitura e escrita de modo a propiciar o aproveitamento de todos os alunos, considerando as especificidades de cada um.	Entre diversas estratégias considero de extrema importância o trabalho com os agrupamentos produtivos de acordo com as necessidades e especificidades do grupo, bem como o uso de recursos didáticos como: letras móveis, listas escritas pela professora como "modelo" de discussão e reflexão dos estudantes sobre as características da língua portuguesa e seus fonemas e grafemas.
<b>Tatiana</b>	Organização do trabalho pedagógico; Cada criança e cada grupo de crianças necessitam de formas diferenciadas na ação pedagógica; garantir que as crianças consigam fazer o uso real da leitura e da escrita em seu cotidiano.	Identificar o cada criança já sabe; avaliar o nível de alfabetização e as intervenções mais adequadas para cada aluno; criar momentos para que os alunos pensem sobre a leitura e escrita, quais e quantas letras precisarão para escrever; disponibilizar cartazes, livros, jornais, etc., utilizando o contexto para identificar palavras ou parte delas; Fazer intervenções nos momentos de escrita dos alunos para que avancem nas hipóteses; desafiar os alunos a ler; leitura em voz alta, feita pelo professor escriba; Utilizar projetos, por conhecer o tema as crianças terão mais facilidade para ler e escrever; trabalhar com sequencias didáticas.

**Apêndice F:** Tabela QUALI-C – Dificuldades encontradas *versus* sugestões para alfabetização<sup>15</sup>

Dificuldades encontradas no início da carreira no ensino.	Quantidade de Citações	Sugestões para melhoria do desempenho da alfabetização.	Quantidade de Citações
Sondagem diagnóstica.	1	Uma melhor correlação entre formação e prática em sala de aula.	1
Inexperiência em planejamento para turmas com conhecimento em diferentes níveis.	3	Escola como ambiente alfabetizador	3
Falta de parceria das famílias	1	Entendimento que o processo de alfabetização é responsabilidade de todos da U.E.	1
Falta de parceria das escolas no trabalho pedagógico.	1	Melhor acolhimento às crianças de 6 anos.	1
Clareza do currículo.	1	Psicogênese da língua escrita	4
Número grande de alunos nas salas	1	Prover formação permanente (políticas públicas)	2
Dificuldade de locomoção do docente (distância).	1	Incentivo ao acompanhamento e comprometimento familiar à criança.	2
Vulnerabilidade social da comunidade.	1	Valorizar os profissionais da educação.	1
Falta de conhecimento para gerir sala com inclusão (DI).	1	Prover aulas de reforço desde o primeiro ano.	1
Dificuldade em propor situações de leitura e escrita atingindo o maior número de crianças.	2	Fomentar na U.E a educação integral da criança.	2
Garantir que as crianças façam uso da escrita e a leitura em situações do cotidiano	1	Fazer uso de intervenções intencionais para o avanço da escrita e da leitura.	1
		Leitura pelo professor em voz alta.	1
		Fazer uso das modalidades organizativas; projetos, sequências didáticas, propostas significativas para a aprendizagem.	1

<sup>15</sup> Elaborada pela autora com base nos dados dos questionários.

## ANEXO A: Parecer de Mérito Acadêmico



### Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Pós-Graduação em Educação: Currículo

PUC-SP

#### PARECER DE MÉRITO ACADÊMICO

Título do Projeto: Formação de Professores Alfabetizadores: Desafios no início de carreira

Pesquisadora Responsável: Cassiana da Silva Wasilewski

Orientadora: Profa. Dra. Neide de Aquino Noffs

Instituição Responsável: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo Área

Temática: Formação de professores alfabetizadores no contexto da escola pública municipal de São Paulo.

Justificativas, objetivos do projeto, relevância e pertinência para a área de Educação, subárea de Currículo:

O Projeto de Pesquisa apresentado demonstra estreita relação com a trajetória pessoal e profissional da pesquisadora, dado seu comprometimento com o ensino de crianças das séries iniciais, com a escola pública e com a pesquisa acerca da alfabetização.

A formação inicial dos professores alfabetizadores está intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento dos profissionais que ingressam nas séries iniciais da educação básica e, principalmente da escola pública, pois é neste contexto que o professor ingressante, exercerá uma prática pedagógica que permita o acesso a cultura escrita.

Assim, a formação inicial deve contemplar um rol de conhecimentos pertinentes a área de alfabetização, que sustentem e viabilizem aos profissionais da educação uma prática pedagógica com ações assertivas; práticas que sejam pensadas de acordo com as necessidades de cada grupo de crianças, de acordo com cada contexto e principalmente que esteja bem fundamentada do ponto de vista do conhecimento docente.

Muito se discute hoje acerca da necessidade de mudar a realidade do país no que diz respeito a alfabetização de crianças, entretanto, ainda há questões que não podem ser respondidas, pois há muito o que se aprofundar sobre o processo de ensino e aprendizagem de crianças e formação inicial de professores alfabetizadores, bem como os desafios do cotidiano escolar. Pensar a formação de professores no mundo contemporâneo traz uma reflexão acerca da articulação entre o estudo da arquitetura do currículo e suas implicações no mundo contemporâneo, principalmente a partir do fazer docente e sua inter-relação com contextos sócio



## Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Pós-Graduação em Educação: Currículo

PUC-SP

político, econômico e cultural a partir das mudanças que vem ocorrendo no mundo do trabalho. A formação docente está vinculada ao mundo do trabalho e, portanto, sujeita as mudanças e transformações que o mundo pode trazer para a escola e para os sujeitos que nela se encontram.

Atualmente, há cursos de licenciaturas que apresentam seu currículo em forma de disciplinas, ou matérias. A formação inicial precisa estar vinculada a interdisciplinaridade e a forma como os professores irão fazer a transposição didática. Repensar a relação do fazer docente com a teoria pode transformar de maneira significativa a essência da escola básica e a forma como se dará o ensino na alfabetização de crianças.

O cenário da formação inicial de professores está sintetizado na problemática desencadeadora da realização da pesquisa. No âmbito da escola de educação básica e nas séries iniciais, a problemática vem a ser, se a formação inicial dos professores fundamenta a ação pedagógica efetiva dos professores, no contexto das escolas públicas municipais de São Paulo.

O objetivo geral da pesquisa visa analisar, a formação inicial dos professores alfabetizadores ingressantes na rede Municipal de São Paulo em exercício em 2017/2018 e os desafios enfrentados no início de carreira.

Identificar quais aspectos da formação inicial podem contribuir efetivamente para uma ação na alfabetização de crianças.

Os objetivos específicos incluem como finalidades parciais, dentre outras. a) Analisar o perfil dos profissionais ingressantes nos 1º e/ou 2º anos – Ensino Fund. I em 2017/2018 na Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) na Diretoria Regional de Educação do Butantã (DRE-BT).

b) Descobrir quais aspectos da formação inicial dos professores fundamentam suas práticas.

c) Conhecer teoricamente os métodos que tradicionalmente foram colocados para os educadores.

d) Quais os conhecimentos essenciais que o professor alfabetizador tem que ter? Como focar esse percurso? Entrevistar coordenadores pedagógicos e professores de graduação da área da educação.

O Projeto de pesquisa apresentado atende também às exigências do trabalho acadêmico ao especificar o referencial teórico condizente com os objetivos da investigação ao delimitar os fundamentos conceituais a serem desenvolvidos.



## Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Pós-Graduação em Educação: Currículo

PUC-SP

Consta do projeto a descrição da metodologia a ser utilizada na pesquisa, a qual partirá da leitura bibliográfica e análise documental; da pesquisa de campo, sendo de abordagem qualitativa. Os instrumentos serão questionários elaborados para os professores ingressantes e entrevistas com supervisores pedagógicos, coordenadores e supervisores que trabalham com formação de professores do ciclo de alfabetização (do 1º ao 3º ano) na Diretoria Regional de Educação do Butantã na Rede Municipal de Ensino.

As exigências de ordem ética foram respeitadas ao incluir a solicitação de autorização a ser assinada pelo gestor responsável pela instituição, onde ocorrerá a pesquisa. Para realização da coleta de dados, os sujeitos a serem entrevistados, bem como os que participarão das entrevistas e dos questionários deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Parecer: Considerando a relevância do tema e sua correspondência aos fundamentos teóricos complementado pela delimitação do percurso metodológico previsto e o cumprimento das exigências éticas para realização de pesquisa com seres humanos, além da contribuição sociocultural e educativa da pesquisa, sou favorável à aprovação do projeto a ser submetido à apreciação do Comitê de Ética da PUC-SP.

São Paulo, 12 de junho de 2019.

Profa. Dra. Maria Anita Viviani Martins