

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
– MESTRADO E DOUTORADO –
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Rosina de Araújo Benvindo

A METAMORFOSE PELA ALFABETIZAÇÃO: reflexões acerca das experiências
dos Centros de Alfabetização do município de Codó-MA

Santa Cruz do Sul

2021

Rosina de Araújo Benvindo

A METAMORFOSE PELA ALFABETIZAÇÃO: reflexões acerca das experiências
dos Centros de Alfabetização do município de Codó-MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado, Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagem na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Felipe Gustsack

Professor Orientador - UNISC

Dra. Sandra Regina Simonis Richter

Professora Examinadora - UNISC

Dra. Gabriela Medeiros Nogueira

Professora Examinadora - FURG

Santa Cruz do Sul

2021

CIP - Catalogação na Publicação

Benvindo, Rosina de Araujo

A metamorfose pela alfabetização : reflexões acerca das experiências dos centros de alfabetização do município de Codó-MA / Rosina de Araujo Benvindo. – 2021.

100 f. : il. ; 28 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Felipe Gustsack.

1. Alfabetização e letramento. 2. Processo auto-organizativo. 3. Aprendizagem. 4. Transformação. 5. Reflexões. I. Gustsack, Felipe. II. Título.

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Ao longo da vida, fui aprendendo que ser grato é uma qualidade de poucos, portanto tenho muito gosto de fazer parte desse grupo seletivo que, de forma humilde, sabe agradecer. E ao meu Deus querido, que sempre se faz presente em minha vida, eu quero agradecer... Por ter me presenteado com oportunidades ímpares, como fazer parte daqueles que compreendem que o conhecimento é essencial para a transformação de vidas!

Pelas memórias lindas que invadem os meus pensamentos, dentre elas, as memórias de ter nascido na família que nasci, de ter tido uma infância de liberdade junto a natureza, que para alguns tem o sinônimo de pobreza – e que, para mim, é de riqueza!

Pelas dificuldades vividas, pois com elas aprendi a ser mais forte, porém mais humana!

Pelos amigos que conquistei durante essa caminhada, e que de forma muito especial me ensinaram que vencer é caminhar junto com os amigos, lembrando sempre que ninguém solta a mão de ninguém, e que vencer é não deixar ninguém para trás!

Pela oportunidade de ser selecionada pelo Minter UNISC/FAP!

Pelos filhos Teófilo, Hannah e Manuel aos quais dedico toda a minha luta diária!

Pelos professores do Minter UNISC/FAP, em especial ao professor orientador Dr. Felipe Gustsack, que me fez sentir de forma muito especial que ter conhecimento é sinônimo de amor e humildade!

Obrigada em especial à minha filha Hannah que contribuiu muito nas correções e normatização dessa dissertação!

Obrigada ao meu companheiro Einstein, que me incentivava a continuar a cada sentimento de fragilidade!

Enfim, obrigada por ser afetada pelo conhecimento!

RESUMO

Reflexões acerca das experiências dos Centros de Alfabetização do município de Codó-MA é o tema que abordo nesta dissertação, tendo como objetivo analisar essas experiências na perspectiva de provocar pensamentos críticos sobre o processo de alfabetização, em que teoria e prática possam fazer conexões no sentido de garantir o direito da alfabetização e do letramento das crianças de seis a oito anos de idade, enfatizando o seu processo auto-organizativo. O contexto empírico da pesquisa que originou este estudo foram três Centros de Alfabetização, os quais atendem 723 crianças do (1º ao 3º ano do fundamental), 47 professores, três supervisores e três gestores, e que antes de 2016 funcionavam como escolas de Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano). Após mapear o público da pesquisa, organizei três encontros presenciais em cada centro, durante os quais realizei entrevistas-diálogo junto aos professores, supervisores e gestores, sendo que devido à pandemia do COVID-19 não foi possível observar os estudantes em experiências de sala de aula. Em sequência, apliquei um questionário de 17 questões através do *Google Forms*, contendo 11 questões objetivas e 6 subjetivas (ANEXO A), e fiz uma entrevista com os supervisores através do *WhatsApp*. As respostas dadas aos questionamentos, tanto pelos professores quanto pelos supervisores, me possibilitaram analisar todo o contexto, desde os espaços físicos, material didático, teoria/metodologia empregada, bem como a formação inicial e continuada dos professores, e a avaliação aplicada junto aos estudantes. Ao final das reflexões percebi, ainda, muitas fragilidades existentes nos centros, que podem implicar na transformação tão esperada do processo de alfabetização e letramento das crianças que ali estudam, caso não haja mais investimentos na estrutura física, material didático, formação continuada de professores a partir da reflexão sobre a própria prática, e diminuição da rotatividade dos professores. Contudo, foi possível perceber algumas mudanças de ordem pedagógica, como a exclusividade de uma supervisora em cada centro e a implantação de avaliações externas e internas, para medir e acompanhar as práticas dos professores com a finalidade de replanejar as ações, e assim melhorar a aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes.

Palavras-chave: Alfabetização e letramento. Processo auto-organizativo. Aprendizagem. Transformação. Reflexões.

ABSTRACT

Reflections about the experiences of the Literacy Center in the municipality of Codó-MA is the theme I address in this dissertation, with the objective of analyzing these experiences in the perspective of provoking critical thoughts about the literacy process, where theory and practice can make connections in the sense of guarantee the right to literacy for children aged 6 to 8 years, emphasizing the self-organizing process. The empirical context of the research that originated this study were three Literacy Centers, which serve 723 children from (1st to 3rd year of elementary school), 47 teachers, 3 supervisors and 3 managers, and that before 2016 functioned as elementary schools (1st to 5th year). After mapping the research audience, I held three face-to-face meetings at each center, where I conducted dialogue interviews with teachers, supervisors and managers, because due to the COVID-19 pandemic, it was not possible to observe students in classroom experiences. In sequence, I applied a questionnaire of 17 questions through Google Forms, with 11 objective questions and 6 subjective, and taken an interview with the supervisors through WhatsApp. The answers given to the questions by both of them allowed me to analyze the whole context, from the physical spaces, didactic material, theory/methodology employed, as well as the initial and continued training of the teachers, and the evaluation applied to students. At the end of the reflections, I realized that many weaknesses still exists in the centers, which may imply in the long-awaited transformation of the literacy process of the children who study there, in case there is no more investments in the physical structure, didactic material, continuous training of teachers from reflecting on their own practice, and decreasing teacher turnover. However, it was possible to notice some pedagogical changes, such as the exclusivity of a supervisor in each center and the implementation of external and internal evaluations, to measure and monitor the practices of teachers in order to redesign actions, and thus improve performance reading and writing skills.

Keywords: Literacy. Self-organizing process. Learning. Transformation. Reflections.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização de Codó no Maranhão	12
Figura 2 - Recursos relacionados à tecnologia e infraestrutura disponíveis nas escolas de Educação Básica (BRASIL, 2020)	32
Figura 3 - Escola São Francisco, localizada em Pipiripau da Serra, zona rural de Codó.....	33
Figura 4 - Parte interna da Escola São Francisco, onde também funciona uma capela.	34
Figura 5 - Taxas de rendimento por etapa escolar em 2020, segundo indicadores do INEP ...	65
Figura 6 - Taxas de rendimento nos Anos Iniciais em 2020, segundo indicadores do INEP...	65
Figura 7 - Participação do 2º ano total de acordo com a localização	80
Figura 8 - Participação das escolas do 2º ano de Codó	81
Figura 9 - Percentual de alunos por padrão de desempenho em Língua Portuguesa do 2º ano	81
Figura 10 - Proficiência de Língua Portuguesa no 2º ano segundo a localização	82
Figura 11 - Proficiência de Língua Portuguesa no 2º ano de Codó e suas escolas.....	82
Figura 12 - Resultado comparativo entre metas projetadas e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB observado no município de Codó	83

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Formação Inicial dos docentes	60
Gráfico 2 - Condição profissional perante o sistema de educação municipal	61
Gráfico 3 - Tempo de atuação no centro de alfabetização	63
Gráfico 4 - Ano/série trabalhada	64
Gráfico 5 - Metodologias/teorias adotadas nas práticas pedagógicas	66
Gráfico 6 - Existência de formação continuada dos docentes	68
Gráfico 7 - Iniciativa das formações continuadas	68
Gráfico 8 - Frequência dos planejamentos de ensino	69
Gráfico 9 - Existência de livros didáticos para todos os discentes	70
Gráfico 10 - Existência de materiais didático-pedagógicos lúdicos	71
Gráfico 11 - Adequação do espaço de sala de aula às exigências de um bom processo de ensino-aprendizagem	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Resultados e metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do município de Codó, em anos ímpares.....	17
Tabela 2 - Quantidade de alunos por turma na Unidade Escolar Comunitária Codó-Novo (turno matutino).....	57
Tabela 3 - Quantidade de alunos por turma na Unidade Escolar Comunitária Codó-Novo (turno vespertino)	58
Tabela 4 - Quantidade de alunos por turma na Escola Municipal José Merval Xavier Cruz (turno matutino).....	58
Tabela 5 - Quantidade de alunos por turma na Escola Municipal José Merval Xavier Cruz (turno vespertino)	58
Tabela 6 - Quantidade de alunos por turma na Escola Municipal Rosângela Maria Moura Freitas (turno matutino).....	59
Tabela 7 - Quantidade de alunos por turma na Escola Municipal Rosângela Maria Moura Freitas (turno vespertino).....	59

SUMÁRIO

1 PONDO OS OVOS SOBRE AS FOLHAS	11
2 CONDIÇÕES FAVORÁVEIS PARA A ECLOSÃO	23
2.1 Do embrião, surge uma lagarta	23
2.2 A lagarta em desenvolvimento.....	28
3 PRODUZINDO FIOS DE SEDA	36
3.1 Proteção contra predadores	48
4 CRISÁLIDA	55
5 ENFIM, A BORBOLETA!	85
REFERÊNCIAS	88

1 PONDO OS OVOS SOBRE AS FOLHAS

*Prefiro ser essa metamorfose ambulante
Eu prefiro ser essa metamorfose ambulante
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo
Do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo*

Raul Seixas

Ao conversar com minha filha Hannah sobre a minha dificuldade de escrever em uma linguagem mais poética, principalmente sobre a escolha de palavras para nomear e organizar os capítulos desta dissertação, ela então começou a observar que a linguagem que eu estava me desafiando a realizar era bem diferente da linguagem acadêmica linear, ou seja, daquela linguagem formal, objetiva e racional. Daí ela parou um instante para pensar e fez um ar de quem entendeu, e me fez uma linda e encantadora sugestão: Já que a pesquisa é sobre escolas de Codó-MA que foram transformadas em Centros de Alfabetização, ficaria bom utilizar palavras que pudessem sugerir mudança completa, transmutação. “Pense na palavra metamorfose!”, ela me sugeriu. No mesmo instante me veio na memória a Hannah com 5 anos de idade, pedindo-me para comprar um livrinho de literatura infantil chamado “Os porquês do coração”¹, que a professora Cristina lia para ela na Educação Infantil.

Analisando com bastante atenção o título do livro “Os porquês do coração”, podemos perceber que o seu conteúdo traz uma linguagem carregada de sentimentos. Sentimentos esses, capazes de fazer uma criança se enveredar pelo mundo da leitura e só lembrar dos encantamentos que ela proporciona e do poder da imaginação, da criação e recriação.

Falar do conhecimento partindo do coração/emoção me faz lembrar de Rubem Alves em sua obra “Concerto para o corpo e alma”, na qual discorre sobre realismo e surrealismo, fazendo-nos entender que o realismo só nos confirma aquilo que os olhos normalmente veem, enquanto o surrealismo acha que aquilo que os olhos veem é muito pouco, possibilitando-nos, assim, visualizar muito além do que nossa visão permite. Ele então afirma que “[...] o realismo confirma o criado. O surrealismo recria o criado”. (ALVES, 2012, p. 71). Neste sentido, começo a perceber que não basta confirmar a realidade, é preciso recriá-la. E essa recriação dialoga com Maturana (1998), o qual reitera que o processo da aprendizagem não se dá somente através de ações intelectuais norteadas pela razão, mas também – e principalmente – pela emoção que o ato de aprender proporciona aos seus envolvidos.

¹ SILVA, Conceil Corrêa da; RIBEIRO, Nye. **Os porquês do coração**. Editora do Brasil, São Paulo: 2010.

Nessa tessitura, Morin (2020, p. 21) diz que a primeira finalidade do ensino formulada por Montaigne foi afirmar que “mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia”. E ao dialogar com minha filha Hannah, tenho o orgulho de perceber que a linguagem apropriada por ela na escola e em casa, se não é igual, é aproximada daquilo que Morin tanto defende.

Gostar de ler, assistir bons filmes, cantar, tocar instrumentos e falar três idiomas faz da Hannah uma moça especial, uma moça com a cabeça bem-feita, capaz de compreender num piscar de olhos minhas explicações ainda frágeis, de certa forma, sobre a teoria da complexidade de Morin. Uma teoria que não dá espaço para a rigidez do conhecimento que separa as diversas ciências, que mutila o todo em partes, tornando invisíveis as interações entre o todo e as partes, que valoriza a razão em detrimento da emoção. (MORIN, 2020).

O desejo de possibilitar que outras crianças do município de Codó-MA possam encontrar o encantamento pela linguagem escrita, assim como minha filha Hannah descobriu, me faz enfrentar os mais diversos desafios que a pesquisa me impõe.

Figura 1 - Localização de Codó no Maranhão



Fonte: Wikipédia, 2020.

Codó é um município brasileiro do estado do Maranhão, localizado na região leste, com uma área de 4.364,499 Km², e com população de 120.548 habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE em 2016, sendo o quinto município mais populoso desse estado. Porém, o seu Índice de Desenvolvimento Humano – IDH é de 0,595, considerado baixo conforme o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD em 2010. Além disso, foi constatado que Codó possui uma das três maiores taxas de analfabetismo do Maranhão entre pessoas acima dos 15 anos de idade. Cerca de 38,3% da população codoense, segundo o IBGE (2016), não sabe ler nem escrever.

Foi nesta cidade, há mais de três décadas, num contexto distante, porém semelhante ao cenário atual, que eu iniciei a minha carreira como professora alfabetizadora. Eu era apenas uma garota de 21 anos, em 1988, quando fui desafiada a lecionar para uma turma de 20 crianças da localidade de Salobro, na zona rural de Codó-MA, através do Projeto Dom Bosco, criado pelo Bispo da Diocese de Coroatá-MA. Esse projeto era financiado pela Alemanha com o objetivo de alfabetizar crianças da zona rural, onde não existisse escola mantida pelo poder público.

A minha primeira experiência como professora alfabetizadora me marcou profundamente porque eu já havia concluído o Ensino Médio na Modalidade Normal (professora Normalista), antigo 2º Grau Profissionalizante², no entanto, quando precisei lançar mão de metodologias e técnicas fundamentadas em teorias que me ajudassem na execução de minha prática como alfabetizadora, descobri que a minha formação profissional inicial não me possibilitava tais conhecimentos. Naquela época, eu ainda não dispunha de consciência crítica para refletir sobre essas questões, visto que minha formação foi pautada nas ideias tecnicistas de ensino, para as quais o que prevalecia era a modelação do comportamento humano (baseado na psicologia comportamental de Skinner³) com o intuito de corresponder às exigências do modelo econômico da época. Ou seja, formar mão-de-obra rápida e barata afim de executar os comandos determinados pelos especialistas, uma vez que nessa concepção quem executava as ações não precisava conhecer as teorias que orientavam a sua prática (LUCKESI, 2011). O professor e o estudante não eram pensados como seres capazes de diálogo, de reflexão e de transformação do conhecimento. Assim reforça Luckesi (2011, p.82): “[...] o professor é apenas

² Formação mínima exigida pela Lei 5.692/71 em seu Art. 30, Alínea “a” para o exercício do magistério.

³ Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), famoso psicólogo comportamental norteamericano cujos estudos foram voltados para a aprendizagem e linguagem educacionais. Para mais informações nesse sentido, sugiro a leitura: <https://novaescola.org.br/conteudo/1917/b-f-skinner-o-cientista-do-comportamento-e-do-aprendizado>.

um elo entre a verdade científica e o aluno, cabendo-lhe empregar o sistema instrucional previsto”.

Com uma formação limitada de concepções teóricas que me fizessem refletir sobre a prática, me restringi a exercer práticas que reproduziam os exemplos que vivenciei enquanto aluna, também da zona rural, onde não existiam professores com a formação mínima exigida. Também não existiam recursos didáticos como jogos, brinquedos, brincadeiras e livros de literatura infantil que pudessem facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita, muito menos espaços e mobiliários adequados que pudessem oferecer o mínimo de conforto e prazer nessa ação de aprender.

A experiência de ser professora alfabetizadora em uma sala de aula com crianças de idades diversas na zona rural, sem mobiliário adequado, sem livros (apenas a carta de ABC, lápis, caderno, quadro negro e giz branco), sem interações e trocas de saberes com outros profissionais mais experientes, sem apoio pedagógico e sem uma referência bibliográfica para me fundamentar, rendeu-me muitas angústias e práticas inadequadas. Fui vivendo nesse dilema até que o tempo e as transformações sociais, econômicas, políticas e educacionais me possibilitaram, aos poucos, adquirir conhecimentos que me permitiram fazer interações e reflexões sobre minha prática. E, assim fui me constituindo como profissional e pessoa humana, preocupada com o ambiente educacional facilitador das aprendizagens e das relações de autorias e autorreflexão, bem como, pessoa capaz de possibilitar a solidariedade, a cooperação e a necessidade de viver experiências transformadoras. Todavia, para que eu pudesse adquirir este nível de compreensão, alguns anos se passaram, assim como passaram as oportunidades de alguns educandos de aprender a pensar certo. Pois para Paulo Freire (2019) não basta o educador ensinar conteúdos, é preciso ensinar a pensar certo.

Paulo Freire enfatiza muito bem a importância de que o educador pense criticamente sobre a sua prática para não cair no discurso demagogo. Nesse sentido ele afirma: “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá, e a prática ativismo” (FREIRE, 2019, p.24).

Partindo dessas ideias, entendo que para além de o professor saber ensinar coisas para as crianças, é necessário que seja um exemplo de vida e de ser humano que respeita os direitos de ser mais dos sujeitos. Para ilustrar este pensamento, Maturana (1995, p.17) esclarece que “as crianças não aprendem coisas, as crianças se transformam na convivência com o professor ou professora” (apud PELLANDA, 2009, p.49).

Três décadas se passaram, e o cenário correspondente às práticas de alfabetização no município de Codó continua voltado a ensinar coisas dissociadas dos contextos destes

estudantes, reproduzindo dessa forma o alto índice de analfabetismo, pois dados revelados pelas pesquisas e avaliações têm demonstrado que o número de analfabetos ainda é muito alto, fato que é um grande complicador para o desenvolvimento social, político e econômico de seu povo. É certo que durante este período (entre a década de 1990 até a presente data), o sistema educacional brasileiro, através do Ministério da Educação - MEC, tem se esforçado para garantir a formação mínima e a formação continuada tão debatidas nos últimos anos. Porém, os esforços e investimentos nem sempre são pensados coerentemente como projeto de Estado, e sim como projeto político partidário. E quando as formações chegam, em grande parte não conseguem atender na dimensão da demanda dos municípios e dos profissionais da educação correspondente a esta etapa, principalmente em municípios nordestinos distantes dos grandes centros onde as Universidades são espaços de poucos privilegiados.

Embora essas políticas educacionais busquem avançar rumo à qualificação dos professores alfabetizadores, ainda são tímidos os resultados alcançados dessas políticas, cabendo com isso lutar no sentido de potencializar uma cultura formadora, que gere novos processos na teoria e na prática da formação, introduzindo-nos em novas perspectivas. Como, por exemplo, as relações entre os professores, seus processos emocionais e atitudinais, a formação realizada em uma complexidade docente e dirigida para ela, a crença ou autocracia da capacidade de gerar conhecimento pedagógico nos próprios cursos de formação de professores com colegas de trabalho, a mudança de relações de poder nas instituições educacionais, a possibilidade da autoformação, o trabalho em equipe e a comunicação entre colegas, a formação com a comunidade, entre outros. Por tudo isso vale ressaltar o pensamento de Charlot (2012, p. 124) quando diz: “Penso que não exista um método único que sirva para professores e também para os alunos”. Portanto não basta ensinar ou impor métodos de ensino, é preciso criar a cultura do pensar certo que Paulo Freire (2019) defende.

Ao longo dessas décadas de não saber pensar certo, muitas práticas inadequadas foram executadas, causando prejuízos de aprendizagem para as crianças que precisavam aprender a ler e a escrever a partir da reflexão sobre a linguagem e de seu contexto, não pela decodificação pura e simples como as práticas tradicionais costumam orientar. Assim critica Ferreiro as tais práticas que costumam defender a oralização da escrita: “Ler equivale a decodificar o escrito em som” (FERREIRO, 1999, p.22).

Segundo Nize Pellanda (2009, p. 52): “Viver é narrar-se e, ao narrar a nós mesmos, vamos nos configurando através de autoperturbações”. Essas autoperturbações são o que têm me movido a refletir acerca das práticas de leitura e escrita das crianças dos Centros de Alfabetização do município de Codó, considerando que estes centros foram resultado de uma

organização pensada por mim quando estava Secretária Municipal de Educação no último ano de gestão, 2016, na tentativa de garantir práticas alfabetizadoras que possibilitassem a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, ou seja, até o 3º ano do Ensino Fundamental, como preconiza o Plano Nacional de Educação - PNE e demais documentos que norteiam as ações educacionais, no sentido de garantir o direito de aprender na “idade certa”.

A referida organização se deu da seguinte forma: as escolas de bairros periféricos que antes funcionavam como escolas do 1º ao 5º – e que infelizmente a cada ano ampliavam a reprovação das crianças – acabavam ampliando as estatísticas da distorção idade/ano, fato complicador para a vivência harmoniosa entre os estudantes e professores, visto que os interesses acabavam não sendo os mesmos em uma sala onde as defasagens de idades e de aprendizagens eram bem distintas. Ademais os espaços não estavam adaptados para atender as crianças pequenas que ainda estavam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita, e que ainda careciam de um tratamento lúdico e respeitoso conforme a idade exigia. Assim, em cada bairro, uma escola foi destinada a funcionar em seus dois turnos como Centro de Alfabetização (1º ao 3º ano), e as demais escolas dos bairros foram destinadas a receber os estudantes do 4º e 5º ano que deveriam sair desses centros já com a alfabetização consolidada.

Como a minha gestão enquanto Secretária Municipal de Educação finalizou em dezembro de 2016, não foi possível dar continuidade a um projeto que foi idealizado por mim, na tentativa de realizar um trabalho que fosse voltado para a garantia dos direitos das crianças de aprender a ler e escrever fazendo uso desse conhecimento na prática social. Esse impedimento me causou inquietações a ponto de me convidar a realizar esta pesquisa junto aos Centros de Alfabetização para adensar estudos e conhecimentos a respeito da alfabetização, mas também para saber se a gestão atual deu continuidade às ideias iniciais, se os Centros ainda continuam com o mesmo propósito e quais resultados estão sendo alcançados.

Para obter as informações pretendidas, propus os seguintes questionamentos: A organização das escolas municipais em Centros de Alfabetização, que atendem exclusivamente crianças de seis a oito anos de idade, está possibilitando melhores práticas pedagógicas aos professores? A estrutura física dos Centros de Alfabetização está de acordo com as exigências de um ambiente que contribui para uma prática de ensino aprendizagem adequada? Quais benefícios e/ou fragilidades foram identificados pelos professores com a transformação das escolas municipais em Centros de Alfabetização? Os materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados pelos Centros atendem às necessidades do processo ensino-aprendizagem? Existe formação continuada para os professores alfabetizadores? Qual pressuposto teórico está sendo abordado pelos professores em suas práticas na sala de aula? A quantidade de alunos por

professor está de acordo com a resolução do Conselho Municipal de Educação – CME? A aprendizagem das crianças está ocorrendo conforme o esperado para a etapa em que estão inseridas?

E, para que a pesquisa fosse realizada conforme exigências dos conhecimentos científicos, e eu pudesse alcançar meu desejo de conhecer mais acerca da alfabetização, seus pressupostos e condições, parti do seguinte objetivo geral: refletir sobre as experiências pedagógicas desenvolvidas nos Centros de Alfabetização do município de Codó-MA, considerando as especificidades dos participantes e do contexto. Quanto aos objetivos específicos, foi necessário: mapear as teorias e metodologias de alfabetização desenvolvidas nas práticas dos professores; investigar a adequação da estrutura e dos recursos didáticos disponibilizados pelos centros; identificar aspectos positivos e/ou negativos da criação dos Centros de Alfabetização de acordo com os próprios docentes; e, verificar a aprendizagem dos alunos através das avaliações externas realizadas pela Secretaria Municipal de Educação.

Conforme já mencionei, a justificativa e a necessidade da pesquisa devem-se ao fato de que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB do município de Codó tem apresentado resultados preocupantes, pois os tímidos avanços não têm correspondido às metas projetadas pelo Ministério da Educação, conforme se pode constatar na tabela 1, a seguir:

Tabela 1 - Resultados e metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do município de Codó, em anos ímpares

Ano	IDEB observado	Metas projetadas
2005	2.8	-
2007	3.1	2.9
2009	3.4	3.2
2011	3.6	3.6
2013	3.6	3.9
2015	4.0	4.2
2017	4.4	4.5

Fonte: IDEB, 2019.

No ano de 2013, o Ministério da Educação projetou para o município a meta 3.9, e o mesmo não avançou um (1) décimo sequer, visto que apenas permaneceu com a meta 3.6 que já havia atingido no ano de 2011. Em 2015, após seminários de reflexões sobre o IDEB, avaliações externas e internas, formação continuada de professores e supervisores sobre

elaboração de itens da Prova Brasil, o município avançou apenas quatro (0,4) décimos, chegando à meta 4.0 (4 pontos). Contudo não conseguiu a meta projetada pelo MEC para o ano de 2015, que deveria ser de 4.2.

Entre os anos de 2014 e 2015, várias estratégias foram executadas pela equipe da Secretaria Municipal de Educação – SEMED, dentre as quais se destacam: formação de professores para a elaboração de itens da Prova Brasil; seminários para reflexões de professores sobre os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica; e, jornadas pedagógicas voltadas para a reflexão sobre a proficiência em leitura e escrita dos estudantes; além da adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Porém, os resultados não foram tão satisfatórios, mesmo havendo melhorias na proficiência. Diante dessa situação, a ideia que me veio à cabeça foi criar os Centros de Alfabetização para implantar uma política de alfabetização municipal que atendesse com exclusividade as crianças de 6 a 8 anos, com o intuito de garantir que os estudantes dos anos finais, após alfabetizados, pudessem melhorar seus resultados de proficiência em leitura e escrita.

Além disso, se refletirmos sobre os números de analfabetos oficialmente detectados pelo IBGE no município de Codó-MA, ficaremos mais assustados se considerarmos os analfabetos funcionais que não são divulgados por este tipo de pesquisa. Afinal, muitos que se autodeclararam alfabetizados no documento de identificação, mal sabem assinar o próprio nome e engatinham no letramento pois não conseguem fazer uso do conhecimento que dizem ter em situações vivenciadas na prática.

Partindo desse entendimento, poderíamos elevar ainda mais essa taxa de analfabetos, visto que muitos que se consideram alfabetizados, contudo, não conseguem fazer uso prático do conhecimento que dizem ter, ou seja, não fazem uso competente da leitura e da escrita nas suas práticas sociais. Portanto, este entendimento nos leva a crer que o problema de analfabetismo neste município é muito grave, e que necessita urgentemente ser enfrentado (minimizado).

Penso que para a resolução deste problema, decisões de ordem política e pedagógica precisam ser tomadas, com o intento de garantir o direito daqueles que por motivos diversos não conseguem se apropriar da leitura e da escrita, conhecimentos basilares e de suma importância ao exercício da cidadania. Assim, o que pretendi, ao realizar esta pesquisa, foi contribuir com reflexões que possam afetar gestores municipais e profissionais da educação a realizarem práticas pedagógicas capazes de construir conhecimentos importantes para a transformação qualitativa de suas realidades, pois de acordo com Espinosa (1983 apud PELLANDA, 2005, p. 90), conhecer é a capacidade de ser afetado.

O meu desejo maior foi afetar a todos os envolvidos para serem mais sensíveis à necessidade de nossas crianças de aprenderem a ler e a escrever, para poderem conhecer de forma significativa a complexidade do mundo do qual participam, aprendendo a conhecê-lo, interpreta-lo e apresenta-lo às crianças. Afinal, acredito, como propõe Paulo Freire (1998, p. 20), que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquela”.

Esse meu desejo implica impulsionar reflexões e outras possíveis ações transformadoras naqueles cenários e espaços pedagógicos. Por isso, inclusive, ousei seguir passos da Pesquisa-ação educacional, uma vez que esta metodologia permite a interação e o autêntico diálogo entre os participantes, como propõe Paulo Freire (1987, p. 45): “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. Ou seja, a pesquisa-ação possibilita uma verdadeira interação com os participantes sem que eles se sintam invadidos nas suas práticas, mas ao contrário, sintam-se co-participantes da ação de pensar sobre as práticas, numa perspectiva da práxis freireana.

Repito, ousei seguir passos da pesquisa-ação, no entanto, a pandemia causada pelo Covid-19 não me permitiu realizar tantos encontros e diálogos como eu gostaria de ter feito. Contudo, consegui fazer três encontros presenciais em cada um dos Centros de Alfabetização durante os quais fizemos formação de professores, e sempre que precisava obter mais informações, eu solicitava aos grupos de *WhatsApp* e até mesmo no privado dos professores, gestores e supervisores, além do questionário através do *Google Forms* (ANEXO A).

Mesmo com todos os empecilhos, insisti em seguir alguns passos da Pesquisa-ação, visto que ela permite o desenvolvimento, tanto dos professores quanto dos pesquisadores, a ponto de transformarem seus ensinamentos, e assim, tornarem-se mais cooperativos e críticos para realizar a metamorfose que tanto se espera na educação. Afinal, “o professor pode produzir conhecimento a partir da prática, desde que na investigação reflita intencionalmente sobre ela, problematizando os resultados obtidos com o suporte da teoria. E, portanto, como pesquisador de sua própria prática”. (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 51).

A escolha desta modalidade de pesquisa se deu também por entender que ela irá contribuir para ações de intervenção, para realizar um diagnóstico da situação, assim como poderá propor a mudança e o aprimoramento da prática. Nessa perspectiva, lembro das palavras de Severino (2007, p. 120):

A pesquisa ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la. O conhecimento visado articula-se a uma finalidade intencional de alteração da situação pesquisada. Assim, ao mesmo tempo que realiza um diagnóstico e análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao

conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levem a um aprimoramento das práticas analisadas.

Embora tenha seguido passos da pesquisa-ação, segundo a qual priorizei a geração, observação e reflexões em torno de dados qualitativos, ao apresentar os resultados da pesquisa, também lancei mão de dados quantitativos que puderam corroborar com o estudo do tema. Para tanto, além das visitas e dos diálogos realizados de forma presencial e das conversas constantes através de *WhatsApp*, pude aplicar um questionário através do *Google Forms* tanto com questões abertas quanto com questões fechadas, o que me permitiu investigar e apresentar aspectos subjetivos e objetivos do processo.

Pensando no que pode ser feito para melhorar a prática pedagógica nos Centros de Alfabetização, os participantes serão incentivados à experiência de refletirem acerca de suas próprias práticas. A aposta que faço é de que a participação de forma reflexiva contribuirá para que haja de fato uma mudança qualitativa nas práticas pedagógicas e na vida de todos os envolvidos. Essa mudança, que exige a mobilização e a luta pela transformação, “não poderá realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existentes” (FREIRE, 1987, p. 43).

O contexto empírico desta pesquisa teve a realidade de três escolas municipais de Codó-MA que funcionavam como escolas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental até o ano de 2015, e que a partir do ano de 2016 foram destinadas a funcionar apenas no ciclo de alfabetização (crianças do 1º ao 3º ano), com o intuito de enfatizar as práticas de alfabetização junto a essas escolas, que passaram a ser consideradas “Centros de Alfabetização”.

As crianças matriculadas nestes Centros são oriundas de famílias de baixa renda, sendo que a grande maioria são beneficiárias do programa “bolsa família⁴”. Os pais, as mães ou responsáveis, na grande maioria, são trabalhadores que não possuem vínculo empregatício formalizado; trabalham como lavradores, domésticas, pedreiros, ajudantes de pedreiro, manicures, cabelereiros, comerciários, entre outras atividades autônomas e/ou não-formalizadas. Outra observação é que muitas dessas crianças são filhas de pais separados e de baixa escolaridade (Ensino Fundamental completo ou incompleto), e uma boa parte vive com os avós, que tem um nível de escolaridade inferior à dos pais. Como o município tem um alto índice de analfabetismo, poucos desses pais tem o ensino médio completo, e pouquíssimos tem o ensino superior. Com este cenário, fica subentendido que as crianças desses Centros de

⁴ Programa federal criado em 2003, o qual atende famílias que vivem em situação de pobreza e de extrema pobreza, visando combater a desigualdade no Brasil. Para mais informações nesse sentido, sugiro a leitura: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>

Alfabetização vivem em contextos onde as interações com a linguagem escrita não são tão presentes e tão constantes quanto deveriam.

A primeira escola que contribuiu com minha pesquisa foi a Unidade Escolar Comunitária Codó-Novo, com um total de 250 alunos no ano de 2020, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, sendo 11 turmas no matutino e três turmas no vespertino. A equipe diretiva é composta por: uma gestora, um vice-gestor, duas supervisoras, 15 professoras titulares e seis professoras do horário pedagógico (professoras que assumem as salas no dia em que as professoras titulares estão de horário pedagógico voltado para estudos e planejamento), seis zeladoras, dois vigias e um assistente administrativo, totalizando 34 funcionários.

Já a Escola Municipal José Merval Xavier Cruz possui um total de 157 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino, sendo três turmas no Matutino e quatro turmas no Vespertino. A equipe diretiva é composta por: uma gestora, um administrativo, três zeladoras, dois vigias, oito professores regentes, dois professores do horário pedagógico e duas supervisoras (uma em cada turno), totalizando 19 profissionais.

A terceira escola foi a Escola Municipal Rosângela Maria Moura Freitas, com um total de 316 alunos distribuídos nos turnos matutino e vespertino, sendo seis turmas no matutino e seis turmas no vespertino. A equipe diretiva é composta por: uma gestora, um administrativo, dois vigias, seis zeladoras, 12 professores regentes e quatro professores do horário pedagógico, uma supervisora exclusiva do centro nos dois turnos, totalizando 26 profissionais.

Ao somar as crianças e professores das três escolas, podemos perceber o quantitativo de 723 crianças, 35 professores regentes e 12 professores do horário pedagógico. Isto nos faz perceber a importância da pesquisa, pois tencionei refletir sobre as experiências de ensino aprendizagem de um significativo contingente de crianças e professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É um público composto por crianças de seis a oito anos de idade, para quem a linguagem é primordial ao desenvolvimento, principalmente uma linguagem fundamentada em conhecimento e de “aceitação do outro junto a nós”. (MATURANA; VARELA, 2019, p. 269).

É relevante ressaltar que a Escola José Merval Xavier Cruz e a Escola Comunitária Codó-Novo estão situadas no mesmo bairro (Codó-Novo), um dos maiores e mais populosos da cidade, e devido a isso ambas foram transformadas em Centros de Alfabetização.

Com relação ao modo de organização desta dissertação, ela está estruturada em cinco capítulos, iniciados por esta apresentação como o primeiro deles. No segundo capítulo apresento o conceito de alfabetização e letramento conforme as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo da história. Em seguida, chamo a atenção para as

crianças do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano) do Ensino Fundamental, bem como das crianças de seis anos de idade que, a partir da Lei nº 11. 272 de 2006, deixaram de pertencer à Educação Infantil, porém sem deixar de pertencer à primeira infância, e passaram para uma etapa em que os sistemas não estavam – e em algumas situações ainda não estão – preparados para garantir um atendimento respeitoso e de qualidade que permita o acolhimento respeitoso e amoroso dessas crianças, pois “sem amor, sem aceitação do outro junto a nós, não há socialização e sem esta não há humanidade”. (MATURANA; VARELA, 2001, p. 269).

No terceiro capítulo abordo as transformações econômicas, políticas, sociais e culturais que acabaram por motivar mudanças de práticas pedagógicas para atender a estas transformações, bem como o surgimento de metodologias de alfabetização e as disputas sobre qual seria aplicada, sem que houvesse a preocupação com o contexto do estudante, sem se preocupar com o que ele pensa. Em seguida, abordo a mudança de foco a partir de meados dos anos 80, período em que os estudos da psicolinguística contemporânea e da teoria de Piaget e Vigotsky (e conseqüentemente de Ferreiro e Teberosky), passaram a investigar o pensamento das crianças sobre a construção da escrita. Destaco que a partir desse momento inicia-se também a preocupação por parte do sistema com a implantação de programas de alfabetização e de formação inicial e continuada de professores, mas que nem sempre correspondeu ao esperado porque “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”. (FREIRE, 2019, p.47).

No quarto capítulo faço reflexões acerca das práticas pedagógicas de alfabetização que acontecem nos Centros, apresentando toda a dinâmica que envolve todos os atores do processo da aquisição da leitura e escrita nestes espaços. Para isto, intento revelar pontos positivos e negativos neste processo ensino-aprendizagem, com a finalidade de corrigir os pontos negativos a fim de contribuir com a metamorfose pela a alfabetização.

Por fim, no quinto e último capítulo, após as ponderações realizadas, apresento as complexificações ocorridas durante as observações, diálogos, entrevistas e questionário (ANEXO A) realizado com os profissionais dos Centros de Alfabetização com vistas a apontar caminhos para a tão sonhada metamorfose.

2 CONDIÇÕES FAVORÁVEIS PARA A ECLOSÃO

2.1 Do embrião, surge uma lagarta

Não há uma só alfabetização. Existem várias alfabetizações – digital, cívica, ecológica... – para uma vida social e individual plena. Há conhecimentos sensíveis, técnicos, simbólicos. A alfabetização é um sistema complexo com textos, contextos que não se pode reduzir “ao básico”. O direito à educação não termina no básico. A alfabetização não é um fenômeno estático. Ela deve ser integral e sistêmica; deve ser uma bio-alfabetização, uma alfabetização permanente. Se existem muitas alfabetizações, não podemos estar livres de nos alfabetizar sempre, ao longo de toda a vida. Não basta declarar um território livre do analfabetismo. O combate ao analfabetismo não se reduz à política de escolha de um método, por melhor que este seja.

Moacir Gadotti

O termo “alfabetização” vai ganhando significados conforme o momento histórico. No Período Colonial, com a pedagogia dos jesuítas a partir de 1549, a alfabetização tinha o significado de ensino rudimentar das primeiras letras (ler, escrever e contar). O mesmo era voltado para a catequização e aculturação dos indígenas, bem como o ensino dos filhos dos colonos que após este período poderiam dar continuidade aos estudos de outras matérias. Conforme Maciel (2008), durante o século XIX e as primeiras décadas do século XX, o termo instrução passa a significar, além do ensino das primeiras letras, todo o processo de escolarização, provocando uma mudança na terminologia.

No decorrer de todo o século XIX e nas primeiras décadas do século XX, o termo mais comum para designar o ensino das primeiras letras, como também todo o processo de escolarização, era instrução. O autor afirma que a instrução atende aos princípios da instrução primária, proposta no século XIX, visto que o verbete não significa nem discrimina quais os conhecimentos e as habilidades a serem adquiridas pelos alunos, inferindo, portanto, que na concepção instrução estava implícita a alfabetização como uma das habilidades a serem adquiridas (MACIEL, 2008, p.243).

Conforme o dicionário⁵, o termo “alfabetização” significa “ação de alfabetizar; difusão do ensino primário restrita ao aprendizado da leitura e da escrita rudimentar”. No entanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa alertam que é preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura:

⁵ Consulta realizada no Dicionário Online de Português, disponível em: <https://www.dicio.com.br/>

A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, com enormes dificuldades para compreender o que tenta ler (BRASIL, 1998, p. 55).

Porém, foi somente nas últimas décadas do século XX que o termo “alfabetização” passa a ser utilizado em sentido amplo como: “alfabetização matemática”, “alfabetização digital”, dentre outros. No entanto, também passou a ser utilizado no sentido restrito e específico, como: “ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, Alfabetização de Jovens e Adultos, devido à exigência de uma metodologia adequada ao contexto e interesses dos jovens e adultos” (MORTATTI, 2011, p. 8).

Paulo Freire, que muito se preocupou com a alfabetização de adultos excluídos dos seus direitos de cidadãos, defendia a alfabetização “como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador” (FREIRE, 1998, p. 19). Nesse entendimento de que a alfabetização de adultos seja um ato de construção do conhecimento de forma reflexiva e crítica, ele definiu este ato da seguinte forma: “Alfabetização é criação ou montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora” (FREIRE, 1998, p. 19).

Na concepção tradicional de ensino, o termo “alfabetização” é definido como a capacidade de decodificar e codificar os sinais gráficos. Porém, Emília Ferreiro, em uma entrevista concedida à Nova Escola⁶, enfatiza que o termo “alfabetização” não pode ser considerado como um “foguete de dois estágios”, no qual primeiro o indivíduo decodifica e codifica os sinais gráficos para somente após essa ação rudimentar da aquisição da língua escrita passar a fazer uso desses conhecimentos na vida prática, de forma consciente e competente. Ferreiro (2003), inclusive, discorda do uso da terminologia “alfabetização e letramento”, pois considera que o termo alfabetização por si só já traz o entendimento da terminologia de forma abrangente. Nesse sentido, aconselha que se deve usar apenas a terminologia “alfabetização”, mas se os educadores brasileiros preferirem usar a terminologia “letramento” não teria nenhum problema; o que ela discorda é o uso dos dois termos em coexistência, um ligado ao outro como se fossem conceitos distintos.

No entanto, essa discussão sobre a terminologia “letramento” tem possibilitado muitos estudos e reflexões que reafirmam a necessidade da utilização dessa terminologia, visto que a

⁶FERREIRO, Emília. **Alfabetização e cultura escrita**. Nova Escola, São Paulo, n. 162, p.27-30, maio 2003.

sociedade moderna vem se complexificando a ponto de exigir conceitos complexos para descrever e compreender aspectos relevantes desse novo contexto histórico.

Segundo Kleiman (2005, p. 6), o conceito de letramento surgiu como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades vivenciadas pelos indivíduos, não somente nas atividades especificamente escolares. Partindo desse entendimento, afirma que “letramento é um conceito criado para referir-se aos usos da língua escrita não somente na escola, mas em todo lugar”. (KLEIMAN, 2005, p. 5).

No mundo atual, a linguagem é diversificada e se faz presente na paisagem cotidiana de inúmeras formas, tais como numa arquitetura, numa escultura, no grafismo, no outdoor, em placas, pontos de ônibus, propagandas e anúncios de produtos, serviços e campanhas; nos órgãos e serviços públicos, informando e/ou orientando a comunidade; na televisão, com os mais variados tipos de programações e entretenimento; pelo computador e aparelho celular, os quais demandam inúmeras ferramentas e aplicativos que exigem uma miscelânea de habilidades para poder acessar e produzir conhecimento. Todos os dias, em diferentes lugares, de maneiras distintas, é necessário que façamos leituras variadas e contextualizadas, pois a linguagem – por ser diversificada – demanda níveis diferentes de compreensão e interpretação. Partindo desse pensamento, Kleiman (2005, p. 12) o reforça ao dizer que “o termo letramento já entrou em uso carregado de novas associações e significados, como, por exemplo, uma nova relação com a oralidade e com linguagens não-verbais, não incluídos nem previstos no termo alfabetização”.

É certo que um novo termo surge quando novos estudos tentam explicar a falta de uma palavra que possa esclarecer o sentido de um fenômeno. Durante a década de 80 do século XX, as discussões sobre as altas taxas de analfabetismo buscavam solucionar esta problemática através de pesquisas que pudessem solucionar-la ou pelo menos minimizar-la. É exatamente nesta década que os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky passam a ser divulgados, provocando um novo entendimento sobre as práticas de alfabetização. Esses estudos passaram a propor uma nova perspectiva sobre o processo de aquisição da linguagem pela criança, afirmando que as crianças, diferentemente do que os adultos imaginavam, pensam sobre a aquisição da linguagem percorrendo um processo evolutivo, visto que elas não chegam à escola vazias de conhecimento. Assim reforçam Ferreiro e Teberosky (1999 p. 27): “Atualmente, sabemos que a criança que chega à escola tem um notável conhecimento de sua língua materna, um saber linguístico que utiliza ‘sem saber’ (inconscientemente) nos seus atos de comunicação cotidiana”.

Partindo desse entendimento de que as crianças vivem em um contexto onde a linguagem se faz presente em casa, na rua, nas brincadeiras do cotidiano, no parque, nos vídeos,

filmes infantis, músicas, etc. é que não podemos pensa-las como seres vazios, desprovidos de cultura. Vygotsky (2018, p. 109) já demonstrava essa percepção ao observar que “a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero”.

O termo letramento, segundo Soares (2016 p. 28), surgiu na segunda metade da década de 80 do século XX, e é uma tradução da palavra inglesa *literacy*, que significa “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita”. Com isso, o letramento passa a ser entendido como mais abrangente do que o termo “alfabetização”, uma vez que a alfabetização, no dicionário, tem o significado restrito à aquisição do sistema da língua escrita, enquanto que o letramento vai além disso, possibilitando a compreensão de capacidades diversas de interação do indivíduo com o mundo da linguagem. No entanto, as duas terminologias não podem caminhar separadamente, uma vez que um acompanha o outro de forma intrínseca; alfabetizar e letrar se complementam (SOARES, 2016).

Brian Street, um dos principais teóricos sobre *literacy* (letramento), busca enfatizar o termo “letramentos” no plural, contrapondo-se à terminologia no singular, tão difundida no mundo ocidental pelas campanhas de alfabetização na década de 90, por entender que há diversas formas de letramento que são mais abrangentes do que fazer uso competente do sistema alfabético nas práticas sociais. As campanhas de alfabetização da época, segundo ele, passaram a ideia errônea de que o letramento seria a solução para o analfabetismo, desconsiderando que “os povos locais tem seus próprios letramentos, suas próprias habilidades e convenções de linguagem e suas próprias maneiras de aprender os novos letramentos fornecidos pelas agências, pelos missionários e pelos governos nacionais” (STREET, 2014, p. 37).

No Brasil, o termo “letramento” passa a fazer parte dos documentos oficiais a partir da década de 1990, quando a alfabetização passa a ter como paradigma a teoria cognitivista, que a princípio foi difundida como construtivismo e posteriormente como socioconstrutivismo (SOARES, 2004). Neste novo paradigma, o estudante passa a ser entendido como ser ativo, capaz de progressivamente (re)construir o sistema de representação, interagindo com a língua em seus usos e práticas sociais, ou seja, interagindo com material real (diversidade de gênero textual) e não artificial (textos fictícios criados com a função de garantir relação entre fonema e grafema), textos esses próprios das cartilhas onde o objetivo é obedecer uma ordem hierarquizada, geralmente focadas em métodos silábicos ou fônicos (métodos sintéticos).

Neste sentido, as ideias interacionistas – ou sociointeracionistas – defendem que a aprendizagem decorre por uma progressiva construção do conhecimento, onde a relação da criança com o objeto “língua escrita” e suas dificuldades nessa construção não são considerados

“deficiências” ou “disfunções”, mas erros construtivos, resultados de constantes reestruturações (SOARES, 2004).

Infelizmente a falta de compreensão dos novos estudos sobre a aquisição da língua escrita (teoria socioconstrutivista) fez com que se difundisse a ideia do espontaneísmo, segundo o qual o estudante construiria seu conhecimento sem a interação com adultos ou colegas mais experientes – Zona de Desenvolvimento Proximal⁷. Essa interpretação errônea resultou em relegar o estudante à própria sorte, sem a possibilidade de repensar seus “erros construtivos”. Para contrapor-se e refletir a respeito desse mal-entendido, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs já advertiam:

É preciso ter claro também que as propostas didáticas difundidas a partir de 1985, ao enfatizar o papel da ação e reflexão do aluno no processo de alfabetização, não sugerem (como parece ter sido entendido por alguns) uma abordagem espontaneísta da alfabetização escolar; ao contrário, o conhecimento dos caminhos percorridos pelo aluno favorece a intervenção pedagógica e não a omissão, pois permite ao professor ajustar a informação oferecida às condições de interpretação em cada momento do processo. Permite também considerar os erros cometidos pelo aluno como pistas para guiar sua prática, para torná-la menos genérica e mais eficaz. (BRASIL, 1997, p.27).

É sempre bom lembrar que Paulo Freire, com sua proposta de alfabetização de jovens e adultos, lá pelos idos dos anos 50 e 60 do século XX, já fazia duras críticas ao processo de educação que desconsidera a leitura de mundo do estudante. Ele defendia uma alfabetização a partir da leitura crítica da realidade dos educandos, indo contra uma prática “bancária”, de depósito de informação, na qual o estudante é considerado um sujeito passivo que só absorve a informação, sem questionamentos de sua realidade.

Num ensaio que objetivava apresentar uma releitura de Paulo Freire, estabelecendo uma aproximação de sua proposta de alfabetização crítica e os Novos Estudos sobre Letramento – NEL, Bartlett e Macedo (2015) concluíram que Freire deixou um grande legado para os estudiosos que trabalham com alfabetização, letramento e pedagogia crítica, visto que ele defendia a inseparabilidade entre o aprendizado da leitura da palavra (linguagem) e a leitura do mundo (relações sociais). As autoras reiteram, ainda, que Freire reconhecia que as relações sociais, muitas vezes, limitam o acesso das camadas menos favorecidas – ditas populares – à alfabetização e ao letramento, e que as relações de poder são segregadoras, devendo servir como reflexão crítica sobre as injustiças causadas àqueles que mais necessitam de acesso à educação.

⁷ Conceito da psicologia sociocultural formulado por Vygotsky na década de 1920. Para mais informações nesse sentido, sugiro a leitura: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/zona-de-desenvolvimento-proximal>

A contribuição pedagógica de Paulo Freire através de sua ideologia para se pensar alfabetização e letramento fica evidente através da homenagem de Daniel Schugurensky (1988, p. 17, apud BARTLETT; MACEDO, 2015, p. 228):

Passou sua vida, tanto no Brasil quanto no exterior, engajado em projetos libertadores e refletiu criticamente sobre suas ações. Manifestou indignação e rigor na denúncia de estruturas de expressão, e imenso amor a criatividade em denunciar a esperança num mundo melhor. Ao descrever seu contexto social, formulou uma mensagem universal e tornou-se um dos intelectuais latino-americanos mais importantes do seu tempo, e acima de tudo, um grande educador de jovens e adultos. Deu um novo impulso ao movimento de educação popular e influenciou o desenvolvimento de modelos de pesquisa-ação participativa. Seu trabalho já foi lido, discutido e ampliado por milhares de pessoas em uma grande variedade de países e disciplinas. Ele não está mais presente com seu humor e sua paixão, mas estará sempre presente através de seu legado e de cada educador de adultos que o reinventa a fim de desfilar a opressão.

Se fizermos uma reflexão sobre o sentido de letramento apresentado pelos teóricos internacionais da década de 1980, podemos perceber uma estreita relação como o pensamento de Paulo Freire, que sempre defendeu uma alfabetização que possibilitasse aos indivíduos não somente a aquisição do sistema alfabético, mas uma alfabetização que garantisse a reflexão crítica de suas realidades e condição de trabalho, que permitisse o exercício da cidadania, pois para ele não bastava o indivíduo aprender a ler e escrever para poder votar. Para Freire, era preciso saber escolher seu representante, mas além disso era preciso aprender a dizer a sua palavra, ter vez e voz (FREIRE, 1987).

Embora ainda haja discordância entre os partidários do uso das duas terminologias – alfabetização e letramento – e especialmente para aqueles que consideram desnecessária a utilização do termo letramento, Soares (2004, p. 7) afirma que:

no Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem. Esse enraizamento do conceito de letramento no conceito de alfabetização pode ser detectado tomando-se para análise fontes como os censos demográficos, a mídia, a produção acadêmica.

Com isso, fica entendido que no Brasil, embora se usem os dois termos, alfabetização e letramento, eles não podem ser vistos como estágios distintos, no qual um vem após o outro, mas estágios que se mesclam e se complementam.

2.2 A lagarta em desenvolvimento

A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais [...], pois o tempo todo, ela (a criança) teve de enfrentar situações novas [...] Temos de incentivá-la a gostar da sua idade, a desfrutar do seu presente.

George Snyders

Ao pensarmos no ciclo de alfabetização, que compreende o grupo de crianças de seis (6) a oito (8) anos, é importante ter um olhar cuidadoso com as crianças de seis (6) anos de idade, principalmente aquelas que infelizmente não tiveram acesso à Educação Infantil. Ou seja, que não tiveram a oportunidade de participarem – num contexto de convivência coletiva própria da escolaridade – dessa etapa de fundamental importância ao desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao ingresso no Ensino Fundamental.

Para alfabetizar-se, uma criança precisa de três conjuntos de saberes que podem ser classificados como ‘consciência fonológica’, ‘desenvolvimento psicogenético’ e ‘conhecimento das letras’. Saberes estes que dependem, por exemplo, de que essa criança viva experiências em que possa desenvolver a percepção visual, as noções de espaço, tempo e a percepção lógica da linguagem, entre outros. Mas obter essas noções requer o convívio em espaços onde os direitos de aprendizagem e do pleno desenvolvimento na Educação Infantil sejam respeitados.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC da etapa da Educação Infantil defende seis direitos de suma importância para que a criança desenvolva aspectos cognitivos, psicomotores e sociais de forma saudável. Os direitos defendidos para essa etapa são: o conviver, o brincar, o participar, o explorar, o expressar e o conhecer-se (BRASIL, 2018).

Mesmo que a etapa não possua intenção de selecionar, promover ou classificar crianças em “aptas” e “não aptas”, elas precisam ter seus direitos de aprendizagem garantidos e respeitados. São eles que possibilitam que elas possam ingressar no 1º ano do Fundamental com competências e habilidades que lhes possibilitem uma aprendizagem da leitura e da escrita de forma significativa para sua leitura e compreensão do mundo.

Para reafirmar esses direitos das crianças pequenas, futuros estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental, vale citar o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, na Resolução nº 5, em seu artigo 4º, definindo a criança como:

sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2009).

A necessidade de chamar a atenção para as crianças de seis (6) anos se justifica porque essas crianças antes pertenciam ao grupo da Educação Infantil e para elas se defendiam práticas e espaços voltados para as necessidades próprias dessa experiência de sua infância. No entanto, a ampliação do Ensino Fundamental para nove (9) anos através da Lei nº 11. 272 de 2006, representa o egresso dessas crianças da Educação Infantil para o Ensino Fundamental sem que os espaços e os professores estivessem preparados para recebe-las. Por isso,

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança. Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação do contexto socioafetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios da nova etapa. (BRASIL, 2004, p. 20).

Embora ingressando mais cedo no Ensino Fundamental, as crianças de seis (6) anos de idade continuam fazendo parte do grupo de crianças da primeira infância que compreende o período de zero (0) a seis (6) anos de vida, etapa marcada por intensos processos de desenvolvimento e aprendizagens. Segundo os especialistas da primeira infância, esta é uma fase determinante para a capacidade cognitiva e sociabilidade do indivíduo, uma vez que o cérebro absorve todas as informações. Conforme Tarcitano (2014, p. 231), “os primeiros anos de vida da criança são fundamentais para o seu desenvolvimento”.

Os estudos cada vez mais avançados da neurociência tem contribuído muito para a descoberta da importância dos primeiros anos de vida da criança. Os cientistas têm confirmado que nessa etapa (primeira infância), o cérebro se desenvolve e realiza o maior número de conexões cerebrais. Por isso a criança “precisa interagir com outras crianças e com adultos capazes de estimular e assegurar o seu desenvolvimento e suas aprendizagens”. (VARÃO; MARTINS, 2007, p. 275).

Por ser uma etapa de fundamental importância para o indivíduo, as crianças dessa faixa etária necessitam ser atendidas em conformidade com as suas necessidades e interesses para que as aprendizagens sejam prazerosas e significativas no sentido de sua compreensão do contexto em que vivem.

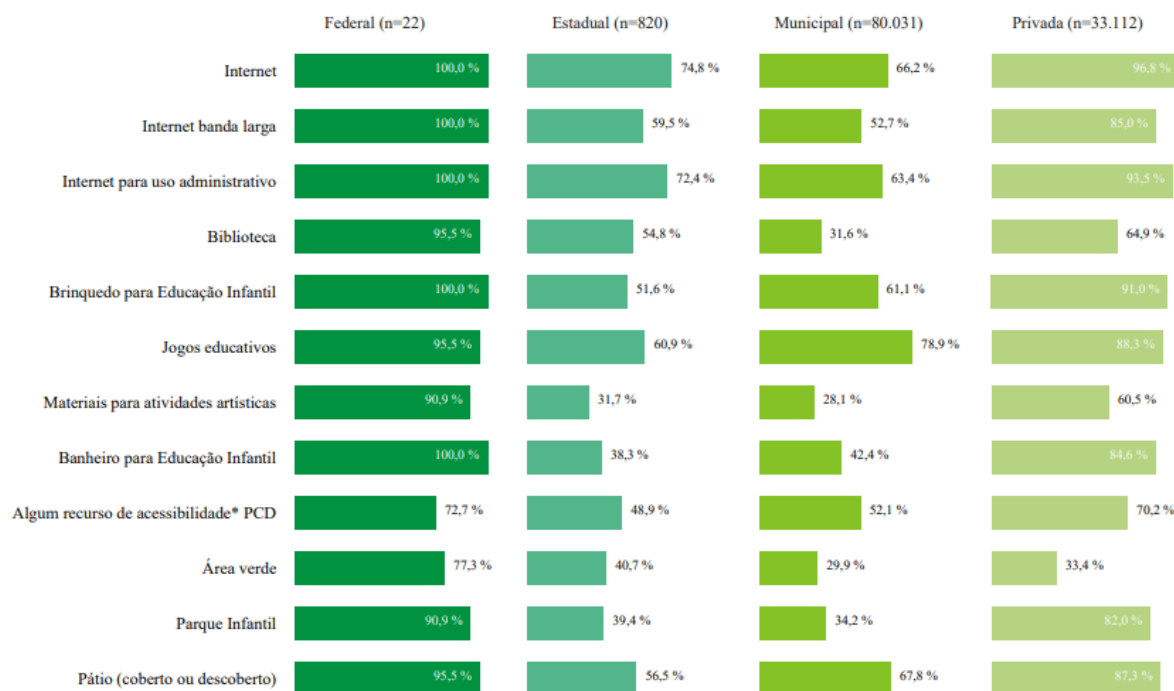
As crianças de seis (6) anos de idade necessitam ser acolhidas nas escolas de Ensino Fundamental em espaços adequados, com materiais didáticos e por profissionais capazes de compreenderem a importância de um atendimento pedagógico que lhes possibilitem interações para avançar em suas construções, principalmente nos processos da reflexão acerca da língua escrita. Afinal, a intenção da ampliação do Ensino Fundamental de oito (8) para nove (9) anos

foi assegurar que todas as crianças a partir dos seis (6) anos tivessem um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla, visto que antes da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos a obrigatoriedade do ensino era somente a partir dos sete (7) anos de idade. Porém, em determinados contextos, ampliar o tempo de permanência das crianças não significou um emprego – utilização – eficaz desse tempo, pois apesar das críticas citadas nos documentos oficiais sobre a estrutura espacial das escolas, ainda é perceptível nos dias atuais escolas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem a mínima estrutura espacial adequada à faixa etária correspondente. (BRASIL, 2004, p.17).

Apesar da legislação apontar motivos pelos quais as crianças têm direitos de acesso a uma escola com estrutura espacial adequada e de exigir adequação dessas estruturas até o ano de 2010, data limite da transição do Ensino Fundamental de oito para nove anos, ainda é possível encontrar, em vários municípios do Brasil, escolas cujos sistemas de ensino ainda não garantiram as condições mínimas de atendimento às crianças de seis anos. Muitos desses espaços físicos, assim como os mobiliários, não são adaptados à faixa etária dessas crianças, além das atividades pedagógicas desenvolvidas nos mesmos não valorizarem a aprendizagem a partir da ludicidade.

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil apontaram elementos importantes para a Proposta do Ensino Fundamental de nove anos, dentre eles é importante destacar a “organização do espaço, móveis, acesso a brinquedos e materiais, aos locais como banheiros, cantinas e pátios, até a divisão do tempo e do calendário anual de atividades, passando pelas relações e ações conjuntas com as famílias e os responsáveis” (BRASIL, 2004, p.16). Os dados atualizados do último Censo da Educação Básica, publicado ano passado, corroboram com essas constatações.

Figura 2 - Recursos relacionados à tecnologia e infraestrutura disponíveis nas escolas de Educação Básica (BRASIL, 2020)



Fonte: DEED/INEP, com base nos dados do Censo da Educação Básica, 2020.

Como podemos perceber na figura 2, a qual estabelece um comparativo entre as redes de educação federal, estadual, municipal e privada, apenas 42,4% das escolas municipais possuem banheiro adequado à Educação Infantil; ou seja, menos da metade do percentual das escolas particulares (84,6%). Quando se trata da existência de bibliotecas e materiais socioculturais ou pedagógicos em uso na escola para o desenvolvimento de atividades de ensino, as escolas municipais possuem os menores percentuais em relação às demais escolas dos outros setores: 31,6% e 28,1%, respectivamente. O baixo índice quantitativo de parques infantis nas redes municipais (34,2%) também é preocupante, tendo em vista que é o setor com o maior número de escolas ofertantes dessa modalidade de ensino.

Para confirmar essa realidade, utilizo uma reportagem realizada pela TV Mirante, afiliada à Rede Globo, exibida em 10 de janeiro de 2018. A matéria mostra que após oito (8) anos da exigência de adaptação dos espaços para que as crianças de seis (6) anos pudessem ter acesso e condições de permanência na escola, essa realidade pouco se modificou.

O município de Codó-MA, por exemplo, ainda possui escolas precárias em seu sistema de ensino, devido à grande quantidade de povoados distantes entre si e a baixa taxa de matrículas, gerando a improvisação de escolas em espaços físicos inadequados para poder garantir às crianças o mínimo de acesso ao conhecimento das primeiras letras. Algumas dessas

escolas funcionam em casas, galpões e capelas que foram adaptados pelos próprios moradores, as quais são construídas com materiais rústicos, retirados da própria natureza (madeira, cipó, barro, palha). Conseqüentemente, esses ambientes não possuem condições básicas para o seu pleno funcionamento, tais como banheiros, água potável, acessibilidade e internet.⁸

Para comprovar as condições pedagógicas inadequadas ainda existentes no município de Codó, principalmente na zona rural, resolvi compartilhar as imagens a seguir. Elas revelam, além da precariedade da estrutura física e material, as condições contextuais nas quais se dão as experiências pedagógicas vivenciadas por esses professores e estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ao compartilharem o mesmo espaço para ações completamente distintas. Neste caso específico, a escola, que deveria ser laica, funciona dentro de uma capela.

Figura 3 - Escola São Francisco, localizada em Pipiripau da Serra, zona rural de Codó.



Fonte: Reprodução/TV Mirante, 2018.

⁸ Para mais informações nesse sentido, sugiro a leitura: <https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/alunos-estudam-em-escolas-precarias-em-codo-no-maranhao.ghtml>

Figura 4 - Parte interna da Escola São Francisco, onde também funciona uma capela.



Fonte: Reprodução/TV Mirante, 2018.

Ao visualizar a reportagem e as imagens (figuras 2 e 3), me veio à memória Rubem Alves, que dizia que as crianças têm olhos de espanto, que elas são curiosas por natureza e demonstram comportamento próprio dos cientistas, mas os adultos não conseguem perceber essa capacidade da descoberta que os pequenos possuem desde que começam a interagir com a complexidade do mundo que vivem, e acabam por desvalorizar essa capacidade. Pensando nessa fala eu fico a imaginar: Será que essas crianças que não tem seus direitos de interações significativas, teriam olhos de espanto em espaços tão inadequados?

Mesmo sem as reais condições para atender as crianças do chamado ciclo da alfabetização (1º ao 3º ano do ensino Fundamental), o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005/2014, em sua meta 5, determina até o fim da década da vigência do plano, alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o 3º (terceiro) Ano do Ensino Fundamental. O PNE previa, ainda, construir um indicador que pudesse medir não somente a capacidade de decodificar e codificar, mas as habilidades de leitura e escrita, assim como as habilidades matemáticas.

Nesse sentido, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC passou a ser:

um compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais, do Distrito Federal e municipais de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental. O pacto entende

que, aos oito anos de idade, as crianças precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (BRASIL, 2014, p. 86).

Para mensurar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, a estratégia 5.2 do PNE previa criar um instrumento específico e periódico para acompanhar esses níveis. Assim, foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA, que passou a ser produzida e aplicada pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa Anísio Teixeira - INEP em todas as escolas públicas de todo o Brasil. Porém, essa avaliação, devido à mudança de governo, teve duração somente no período de 2013 a 2016.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento normativo que define os conhecimentos essenciais para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, deixa claro em sua redação a importância da valorização das atividades lúdicas de aprendizagem Anos Iniciais nos Ensino Fundamental, bem como a importância da articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Afinal, segundo esse documento, “nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo”. (BRASIL, 2018, p. 58).

A BNCC define, ainda, que a alfabetização, a aquisição da leitura e da escrita, deve ocorrer até o 2º ano do Ensino Fundamental, e não mais no 3º ano como definiu anteriormente o PNE 2014-2024.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL, 2018, p. 59).

Assim, todos os documentos normativos reforçam a necessidade de que o processo de alfabetização ocorra logo entre os primeiros anos do Ensino Fundamental, com o intuito de garantir a qualidade e a equidade da aprendizagem para todas as crianças.

3 PRODUZINDO FIOS DE SEDA

*Ou isto ou aquilo
 Ou se tem chuva e não se tem sol,
 Ou se tem sol e não se tem chuva!
 Ou se calça a luva e não põe o anel,
 Ou se põe o anel e não se calça a luva!
 Quem sobe nos ares não fica no chão,
 quem fica no chão não sobe nos ares.
 É uma grande pena que não se possa
 estar ao mesmo tempo nos dois lugares!
 Ou guardo o dinheiro e não compro doce,
 ou compro doce e gasto o dinheiro.
 Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
 E vivo escolhendo o dia inteiro!
 Não sei se brinco, não sei se estudo,
 Se saio correndo ou fico tranquilo.
 Mas não consegui entender ainda
 Qual é melhor: se isto ou aquilo.*

Cecília Meireles

As práticas pedagógicas sofrem transformações ao longo da história da humanidade em função de circunstâncias e necessidades sociais, políticas e econômicas. Assim também aconteceram disputas sobre práticas de alfabetização que pudessem melhorar o processo de ensinar do/a professor/a alfabetizador. E essas disputas tiveram início desde que a escrita foi criada, por volta de 3.000 a.C. na Suméria, porém foi em meados do século XVIII, precisamente na Europa com o advento da industrialização, da urbanização, do comércio e da mudança política de Monarquia para República que as disputas se acirraram (BARBOSA, 1994).

O marco dessas transformações se deu com a Revolução Francesa em 1789. Gauthier e Tardif reforçam esta afirmação afirmando que:

A Revolução Francesa é realmente uma revolução do povo contra os privilégios da nobreza e o arbítrio da monarquia absoluta. Ela implicou vastas transformações na sociedade francesa: já não é o rei, mas a nação inteira que detém a sabedoria. O regime monárquico não existe mais e dá lugar à república; os poderes legislativo, executivo e judiciário são agora separados. (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p.137).

Segundo Barbosa (1994), da Antiguidade até meados do século XVIII, as metodologias de marcha sintética (alfabético, silábico e fônico) predominavam na ação didática do/a professor/a alfabetizador/a. Após o advento mencionado acima, as metodologias de marcha analítica (palavração, sentencição, do conto ou historieta) passaram a ser defendidas pelos teóricos da época como as metodologias de alfabetização mais compreensivas para o ponto de

vista do estudante e mais compatíveis com o momento histórico, que necessitava urgentemente de mão de obra qualificada para ingressar no mercado de trabalho urbanizado e industrializado.

No ano de 1768, o teórico Radnovilliers, considerado como precursor do método analítico – que só passou a ser sistematizado no início do século XX –, criticava o método sintético da seguinte forma:

1. No método sintético, toda a atenção da criança está voltada para o exercício da combinatória; a atenção concentrada no significado do texto-característica do ato de ler- é abandonada para uma etapa posterior (fato que é muito questionado);
2. O método sintético propõe que a criança analise as palavras decompostas em seus elementos mínimos, esquecendo-se de que ela pode muito bem reconhecer de imediato a palavra inteira, num lance de olhar. (BARBOSA, 1994, p. 50).

As duas marchas metodológicas já citadas se opõem no ponto de partida. Enquanto a marcha sintética parte da menor unidade da língua (a letra, a sílaba ou o som) para a formação de palavras, de frases e de textos, a marcha analítica faz o oposto – parte do todo da língua (palavras, frases ou textos) – para analisá-las em suas unidades menores, ou seja, partindo sempre da totalidade para as partes menores da língua.

Embora os métodos sintéticos e analíticos tenham suas divergências quanto ao ponto de partida para o ensino da língua escrita, ambos os modelos possuem um ponto em comum: a defesa da correspondência biunívoca entre som e grafia. “Ler pressupõe a passagem obrigatória pelo oral”. (BARBOSA, 1994, p. 46).

No século XX, precisamente em 1936, as duas abordagens – sintéticas e analíticas – são contrapostas pelas ideias de Decroly, considerado o pai do método ideovisual. Decroly defendia que “ler é mais importante que decifrar; o sentido do texto tem mais importância que o som do texto; a aprendizagem parte de palavras com significado afetivo e efetivo para a criança”. (BARBOSA, 1994, p. 50).

Nas últimas décadas do século XX, psicolinguistas como Frank Smith passam a defender a leitura pelo significado, assim como defendia Decroly no início do século. Smith (1999) afirma que ler não é decodificar, mas sim uma questão de dar sentido à linguagem. Portanto, a fonologia não é garantia de formar leitores competentes e fluentes, pois nada mais é do que uma tentativa de ajustar o som à grafia, e que infelizmente em línguas ortográficas – como a Língua Portuguesa – uma letra pode ter vários sons, ou ainda duas letras (como os dígrafos) podem ter apenas um único som. Smith (1999, p.51) afirma isso quando enfatiza que:

não é possível decodificar a linguagem escrita em fala, pelo menos não sem antes compreender a linguagem escrita. E se a linguagem escrita deve ser compreendida antes de ser decodificada em fala, então, não é necessário decodificá-la em fala. Nós

podemos ler – no sentido de entender o que está impresso – sem produzir ou imaginar sons.

Enquanto a Revolução Francesa de 1789 provoca uma mudança educacional, o Brasil era apenas uma colônia de exploração da Monarquia Portuguesa e a educação neste período, portanto, estava sendo praticada conforme as orientações das Aulas Régias implantadas pelo Marquês de Pombal quando estava governando Portugal e suas Colônias (1759-1777). As Aulas Régias (1759-1834) foram assim designadas para marcar o início da educação ofertada pelo Estado (início da escola pública laica), sem a interferência da igreja católica que tinha os jesuítas como os responsáveis pela educação. A nova metodologia devia ser voltada para o estudo das humanidades e de aulas avulsas, sustentadas pelo “subsídio literário”, imposto criado sobre produtos como a carne, o sal, a aguardente, entre outros, com a finalidade de custear o ensino (MOURA, 2000; FONSECA, 2006).

No caso do Brasil Colônia, a mudança de metodologia educacional significou um retrocesso no ensino colonial, devido à dimensão territorial e à distância de sua metrópole, além de não dispor de profissionais qualificados para assumir a educação. Conforme Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), a lentidão para implantação dessa nova metodologia foi muito grande. Da expulsão dos jesuítas, em 1759, para a implantação das Aulas Régias passaram-se treze anos. Somente em 1772 é que foi criado o subsídio para poder custear o ensino. Contudo, os recursos advindos do subsídio eram insuficientes para manter as condições mínimas de ensino da vasta colônia sem estradas e transportes para agilizar e facilitar a comunicação entre as províncias e seu povo (MOURA, 2000; FONSECA, 2006). Por esses e por tantos outros motivos a educação no Brasil sempre esteve em desvantagem comparando-se aos outros países considerados evoluídos.

A vinda da família real para o Brasil no início do século XIX também não significou valorização e investimento no ensino elementar para o povo brasileiro. A preocupação foi em garantir ensino superior para as famílias abastadas, visto que o objetivo da família real era preparar profissionais qualificados para ajudar a administrar a colônia que agora passava a ser a sede da família real (MOURA, 2000; XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 2004).

No período Imperial (1822-1889), os imperadores continuaram a demonstrar despreocupação com o ensino elementar, pois a sociedade continuava escravista, patriarcal e agrária. Na opinião do sistema administrativo, econômico e político não havia necessidade de investir na educação do povo, que nesta época era composta de negros escravos, mulheres e camponeses (MOURA, 2000; XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 2004). Ademais a educação

elementar ficava a cargo das famílias, e com isso somente as famílias das camadas privilegiadas podiam pagar os preceptores. Segundo Sílvio Romero (1888), apenas 5% da população brasileira era alfabetizada no início do século XIX.

Mesmo com a instauração da República, no final do século XIX, a educação elementar não conseguiu ser visibilizada como a força motriz capaz de transformar a realidade brasileira, pois no início do século XX o Censo de 1906 do Brasil apresentava a média nacional de analfabetos de 74,6%⁹. Uma taxa de analfabetos vergonhosa para um regime dito republicano e democrático, contrário às ideias imperiais.

Foi exatamente no final do século XIX e início do século XX que as discussões sobre novas teorias e práticas pedagógicas na Europa e nos Estados Unidos influenciaram outros continentes e países como o Brasil. Foi a partir desse contexto que as novas teorias e práticas passaram a defender a participação ativa das crianças na construção do conhecimento. Nesta defesa da valorização da ação prática das crianças na construção do conhecimento, o educador norte-americano Dewey foi muito importante ao enfatizar o “aprender a fazer fazendo”, e valorizar a aprendizagem pela experiência prática e estimular a educação a preparar os educandos para viver em uma sociedade democrática (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p.197).

Embora essas ideias tenham chegado ao Brasil na passagem do século XIX para o século XX, o marco inicial em defesa de novos métodos de ensino e de uma escola pública gratuita para todos no Brasil – com a finalidade de preparar os estudantes para o exercício da democracia e diminuir as desigualdades sociais a partir do ensino – foi o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932. Assinaram este manifesto os pensadores Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço e Francisco Campos. Segundo Saviani (2012, p. 02):

De modo especial, a partir do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, as mazelas da educação brasileira foram todas postas em relevo, denunciadas anatematizadas. No entanto, é chocante constatar que as mesmas críticas formuladas em 1932 são quase todas cabíveis ainda hoje.

Embora o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” não tenha sido atendido em sua totalidade pelos governantes, o movimento conseguiu divulgar as novas ideias pedagógicas, tais como as de Dewey, Montessori, Decroly, Freinet, Cousinet, entre outros. Todos eles, embora com suas particularidades, defendiam ações pedagógicas adequadas à natureza das crianças e às etapas de desenvolvimento. Estas novas ideias passam a defender o método de

⁹ DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. **Estatística da Instrução**. Primeira parte: Estatística Escolar, v.1, 4 seção, 1916 (Introdução de Oziel Bordeaux Rego).

solução de problemas, o “aprender fazendo”, a valorização das tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social (LUCKESI, 2011).

Infelizmente ideias novas nem sempre representam práticas novas, principalmente em um país em que o primeiro Plano Nacional de Educação foi sancionado legalmente somente no início do século XXI, em 2001, 69 anos depois do “Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova”, e que embora tendo força de lei, não teve suas metas cumpridas em sua totalidade. Com isso, o analfabetismo ainda perdura com taxas preocupantes para o desenvolvimento dos indivíduos e do país.

É certo que o desenvolvimento de um povo se dá por meio do conhecimento, contudo o Brasil tem apresentado ainda grandes taxas de evasão, repetência e principalmente permanência do analfabetismo que ainda assusta pelos elevados índices apresentados. Segundo o IBGE de 2018 o analfabetismo no Brasil ainda apresenta a marca de 6,8% para a população de 15 anos ou mais, sendo que estamos em um país com uma população de 210.147.125 (duzentos e dez milhões cento e quarenta e sete mil e cento e vinte e cinco) pessoas. Isto significa que temos 14.290.5 (quatorze milhões duzentos e noventa mil e cinco) pessoas que ainda são sabem ler e escrever¹⁰.

Nesse sentido, vale ressaltar o fato de que embora os educadores tenham debatido ao longo da primeira metade do século XX sobre melhores metodologias de alfabetização para ensinar a ler e a escrever, a preocupação sempre recaiu sobre como ensinar e não como aprender. Ou seja, a preocupação sempre esteve voltada para encontrar o melhor método para ensinar ao invés de compreender como o estudante aprende com significado.

Paulo Freire sempre defendeu uma prática onde o educador busque compreender o contexto do educando, sua cultura, sua linguagem, para através de um diálogo autêntico poder pensar na palavra que lhe possibilitará compreender o mundo e o seu papel no mundo.

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o que de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. (FREIRE, 2019, p. 74-75).

No entanto, as ideias pedagógicas de Paulo Freire não puderam ser aplicadas durante a Ditadura Militar, que durou de 1964 a 1985, pois este pensamento podia ensinar o povo a pensar

¹⁰Disponível em: <https://economia.estadao.com.br/noticias/geral,ibge-11-8-da-populacao-entre-15-e-17-anos-esta-fora-da-escola,70003077925>. Acesso em: 28 abr. 2020.

criticamente e com isso fazer a transformação social, o que não agradava aos interesses da classe dominante.

Até meados dos anos 80, a prática da alfabetização no Brasil foi pautada pela disputa entre os métodos sintéticos e analíticos, e da valorização do uso de cartilhas com vocabulário fictício em detrimento da construção da palavra por parte de quem aprende (BARBOSA, 1994; SOARES, 2016). Em um determinado período se defendia os métodos sintéticos, em outro os métodos analíticos. E assim os professores viveram em um dilema eterno, ou isto ou aquilo. A imposição da escolha deixava os professores em uma saia justa, sem saber o que seria mais acertado a fazer para garantir a alfabetização de seus educandos. A propósito, os professores da época em sua maioria não tinham formação mínima exigida por lei, fato esse que era um grande complicador para a compreensão e utilização de novas práticas pedagógicas (PIMENTA; GHEDIN, 2012).

A analogia ao poema “Isto ou aquilo”¹¹ com a imposição dos métodos a serem escolhidos para se ensinar a ler e a escrever é com a intenção de enfatizar o quanto é angustiante viver em um mundo de imposições, onde o sujeito não tem direito de pensar por si próprio, onde o sujeito não tem o direito de observar o seu contexto e tomar as decisões que lhe possibilita construções de mudança. Essa analogia me veio à mente por lembrar das aulas do Mestrado em Educação sobre a Teoria da Complexidade defendida por Edgar Morin, que nos convida a “distinguir e fazer comunicar, em vez de isolar e disjuntar.” (MORIN, 2000, p. 354). Refletindo a partir da Teoria da Complexidade, não cabe um pensamento que não aceita e nem entende as mudanças contínuas da realidade, bem como as interações entre os diversos saberes, não cabendo a separação das partes e a escolha entre “isto ou aquilo”, mas sim “isto e aquilo”.

Ferreiro e Teberosky (2007, p. 23) afirmam que “no ano de 1962 começam a surgir no mundo mudanças sumamente importantes a respeito da nossa maneira de compreender os processos de aquisição da língua oral na criança”. Foi a partir dos estudos da psicolinguística contemporânea e da teoria de Piaget (defesa do sujeito cognoscente que busca adquirir conhecimento de forma ativa) que Ferreiro e Teberosky passaram a investigar o pensamento das crianças sobre a construção da escrita. Nessa pesquisa, realizada entre as décadas de 70 e 80, compreenderam que as crianças constroem suas próprias hipóteses sobre a escrita, as quais foram categorizadas em fases de acordo com as similaridades existentes entre si. Russo (2012, p. 32) descreve as conclusões desta pesquisa afirmando que:

¹¹ MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global, 2012.

A criança busca a aprendizagem à medida que constrói o raciocínio lógico. Para chegar a responder às perguntas sobre o que a escrita representa e qual é e como se estrutura seu modo de representação, o alfabetizando desenvolve um processo evolutivo de aprender a ler e a escrever que passa por níveis diferenciados de conceitualização, reveladores das hipóteses que construiu.

Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (2007) assim definiram os níveis de evolução na construção da escrita realizada pelas crianças:

- Nível 1 – Hipótese pré-silábica
- Nível 2 – Hipótese silábica
- Nível 3 – Hipótese silábico-alfabética
- Nível 4 – Hipótese alfabética

Cada um desses níveis apresenta características específicas que os definem, e os educadores precisam conhecê-las para poder criar situações problemas com a finalidade de fazer seus educandos refletirem no sentido de evoluírem rumo à construção da linguagem alfabética. Portanto, Emília Ferreiro e Ana Teberosky não criaram métodos e nem técnicas de ensino. Elas comprovaram em seus estudos que diferentemente do que pensávamos, as crianças pensam sobre a linguagem, e ao fazer isso, caminham para a construção da escrita alfabética. Outro aspecto a considerar é que neste processo elas cometem erros, porém erros necessários para refletir e reconstruir suas hipóteses quanto à organização e funcionamento da língua. A partir dessas reflexões compreende-se que é necessário o educador conhecer esse processo de evolução que as crianças desenvolvem para ajudá-las a avançar em suas compreensões, refletindo sobre a língua escrita.

Nessa perspectiva, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (2007) descreveram as características das hipóteses, conforme reproduzo a seguir:

- **Hipótese Pré-silábica** – o alfabetizando ainda não estabelece vínculo entre a fala e a escrita; para escrever, usa desenhos, garatujas ou rabiscos, pois o mesmo supõe que a escrita é outra forma de desenhar ou de representar coisas; supõe ainda que a escrita represente os objetos, e não seus nomes (coisas grandes devem ter nomes grandes, coisas pequenas devem ter nomes pequenos); faz leitura global e instável do próprio nome; faz leitura individual e instável do que escreve, porém só ela sabe o que quis escrever; ao escrever, usa letras do próprio nome ou letras e números na mesma palavra; realiza registros diferentes entre palavras, fazendo variações nos caracteres, modificando a quantidade e a posição; pode conhecer ou não os nomes e/ou os sons de algumas letras ou de todas as letras, caracterizando com uma letra inicial; supõe que para algo ser lido precisa ter, no mínimo, de dois a quatro sinais gráficos (hipótese de

quantidade mínima de caracteres); supõe que para algo poder ser lido precisa ter sinais gráficos variados (hipótese da variedade de caracteres-hipótese qualitativa).

- **Hipótese Silábica** – o alfabetizando já supõe que a escrita representa a fala e estabelece relação entre fala e escrita; já faz tentativas de fonetizar a escrita e dá valor sonoro às letras, como também pode ter adquirido ou não a compreensão do valor sonoro convencional das letras; utiliza as letras do próprio nome, combinando-as em diferentes palavras, trocando suas posições; passa a supor que a menor unidade da língua seja a sílaba, com isso passa a supor que deve escrever tantos sinais quantas forem as vezes em que mexe a boca, ou seja, cada sílaba oral corresponde a uma letra ou a um sinal; na tentativa de escreveras palavras, combina só vogais ou só consoantes, fazendo grafias equivalentes para palavras diferentes (AO é mesma escrita para PATO, MATO, GATO ou ML para MALA, MOLA e MULA); pode combinar vogais com consoantes, fazendo grafias equivalentes para palavras diferentes (DO para DADO e DEDO), em escrita de frases pode escrever uma letra para cada palavra, escrevendo tantas letras quanto forem as a palavras; ao fazer leitura, atribui um valor sonoro a cada uma das letras que compõe a escrita.
- **Hipótese Silábica-alfabética** – o alfabetizando inicia a superação da hipótese silábica, pois já compreende que a escrita representa o som da fala, no entanto pode ter adquirido ou não a compreensão do valor sonoro convencional em todas as letras; o alfabetizando ora escreve silabicamente, ora escreve alfabeticamente, ou seja, ora representa a sílaba com apenas uma letra, ora representa a sílaba alfabeticamente (a palavra PATO pode ser representada ATO ou PAO, por exemplo. Convencionalmente este tipo de escrita é considerada errada, no entanto o alfabetizando não está omitindo letra, pelo contrário, ele já está acrescentando, visto que na hipótese anterior ele representava cada sílaba com apenas uma letra. Este erro é necessário para o avanço de uma hipótese para outra).
- **Hipótese Alfabética** – o alfabetizando já compreende que a escrita tem uma função social (a comunicação); compreende ainda o modo de construção do código da escrita, e que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores menores que a sílaba; conhece o valor sonoro de todas as letras ou de quase todas; faz leitura alfabética de palavras e frases considerando gradativamente as convenções ortográficas e léxicas; escreve com erros ortográficos, porém o som da sílaba é representado de forma que se possa compreender o que o alfabetizando tentou escrever (escreve CAXORU para CACHORRO, por exemplo. É fácil perceber o que o alfabetizando quis escrever,

podemos perceber a presença de todos os sons da fala, no entanto como nossa língua é ortográfica, o aprendiz precisa ainda compreender as convenções da nossa língua).

Diante desses conhecimentos sobre a “Psicogênese da Língua Escrita”, cabe aos educadores estimularem a construção da escrita por parte da criança ou do educando. Além disso, cabe ao professor ser o provocador e mediador de reflexões por parte das crianças, aquele que contribui para que o estudante faça reflexões sobre a construção da língua escrita, e assim possa avançar em suas hipóteses até que compreenda as convenções da língua.

3.1 À procura de um local seguro

A aproximação do século XXI passou a exigir cada vez mais formação de pessoas capazes de ler e escrever com competência e agilidade para interagir com as demandas impostas pela revolução científica e tecnológica, as quais sofrem mutação constantemente. Para estarem preparados para atender o desenvolvimento da ciência e da tecnologia, os educadores precisam adquirir conhecimentos que possibilitem a compreensão dessas novas demandas. Portanto fez-se necessário e urgente que a formação de professores, principalmente de alfabetizadores, fosse pensada e executada na tentativa de atender as demandas desse momento histórico.

Em 1997, após a sanção da Lei nº 9394/96, o Ministério da Educação do Desporto e Lazer lança os Parâmetros Curriculares Nacionais com o objetivo de subsidiar os professores com uma proposta de currículo que pudesse contemplar a base comum explicitada no artigo da lei supracitada. A apresentação desse documento, no sétimo parágrafo, reforça esta abordagem quando diz: “Os Parâmetros Curriculares Nacionais, ao reconhecerem a complexidade da prática educativa, buscam auxiliar o professor na sua tarefa de assumir, como profissional, o lugar que lhe cabe pela responsabilidade e importância no processo de formação do povo brasileiro”. (BRASIL, 1998, p. 10).

Pode-se dizer que a formação de professores em larga escala no Brasil, pautada na psicologia interacionista e sociointeracionista de Piaget e Vygotsky, passa a ganhar mais força após o lançamento destes documentos. Contudo, o primeiro programa criado pelo MEC para formar professor alfabetizador pensado a partir dessa concepção foi lançado em 2001. O referido programa, apelidado de PROFA – Programa de Formação de Professor Alfabetizador – teve uma carga horária de 180h voltadas para a formação de turmas de 25 professores que

lecionavam na antiga 1ª Série do Ensino Fundamental. Esses grupos eram coordenados por um pedagogo que deveria ter disponibilidade para estudar e fazer a formação destes professores.

A proposta do MEC era ofertar a formação aos coordenadores multiplicadores dos municípios com acompanhamento sistemático pelos técnicos do Ministério da Educação. Após um ano de formação, cada município deveria assumir as formações dos demais professores. Como os gestores municipais deveriam assumir as despesas da formação com seus professores, o programa foi descontinuado. E o município de Codó-MA não fugiu à regra, sendo que o PROFA aconteceu, aqui, apenas no ano de 2001. Logo em seguida o município adotou o método fônico sob orientação do Instituto Ayrton Senna, e jogou por terra um investimento de um ano de formação e de importantes leituras e reflexões pautadas na psicologia interacionista e sociointeracionista de Piaget e Vygostky, e nos estudos de Emília Ferreiro e Teberosky intitulado de “Psicogênese da Língua Escrita”.

Os PCNs em Ação e o PROFA foram implantados no início do século XXI como propostas de formação que tinham como objetivo fazer do educando o protagonista da sua aprendizagem, aquele que reflete provocado pelo professor ou por um parceiro mais experiente que cria situações problemas e assim ele constrói o conhecimento. A partir daí a terminologia “construtivismo” passa a ser interpretada por muitos, que não tiveram um bom embasamento teórico, como aquela abordagem teórica e metodológica segundo a qual não cabia ao professor intervir e corrigir os erros, visto que os próprios educandos eram os construtores do conhecimento. Com isso, muitos passaram a condenar a concepção construtivista como a grande vilã e responsável pelos fracassos educacionais.

Após a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos (BRASIL, 2006), novas exigências de formação de professor alfabetizador foram impostas pelo sistema. Desta feita, a preocupação amplia-se para o atendimento de professores do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano). Como de costume, para uma nova fase, um novo programa foi criado em 2008 com o título “Pró-Letramento” visto que o programa anterior deu ênfase ao termo “construtivismo” que infelizmente foi interpretado por muitos como espontaneísmo. Com isso, percebe-se que a solução encontrada foi adotar uma nova nomenclatura, mas que na sua essência tem o mesmo sentido, como dá para perceber na citação a seguir, retirada do caderno de formação do Pró-Letramento:

As práticas fundamentadas no ideário construtivista, ao longo das últimas décadas, trazem como ponto positivo a introdução ou o resgate de importantes dimensões da aprendizagem significativa e das interações, bem como dos usos sociais da escrita e da leitura, articulados a uma concepção mais ampla de letramento. (BRASIL, 2007, p. 12).

Na esteira dessas propostas, no ano de 2013 foi criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa com o argumento de que o novo programa trazia uma ação inédita voltada para a formação de Professores Alfabetizadores do ciclo de alfabetização de crianças do 1º ao 3º ano. O discurso de um “programa inédito” pode ser confirmado através do parágrafo da carta de apresentação do programa, escrita em 15 de abril de 2013:

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC – é uma ação inédita do Ministério da Educação que conta com a participação articulada do Governo Federal e dos governos estaduais e municipais, dispostos a mobilizar todos os seus esforços e recursos, na valorização dos professores e escolas, no apoio pedagógico com materiais didáticos de alta qualidade para todas as crianças e na implementação dos sistemas adequados de avaliação, gestão e monitoramento. (BRASIL, 2015, p. 07).

O que se pode afirmar como inédito nesta proposta foi a disponibilização de bolsa de formação para coordenadores, orientadores de estudo e para todos os professores cursistas, além do investimento em avaliação, orientações para gestores e monitoramento das ações. No entanto, a proposta didática do programa se define como embasada nas concepções interacionistas e sociointeracionistas, nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (Psicogênese da Língua Escrita), e na tão enfatizada perspectiva do “letramento”. Além disso, chama a atenção para a importância da “consciência fonológica”. Para confirmar as ações do programa, cito os objetivos traçados na unidade 3, destinada ao primeiro ano de formação:

- compreender que a aprendizagem da escrita alfabética constitui um processo de apropriação de um sistema de notação e não a aquisição de um código;
- refletir sobre a concepção de alfabetização, na perspectiva do letramento, aprofundando o exame das contribuições da psicogênese da escrita, de obras pedagógicas do PNBE do Professor e de outros textos publicados pelo MEC;
- refletir sobre as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC. (BRASIL, 2012, p. 07).

Mais recentemente, em 18 de fevereiro de 2020, o Ministério da Educação lançou mais um programa voltado para a alfabetização com a terminologia “Tempo de Aprender”. Desta vez, o programa de alfabetização envolve a formação de professores de crianças do último ano da Educação Infantil e de crianças do 1º e 2º anos do Ensino Fundamental. A alegação para a criação do novo programa, considerado pelo governo como “o melhor do mundo”, são as evidências de que os demais já criados em outros governos não deram conta de alfabetizar as crianças na idade certa. O novo programa dará ênfase ao conhecimento das letras e do fonema correspondente à letra. Contudo o novo programa de “novo” só tem o nome, pois o mesmo

defende o reforço da consciência fonológica, que já é bastante conhecido como método fônico (método de marcha sintética). Nesse sentido, destaco o trecho a seguir:

À medida que a criança adquire o conhecimento alfabético, isto é, identifica o nome das letras, seus valores fonológicos e suas formas, emerge a consciência fonêmica, a habilidade metalinguística que consiste em conhecer e manipular intencionalmente a menor unidade fonológica da fala, o fonema. (BRASIL, 2019, p. 30).

Ainda neste, dito novo, programa “Tempo de Aprender” percebemos que estão estimulando a leitura diária pela família. Será que todas as famílias brasileiras têm a habilidade leitora e o gosto pela leitura para realizar atividades como essa? Esta orientação não vai exigir dos pais exatamente aquelas competências e habilidades que a eles foram negadas ao longo da história? Segundo o programa, a literacia familiar será fundamental para o êxito das crianças referente à aprendizagem da leitura e da escrita. Será que o programa “Tempo de Aprender” já não traz implícita em sua proposta a responsabilização das famílias pelo fracasso dos filhos quanto a não-alfabetização no final da etapa exigida pela legislação vigente?

Cabe lembrar que o programa PROFA, lá em 2001, já trazia em sua proposta a importância da leitura em suas diversas tipologias e em seus diversos portadores. Tratava-se do incentivo à leitura por meio de projetos, da leitura diária realizada pelo professor para que ele servisse de modelo para o educando. Em 2001 o MEC distribuiu, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (BRASIL, 1997), para todos os municípios, livros de literatura intitulados “Literatura em minha casa”, destinados aos estudantes da 1ª a 4ª série para incentivar o gosto pela leitura.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola foi criado em 1997 e iniciou sua distribuição de livros para as escolas em 1998 com uma tiragem de 215 títulos dirigidos a 20 mil escolas públicas de Ensino Fundamental, atendendo mais de 500 mil estudantes. No ano de 1999 foram distribuídos mais 109 títulos infanto-juvenis, sendo quatro para crianças com deficiência. Estes livros foram enviados para 36 mil escolas públicas de 1ª a 4ª série com mais de 150 educandos¹². Portanto, não se pode falar em falta de livros e de programas que orientam a importância da leitura como pré-requisito ao contato com a língua escrita.

No programa “Tempo de Aprender”, o que já se fazia há 20 anos, que era o incentivo à leitura, passa a receber o termo de “literacia”, como se pode perceber na seguinte citação contida no caderno de apresentação:

¹²Disponível em: <http://www.abrelivros.org.br/home/index.php/pnbe/5317-literatura-em-minha-casa-a-biblioteca-particular-dos-alunos>

Literacia é o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita, bem como sua prática produtiva. Pode compreender vários níveis: desde o mais básico, como o da literacia emergente, até o mais avançado, em que a pessoa que já é capaz de ler e escrever faz uso produtivo, eficiente e frequente dessas capacidades, empregando-as na aquisição, na transmissão e, por vezes, na produção do conhecimento. (BRASIL, 2019, p. 21).

No entanto, esta nova proposta baseada na ciência cognitiva da leitura divide os graus da seguinte forma: literacia básica, literacia intermediária, literacia disciplinar. Nessa divisão, a família será responsabilizada por este primeiro grau de literacia, uma vez que a literacia básica acontece ainda na infância e na convivência familiar.

O que se observa é a falta de políticas públicas educacionais que priorizem programas educacionais de Estado, e não de governos, pois as descontinuidades provocam desânimo, dúvidas, descrença e desentendimentos diversos. Além do alto custo para a implementação de “novos programas” que em vez de reforçar o que está dando certo, fazem o oposto, criam-se conflitos entre os profissionais e principalmente entre os estudantes que vivem servindo de cobaias a cada nova proposta. O que precisa ser feito é investir em formação de professores para que eles, embasados de teorias, possam refletir criticamente sobre sua prática e assim possam provocar a transformação social que tanto se espera. Conforme Freire (2019, p. 110):

O educador e educadora críticos não podem pensar que a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isso reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.

O que os representantes do sistema educacional brasileiro costumam a perceber, ou não querem compreender, é que uma alfabetização bem-sucedida não depende de um único método ou de um método exclusivo de ensino. Dependem, sim, de profissionais com uma formação sólida que compreendam os processos cognitivos e linguísticos da ação de alfabetizar-se, na qual, embasados desses conhecimentos, lancem mão de atividades que provoquem e orientem as aprendizagens dos estudantes, ou ainda possam identificar e interpretar as dificuldades de aprendizagem para intervir adequadamente, oportunizando que o alfabetizando possa avançar em suas aprendizagens.

3.2 Proteção contra predadores

Ao aprendiz como sujeito de sua aprendizagem corresponde, necessariamente, um professor sujeito de sua prática docente.

Telma Weisz

Ensino, formação de professores e práticas pedagógicas formam uma tríade indissociável e de fundamental importância para que a aprendizagem significativa e a mudança de comportamento aconteçam ou se concretizem, de fato, na vida do indivíduo que busca formação humana e profissional condizente com as exigências do mundo das diversidades, adversidades e incertezas. Assim, reforça Edgar Morin (2005, p. 86), “o conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas”.

O ensino não é uma tarefa fácil, exigindo conhecimentos teóricos e práticos por parte de quem deseja se envolver com essa ação, além de habilidades para lidar com situações inesperadas. Assim, confirma Libâneo (1994, p. 55):

[...] o ensino, por mais simples que possa parecer à primeira vista, é uma atividade complexa: envolve tanto condições externas como condições internas das situações didáticas. Conhecer essas condições e lidar acertadamente com elas é uma tarefa básica do professor para condução do trabalho docente.

Frente às transformações sociais, econômicas e políticas decorrentes do avanço tecnológico e científico durante o século XX e início do século XXI, a escola precisa repensar o seu currículo e sua aplicabilidade. Além disso, precisa repensar a formação do professor a fim de garantir a sua função social, que é de formar cidadãos capazes de fazer uso do conhecimento adquirido sistematicamente em sua vida prática, utilizando de atitudes que privilegiam a autonomia, a criatividade, a criticidade, a reflexão, a solidariedade, a ética, a estética e a convivência humana, bem como de conhecimentos das ciências que lhe possibilitem a continuidade dos estudos e o seu ingresso no mundo do trabalho. Esta formação, entretanto, deve priorizar a reflexão sobre sua ação, pois o que se tem observado é “um senso comum nos meios educacionais que separa teoria e prática, a tal ponto que entre professores e alunos é muito comum a reivindicação da prática contra a teoria” (SAVIANI, 2013, p. 99).

Diante das novas demandas da formação dos indivíduos, surgem também as demandas da formação do professor, não somente em formação inicial de nível superior e de pós-graduação, mas uma formação continuada em serviço, na qual a reflexão sobre a ação tornou-se imprescindível e de fundamental importância para o reconhecimento de que o professor não só reproduz saberes organizados, mas acima de tudo cria condições de novas aprendizagens,

possibilitando uma ação voltada para a transformação. Partindo desse entendimento, Tardif e Lessard (2012, p. 28) dizem que:

as transformações atuais que caracterizam o mundo do trabalho constituem, em nossa opinião, um momento intelectualmente propício para refletir melhor e de maneira crítica sobre os modelos teóricos do trabalho que tem servido, até hoje, de referências à análise da docência. Na verdade, acreditando que a presença de um “objeto humano” modifica profundamente a própria natureza do trabalho e a atividade do trabalhador.

Para o professor refletir sobre a sua ação, ele necessita possuir um embasamento teórico e cultural construídos numa ótica dos princípios éticos, políticos e estéticos, pois estes potencializam o indivíduo a refletir criticamente sobre sua prática, auxiliando-o a uma compreensão mais apurada dos fatos, e assim podendo ser capaz de problematizar e encontrar possibilidades de ação (soluções para as problemáticas), desejando sempre a transformação da realidade. Contudo, para que isto aconteça, é preciso que o professor esteja motivado, tenha desejo de educar e de educar-se, pois segundo Sacristán (2000, apud PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 100):

Damos conhecimentos, mas não educamos os motivos. Para educar é preciso que se tenha um motivo, um projeto, uma ideologia. Isso não é ciência, é vontade, é querer fazer, querer transformar. E querer transformar implica ser modelado por um projeto ideológico, por um projeto de emancipação social, pessoal, etc.

O que se tem observado na prática de muitos professores, infelizmente, é um total descompasso entre teoria e prática, ou até mesmo uma prática sem fundamentação teórica que lhe dê sustentação para refleti-la e assim poder reconstruí-la, de forma que possa dar sentido à sua ação e garantir uma aprendizagem autêntica e consciente. Em outras palavras, para o professor se comprometer verdadeiramente com a realidade e com os homens, não será possível partindo de uma consciência ingênua:

Não é possível um compromisso verdadeiro com a realidade, e com os homens concretos que nela e com ela estão, se desta realidade e destes homens se tem uma consciência ingênua. Não é possível um compromisso autêntico se, àquele que se julga comprometido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente alteração. Daí sua ação não poder incidir sobre as partes isoladas, pensando que assim transforma a realidade, mas sobre a totalidade. É transformando a totalidade que se transformam as partes e não ao contrário. (FREIRE, 2016, p. 26).

Assim, penso que refletir sobre a formação de professores no Brasil é fazer, antes de qualquer coisa, uma viagem no tempo, é lembrar que a criação de escolas normais para formar

professores atuantes nas escolas primárias é recente, pois a primeira Escola Normal do Brasil foi criada em Niterói-RJ, em 1835. Essa história é confirmada por Helena Vilela em seu artigo intitulado “A primeira Escola Normal do Brasil: Concepções sobre a Institucionalização da Formação Docente no Século XIX” (ARAÚJO et al, 2008, p. 16).

O descompasso entre a valorização e desvalorização das Escolas Normais para a formação de professores durante o primeiro e segundo Império do Brasil, assim como a inexistência de uma lei que normatizasse o ensino e a formação que garantissem o direito de uma aprendizagem consistente, relegou os estudantes à falta de professores com formação suficiente e capazes de provocar aprendizagens dos conteúdos básicos, tais como leitura, escrita e cálculo, exigência mínima para aqueles que finalizam os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A Lei de Diretrizes Básicas da Educação Nacional - LDB, Lei 9.394/96 na seção III referente ao Ensino Fundamental, em seu Artigo 32, Inciso I, II e III, disciplina que:

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

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

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

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista, a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; (BRASIL, 1996).

Ou seja, a preocupação com a profissionalização do professor para atender às demandas da atualidade aconteceu somente com a Lei 9.394/96, em seu Artigo 62, a qual passou a exigir uma formação mínima para os professores que atuam na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996).

Antes da promulgação da Lei 9.394/96 existia uma quantidade expressiva de professores leigos no Brasil, os quais lecionavam nas escolas conteúdos sem o conhecimento das ciências e de metodologias adequadas para o desenvolvimento do ensino e das aprendizagens, proliferando a repetência, a evasão e o analfabetismo funcional (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Numa tentativa de erradicar os professores leigos no Brasil, foi criado pelo Ministério da Educação – MEC, em 1998, o PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores

em Exercício. Como sugere o nome, este programa foi destinado a promover a titulação em nível médio na modalidade Normal a estes profissionais que exerciam suas atividades na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental sem o conhecimento mínimo necessário para o exercício de sua prática. Contudo, somente este programa – que foi criado e implementado com esse intuito a nível nacional – não foi suficiente para sanar a grave situação do professorado leigo brasileiro, que se estendeu por séculos e décadas, perdurando até os dias atuais, infelizmente.

O descaso com a formação inicial e continuada dos professores no Brasil, bem como a falta de valorização social, histórica e econômica desses profissionais ao longo dos anos, tem resultado em práticas que desfavorecem a aprendizagem daqueles que mais necessitam: os filhos das classes populares. Em pleno século XXI, precisamente no ano de 2016, pesquisas feitas pelo IBGE apresentaram um total de 12,9 milhões de analfabetos no Brasil; sendo que a região Nordeste continuou a apresentar a maior taxa de analfabetismo (16,2%), embora com uma proporção menor do que a observada em 2014, que foi de 16,6%.

Para combater o grandioso número de analfabetos ainda existentes no Brasil, faz-se necessário e urgente a formação de professores para o conhecimento de epistemologias que contemplam o estudo da língua em sua estrutura, diversidade e complexidade, bem como de literatura na área transdisciplinar, que possam facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita de forma compreensiva, crítica e prazerosa. Além disso, a formação continuada em serviço possibilitará leituras diversificadas que facilitarão a compreensão da importância do ato de ler, e de lançar mão de conhecimentos teóricos metodológicos e de técnicas que favoreçam a aprendizagem de cada educando. Smith esclarece este pensamento quando escreve:

Infelizmente, embora todos os métodos de ensino de leitura possam ter algum sucesso com algumas crianças, nenhum método tem sucesso com todas as crianças. Como veremos, todos os métodos de ensino de leitura devem exigir um preço pela tentativa da criança de aprender e, portanto em algumas circunstâncias, todos os métodos podem interferir na leitura. Então, mais uma vez, o que o professor precisa é uma compreensão das possibilidades e dos custos específicos (de cada criança em particular), de diferentes métodos e materiais, um conhecimento de cada criança e daquilo que é fácil ou difícil para ela, além de uma compreensão da leitura e de como as crianças devem aprender a ler. Sem essa compreensão, os professores não podem tomar decisões sobre os métodos e materiais que devem usar e, desse modo são forçados a seguir as orientações de especialistas de fora ou a persuasões dos editores. É muito provável, então, esses professores trabalhem sem saber os motivos do seu sucesso ou fracasso. Se não houver uma compreensão do processo, o ensino estará fundamentado em superstições. (SMITH, 1999, p. 11-12).

Nessa perspectiva, entendo, como propõe Charlot, que para a apreensão de um conhecimento novo, faz-se necessário um esforço por parte de quem aprende, mesmo que este

conhecimento seja de interesse do indivíduo. Ou seja, que “não existe uma educação, uma criação, uma formação sem exigências” (2001, apud GHEDIN; PIMENTA, 2012, p. 126). Portanto, toda formação exigirá um esforço por parte de quem ensina e de quem aprende.

Além disso, acredito que para superar o grave problema da exclusão social no Brasil, é primordial que a escola aprimore o seu trabalho. Que busque a formação profissional de forma coletiva, analisando criticamente as condições de trabalho e as problemáticas existentes no contexto social e político em que está inserida (RIOS, 2006).

A formação profissional do professor jamais poderá ser confundida com treinamento pensado pela ótica do tecnicismo, segundo a qual o professor é levado apenas a executar programas de reformas pensados e introduzidos pelos sistemas. Ao contrário, penso que a formação de professor, para atender às demandas atuais, precisa estar voltada para a criação de espaços de inovação, imaginação, pesquisa; e, que tais espaços precisam propiciar não somente o ensinar, mas o aprender e a divulgação de novos saberes (IMBERNÓN, 2010).

Para que a sociedade seja justa e priorize a equidade social, ela precisa dar oportunidades aos excluídos do conhecimento e da cultura geral para que aprendam. Ou seja, desenvolvam a consciência criadora, crítica, comunicativa e democrática, pois somente a posse do conhecimento autêntico possibilita aos excluídos participarem do poder (FREIRE, 2016).

Assim, o professor que pretende garantir o direito de aprender de seus educandos precisará desenvolver saberes necessários à prática educativa aos moldes do que Paulo Freire (2019) defende. Saberes que vão além do domínio de conteúdos das ciências e de conhecimentos referentes à sua ação didática. São saberes desenvolvidos na própria experiência da ação prática e da evolução histórica, sem esquecer que cada estudante é um ser diferenciado com necessidades próprias. Entendendo que a formação é um processo contínuo, visto que as mudanças do mundo atual são aceleradas e cada vez mais exigentes, também penso que é importante que o professor compreenda a diferença entre informação e conhecimento, sabendo como utiliza-los.

Conhecer é mais que obter as informações. Conhecer significa trabalhar as informações. Ou seja, analisar, organizar, identificar suas fontes, estabelecer as diferenças destas na produção da informação, contextualizar, relacionar as informações e a organização da sociedade, como são utilizadas para perpetuar a desigualdade social. Trabalhar as informações na perspectiva de transformá-las em conhecimento é uma tarefa primordialmente da escola. Realizar o trabalho de análise crítica da informação relacionada à constituição da sociedade e seus valores é trabalho para professor, e não para monitor. Ou seja, para um profissional preparado científica, técnica, tecnológica, pedagógica, cultural e humanamente. Um profissional que reflete sobre o seu fazer, pesquisando-o nos contextos nos quais ocorre. (PIMENTA; GHEDIN, 2012, p. 45-46).

E ao pensar em um(a) docente que trabalhe com crianças que estão na fase da aprendizagem da língua escrita, é imprescindível que este professor ou esta professora compreenda a importância da relação do homem com a linguagem em toda a sua diversidade, aquela marcada pela utilidade e aquela marcada pela não utilidade, que nos faz sentir amor e paixão. Pois a linguagem não deve ser vista apenas como inteligível, mas como sensível, também. E é nessa confluência que ela nos envolve e nos transforma em seres mais humanos e capazes de dizer o que pensamos, “ou seja, quando digo o que penso, o que sei: decifro-me; e, devoro aquilo que sou. Assim aprendo. Como quem se consome e se revela no ato mesmo de aprender”. (GUSTSACK, 2008, p. 14).

Este pensamento de Gustsack me fez recordar Rubem Alves (2012 p. 11), quando afirma que “o mundo dos saberes é um mundo de somas sem fim”. Partindo desse pensamento, passo a compreender que não tem como pensar em formação de professores sem considerar a importância da confluência entre a linguagem inteligível e a sensível, pois a separação dessas dimensões não poderá jamais contribuir para a formação do intelectual amoroso, capaz de compreender as necessidades e urgências da formação de seus estudantes. A aprendizagem se dá verdadeiramente quando o indivíduo se sente motivado a aprender. Partindo deste pressuposto, chego à compreensão de que a motivação para aprender é provocada pela articulação da linguagem sensível com a linguagem inteligível, e que sem essa dinâmica dialética que liga as ações de pensar com o fluxo da vida a aprendizagem perde seu real sentido.

Essa concepção da articulação dinâmica e dialética das diferentes dimensões das linguagens para provocar uma formação integral e prazerosa reforça a necessidade da formação docente ser pautada nesse entendimento para poder formar cidadãos não somente conscientes, mas acima de tudo, amorosos e comprometidos consigo, com o seu próximo e com o nosso planeta.

4 CRISÁLIDA

Todo ato de conhecer faz surgir um mundo.

Humberto R. Maturana e Francisco J. Varela

O conceito de crisálida está associado ao estágio entre a larva e o adulto no desenvolvimento de certos insetos que passam pela metamorfose completa. Esse conceito me fez vir à cabeça a ideia de que, ao visitar os Centros de Alfabetização para realizar minha pesquisa, eu estaria metaforicamente cuidando dessa larva (refletindo sobre o processo ensino-aprendizagem) para se tornar um animal adulto (convicção de que a mudança é possível). Devaneando sobre esse processo de metamorfose onde lagartas se preparam para transformarem-se em borboletas é que decidi escolher os Centros de Alfabetização para realizar minhas reflexões, com a intenção de contribuir com o “ato de conhecer que faz surgir um mundo”. (MATURANA; VARELA, p. 31).

O contexto em que a pesquisa foi realizada, considerando a pandemia do vírus Covid-19, não me permitiu fazer tantas interações e vivências como pretendia para investigar a prática dos professores em sala de aula, visto que as aulas durante o ano de 2020 foram realizadas remotamente. A pesquisa foi feita através de visitas agendadas com os gestores, supervisores e professores com data e horários combinados, respeitando os protocolos de segurança quanto à higiene e distanciamento necessários. Primeiramente fiz uma visita para conversar com os gestores e observar estrutura física, mobiliários, material didático e organização pedagógica, como quantidade de salas e de estudantes por sala, assim como planejamento, avaliação, e formação inicial e continuada de professores.

Logo no primeiro contato com os gestores, fiz um agendamento para poder me encontrar com os professores e supervisores, com o intuito de realizar uma entrevista-diálogo para ouvir e sentir as inquietações destes. Depois do encontro inicial com as gestoras, combinei com elas o dia e o horário para que esse diálogo fosse possível, pois entendo, assim como Paulo Freire (2019, p. 133), que “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

Em nosso primeiro diálogo, percebi que os docentes tinham dificuldades em nomear as teorias e metodologias que embasavam suas práticas. Ou seja, não demonstraram clareza quanto aos domínios teórico e processual das diversas teorias e metodologias de alfabetização

existentes, repetindo sempre que não poderiam descartar o tradicionalismo, fato esse que acabou confirmado na resposta de uma das participantes da pesquisa. Por isso, resolvi realizar com eles uma breve formação de quatro horas com o intuito de discorrermos e estudarmos o assunto em questão, visto que toda prática exercida é embasada em alguma teoria, e se o professor desconhece a teoria que embasa sua prática, torna-se complicado realizar um trabalho consciente e transformador da realidade que se apresenta. Portanto, a minha intervenção, com o caráter de formação continuada articulada à ação de pesquisa, foi no sentido de contribuir com a superação dessa carência de conhecimentos necessários a todo e qualquer professor do Ensino Fundamental dos anos iniciais, e não somente do professor da alfabetização. O estudo que realizamos envolveu as temáticas da alfabetização, da leitura, da escrita e da história das metodologias de alfabetização, mesmo sabendo que apenas quatro horas de estudo não seriam suficientes para provocar mudanças significativas, mas significativos no sentido de provocar o desejo de continuar aprendendo.

Na coletânea de textos do Programa de Professores Alfabetizadores – PROFA, encontrei um trecho retirado de um capítulo do livro de Telma Weisz, no qual nos inspiramos – eu e os professores – para realizar esta ação. Ali pudemos compreender que “quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor, vemos que, por trás de suas ações há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes”. (MEC, 2001).

Como já relatei, na apresentação desta dissertação, durante anos, nas minhas primeiras experiências como professora de alfabetização, eu fui uma professora sem consciência da teoria que embasava minha prática, e isso me causou muitos desconfortos e acanhamentos em não saber explicar o porquê de fazer o que eu fazia, daquela forma e não de outra. Por este motivo, entre outros, me senti responsável em contribuir com ideias que pudessem provocar os colegas professores a compreender e melhorar as suas práticas.

Ao todo, realizei 3 visitas em cada centro. Na primeira visita realizada para observar os espaços e fazer anotações, pude perceber que apenas o Centro de Alfabetização que funciona na Escola Rosângela Maria Moura Freitas passou por reforma e ampliação, melhorando muito a sua estrutura física e deixando, inclusive, de alugar salas que funcionavam como anexo. Entretanto, a diretora revelou que não foi disponibilizada sala para funcionamento de uma biblioteca, nem sequer sala de leitura, muito menos uma sala de recurso para o Atendimento Educacional Especializado – AEE, visto que “O atendimento educacional especializado – AEE tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que

eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. (BRASIL, 2008, p. 1).

Como na escola existem crianças com deficiência – uma com paralisia cerebral, outra com autismo – a diretora demonstrou bastante preocupação com a falta de recursos que pudessem contribuir com a aprendizagem dessas crianças. Para ilustrar essa fala, cabe enfatizar o pensamento de Pellanda (2009, p. 19), ao escrever que “a educação escolar, salvo algumas exceções, não está sintonizada com as novas descobertas científicas”. Certamente, neste caso, conhecimentos científicos da neurociência e dos recursos necessários para contribuir com inserção sócio pedagógica desses educandos.

Já nas outras duas escolas, durante o período de 5 anos, não houve intervenção para melhorar a estrutura física, e também não disponibilizam sala de biblioteca ou sala de leitura, muito menos sala para Atendimento Educacional Especializado. Outro fator observado foi a falta de espaço adaptado às crianças de seis anos de idade, tais como banheiros, jogos, brinquedos e parque infantil, como preconizam as orientações gerais para o ensino de nove (9) anos.

Quanto à organização das crianças, elas ocorrem por ano, de acordo com a idade. No Centro de Alfabetização que funciona na Unidade Escolar Comunitária Codó-Novo, situada na Travessa Mariano Saads, 1283A, as turmas foram organizadas da forma como demonstro nas tabelas 2 e 3, abaixo.

Tabela 2 - Quantidade de alunos por turma na Unidade Escolar Comunitária Codó-Novo (turno matutino)

Ano	Turma	Número de alunos
1º Ano	A	19
1º Ano	B	18
1º Ano	C	18
2º Ano	A	19
2º Ano	B	17
2º Ano	C	17
2º Ano	D	17
3º Ano	A	20
3º Ano	B	21
3º Ano	C	17
3º Ano	D	18
Total		201

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Tabela 3 - Quantidade de alunos por turma na Unidade Escolar Comunitária Codó-Novo (turno vespertino)

Ano	Turma	Número de alunos
1º Ano	A	16
1º Ano	B	16
3º Ano	Único	17
Total		49

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

No Centro de Alfabetização da Escola Municipal José Merval Xavier Cruz, localizada à Rua da Liberdade S/N, Bairro Codó-Novo, as turmas foram organizadas da maneira que demonstro a seguir nas tabelas 4 e 5.

Tabela 4 - Quantidade de alunos por turma na Escola Municipal José Merval Xavier Cruz (turno matutino)

Ano	Turma	Número de alunos
1º Ano	A	20
1º Ano	B	20
1º Ano	C	19
Total		59

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Tabela 5 - Quantidade de alunos por turma na Escola Municipal José Merval Xavier Cruz (turno vespertino)

Ano	Turma	Número de alunos
2º Ano	A	23
2º Ano	B	24
3º Ano	A	26
3º Ano	B	25
Total		98

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A Escola Municipal Rosângela Maria Moura Freitas, que abriga outro Centro de Alfabetização, situada na Avenida Pantanal S/N, Bairro São Vicente Palotti, as turmas foram organizadas conforme as tabelas 6 e 7, a seguir.

Tabela 6 - Quantidade de alunos por turma na Escola Municipal Rosângela Maria Moura Freitas (turno matutino)

Ano	Turma	Número de alunos
1º Ano	A	23
1º Ano	B	23
2º Ano	A	28
2º Ano	B	27
3º Ano	A	30
3º Ano	B	30
Total		161

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Tabela 7 - Quantidade de alunos por turma na Escola Municipal Rosângela Maria Moura Freitas (turno vespertino)

Ano	Turma	Número de alunos
1º Ano	A	22
1º Ano	B	25
2º Ano	A	27
2º Ano	B	27
3º Ano	A	29
3º Ano	B	25
Total		155

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Segundo orientações do Conselho Municipal de Educação, referente ao padrão de qualidade de instalações físicas, encontro a advertência de que as salas de aula devem ter 1 (um) metro quadrado por aluno, acrescida de 2 (dois) metros quadrados para a mesa do professor, obedecidos os limites máximos de estudantes por sala conforme a discriminação:

- a) 1º ano do Ensino Fundamental – até 20 crianças por professor;
- b) 2º e 3º ano do Ensino Fundamental – até 25 crianças por professor.

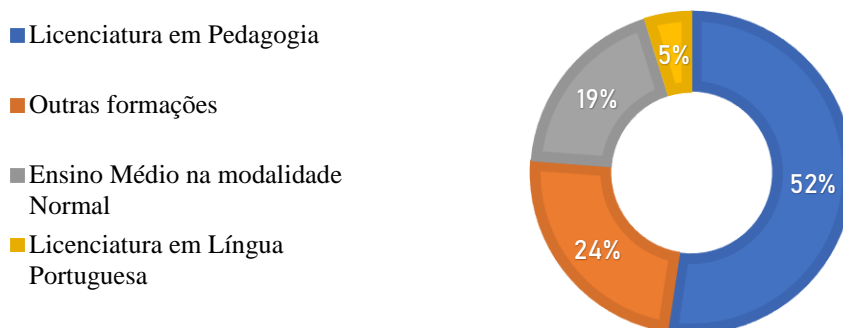
Em relação à exigência de padrão de qualidade quanto ao espaço físico, a Unidade Escolar Comunitária Codó-Novo não obedece ao padrão de qualidade, pois as salas não dispõem de espaços, ventilação, acústica e iluminação adequados. Contudo, quanto ao número de alunos por sala, a escola não extrapola o limite determinado pelo Conselho Municipal de Educação. Já a Escola Municipal Rosângela Maria Moura Freitas dispõe de espaços físicos adequados, porém algumas turmas extrapulam o número de alunos por sala. Somente a Escola

Municipal José Merval Xavier Cruz obedece ao padrão de qualidade, tanto no espaço físico quanto no número de alunos por professor.

Após as observações feitas *in loco*, entrevistas-diálogo e formação de professores, passei a interrogar os professores através do questionário (ANEXO A). O questionário foi elaborado com 17 questões, sendo 11 questões fechadas e 6 questões abertas (ANEXO A). Dos 35 professores regentes e 12 professores do horário pedagógico existentes nos três Centros de Alfabetização, 21 professores acessaram a plataforma *Google Forms* para responder ao questionário. No entanto, um deles respondeu por duas vezes o questionário. Isso me faz entender que de fato somente 20 professores responderam.

Iniciei o questionário solicitando a identificação da escola em que o professor trabalha, e desta forma participaram da pesquisa 6 (seis) professores da Escola Municipal José Merval Cruz, 7 (sete) professores da Unidade Escolar Comunitária Codó-Novo, e 7 (sete) professores da Escola Municipal Rosângela Maria Moura Freitas. Apresento os dados referentes à suas formações em índices percentuais, conforme Gráfico 1, abaixo.

Gráfico 1 - Formação Inicial dos docentes



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

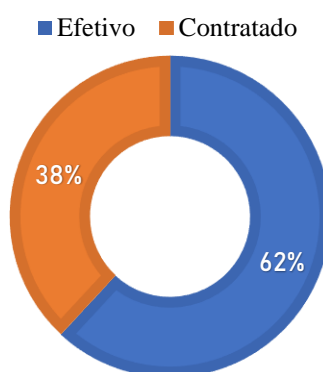
Quanto à formação inicial dos professores participantes, 11 (onze) responderam que sua formação é em Pedagogia, formação adequada para a etapa; 4 (quatro) relataram que possuíam apenas o Ensino Médio na modalidade Normal, e 5 (cinco) responderam que tinham outras formações.

O que pude observar é que nestes centros ainda existe um percentual de 19% de professores com a formação mínima admitida pela Lei 9.394/ 96 (Ensino Médio na modalidade Normal), fato esse que é motivo de preocupação, visto que a formação inicial em nível superior já é uma exigência desde 1996. Ou seja, após 25 anos ainda constam, no quadro do sistema municipal de Codó, professores sem a formação que poderia contribuir com a qualidade e as

reflexões importantes acerca de suas próprias práticas. Desse modo é pertinente atentar para a fala de Paulo Freire, que já afirmava categoricamente que “o professor que não leve a sério sua formação que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe”. (FREIRE, 2019, p. 89).

Outras informações importantes que decorreram do questionário dizem respeito à condição de trabalho desses docentes, conforme dados abaixo.

Gráfico 2 - Condição profissional perante o sistema de educação municipal



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Em relação à condição profissional perante o Sistema Municipal de Educação, a quantidade de 38,1 % de contratados nos faz pensar que há uma rotatividade de professores nos centros, visto que o professor contratado não tem estabilidade junto ao sistema para permanecer na escola por mais de dois anos consecutivos, já que os seletivos, em sua maioria, têm duração de 1 (um) ano com a possibilidade de prorrogação por mais 1 (um) ano. Assim, concluo que é provável que alguns até permaneçam mais tempo, porém isso depende do apoio político desse professor, visto que, em cidades pequenas, a política partidária tem se prevaído dessas práticas para continuar no comando.

Minhas reflexões acerca dessas condições permitem pensar que o certo é que a constante mudança de professor dificulta a continuidade e cumprimento das metas, assim como das estratégias traçadas no projeto político-pedagógico da escola. Além disso, a transformação da escola em um ambiente de estudo e reflexão é algo construído a longo prazo. Nesse sentido, Ilma Passos (2002, p. 30) afirma que “é preciso tempo para que os educadores aprofundem seu conhecimento sobre os alunos e sobre o que estão aprendendo. É preciso tempo para acompanhar e avaliar o projeto político-pedagógico em ação. É preciso tempo para os estudantes se organizarem e criarem seus espaços para além da sala de aula”.

Quando questionados sobre a transformação das escolas em Centros de Alfabetização com atendimento exclusivo para crianças da faixa etária dos seis aos oito anos de idade, todos os professores consideraram a transformação como positiva. Logo em seguida, solicitei que a resposta fosse justificada, e apenas dois não o fizeram. Dentre as justificativas apresentadas, destaco as que estão a seguir:

“Positiva, porque trabalhamos seguindo as orientações de um projeto (Alfabetiza Codó), o mesmo nos orienta de forma lúdica e nos direciona como trabalhar na construção da alfabetização de nossos alunos(as).”

“Positiva, pois acredito que o índice de alfabetização aumentou consideravelmente depois que o foco da escola é exclusivo para a alfabetização.”

“Positiva, pois só trouxe vantagens tanto para as crianças que estão nessa fase ou ciclo quanto para os profissionais que atuam junto a elas.”

“Positivo. A escola é considerada um centro de alfabetização porque é um lugar de trocas de experiências professor-aluno, que juntos adquirem conhecimento. A sala de aula deve ser transformada em um lugar prazeroso, afetivo para que haja aprendizagem eficiente etc.”

“Positiva, porque a escola tem um tempo sequencial de três anos para construção dos saberes fundamentais do aluno para o domínio da leitura e da escrita.”

“Positiva, porque trabalhamos com crianças da mesma faixa etária.”

“Positiva, pois os centros de Alfabetização visam focar sua atenção para as crianças que se encontram no ciclo de alfabetização, e com isso tem seu trabalho voltado nessa fase de escolaridade dessas crianças.”

“Positiva, porque com o Centro de Alfabetização voltado somente para alfabetizar, focamos em um problema que há anos tentávamos resolver, que era ver nossas crianças lendo fluentemente e escrevendo.”

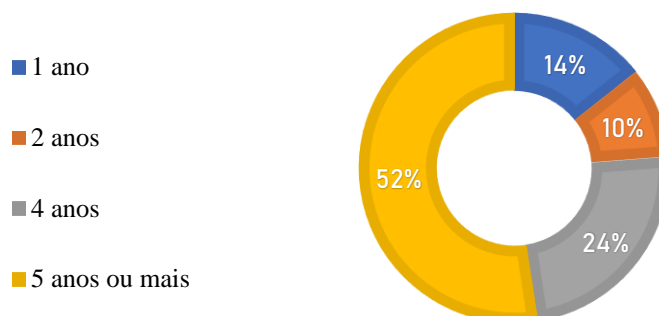
“Positiva. Pois com essa divisão, fica melhor o planejamento e execução das atividades propostas para essa faixa etária.”

“Positiva. Porque facilita a interação das crianças, por conta da faixa etária e ao mesmo tempo permite a escola direcionar as práticas de alfabetização de forma mais efetiva.”

Ao observar as respostas dos professores, pude perceber em suas escritas a valorização da permanência dos Centros de Alfabetização, bem como da convivência das crianças de mesma faixa etária, num espaço em que as interações são mais significativas, uma vez que os interesses são comuns. Além disso, reforçam que o foco na alfabetização pode melhorar o planejamento e execução das atividades de leitura e escrita das crianças, visando transformá-las em seres capazes de exercer sua autoria. Assim me faz reportar as palavras de Pellanda

(2009, p. 52) quando interpreta Maturana, afirmando que “precisamos de um ambiente pedagógico que favoreça a autoria, a autoconstrução e autorreflexão, e, por outro, pensar em ambientes solidários, de cooperação, que levem em conta a rede como modelo da vida e a necessidade de proporcionar processos auto-organizativos nos sujeitos”.

Gráfico 3 - Tempo de atuação no centro de alfabetização



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

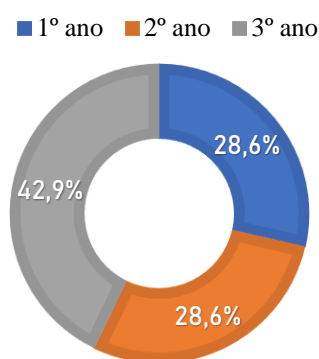
Somando o percentual dos professores que trabalham um período de 1 a 2 anos, temos um percentual de 24% dos que não estão nos Centros de Alfabetização desde que foi iniciada a proposta (2016), confirmando, dessa forma, que existe uma significativa – e preocupante – rotatividade de professores (gráfico 3). Isto demonstra que o sistema municipal ainda não se atentou para a descontinuidade de uma proposta que visa superar o analfabetismo entre as crianças do ciclo de alfabetização. Entretanto, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa já advertia sobre a necessidade de manter profissionais efetivos com conhecimentos e experiências sobre o processo de aquisição da leitura e da escrita nessa etapa:

Para dar conta das demandas relativas à docência, são imprescindíveis processos seletivos de ingresso na carreira com base em critérios articulados com a proposta curricular das redes de ensino, mantendo nos três anos iniciais do Ensino Fundamental professores e professoras efetivos, com experiência na docência, com conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem e de ensino da leitura e da escrita. Nesse sentido, os dirigentes precisam assumir o compromisso não somente político, mas também social, de fazer cumprir tais princípios. (BRASIL, 2012, p. 12).

Os dirigentes municipais, infelizmente, não demonstram atitudes de preocupação em articular os processos seletivos de ingresso na carreira dos profissionais alfabetizadores ou dos anos iniciais com a proposta curricular destes sistemas de ensino, assim como defende o documento do PNAIC, muito menos assumem compromisso social para cumprir estes princípios. O que se observa, a cada nova mudança de governo, é a desconstrução de programas

existentes e a criação de novos, sem considerar uma avaliação criteriosa sobre a sua relevância e/ou produtividade daqueles programas e/ou ações já em andamento.

Gráfico 4 - Ano/série trabalhada



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Dos professores participantes da pesquisa, conforme o gráfico 4, observei que o maior quantitativo foi de professores do 3º ano, etapa em que acontece o fechamento do ciclo de alfabetização. A meu ver, a participação desses professores demonstra preocupação com o ano/série em questão, visto que é no referido ano/série que o estudante precisa de uma atenção maior, pois se o estudante não consegue concluir a alfabetização neste último ano, o professor será questionado pelo supervisor, gestor, pais e, ainda, pela Secretaria de Educação pela reprovação desse estudante, visto que o mesmo teve três anos para se alfabetizar e ainda não conseguiu.

A Resolução CNE/CEB nº 7/2010, que instituiu as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental de 9 anos, em seu Art.30, parágrafo primeiro, diz que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser considerados como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção. Com isso fica subentendido que a reprovação não deve ocorrer entre os três primeiros anos, mas que, no entanto, o estudante deve completar sua alfabetização no 3º ano, considerado o último ano desse respectivo ciclo. Caso este educando não consiga se alfabetizar, o entendimento é que ele não poderá ir para o ciclo seguinte sem concluir a alfabetização e o letramento esperado.

Embora a recomendação da resolução supracitada, ainda há no Brasil reprovação nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, como demonstram os dados do Qedu¹³ (2020),

¹³ Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/taxas-rendimento>

segundo os quais a porcentagem maior acontece no 3º ano, com um total de 7%, correspondendo a 21.535 estudantes reprovados.

Figura 5 - Taxas de rendimento por etapa escolar em 2020, segundo indicadores do INEP

Etapa Escolar	Reprovação	Abandono	Aprovação
Anos Iniciais	0,6%  83.332 reprovações	0,9%  138.341 abandonos	98,5% 14.568.744 aprovações
Anos Finais	1,0%  125.062 reprovações	1,2%  144.084 abandonos	97,7% 11.659.271 aprovações
Ensino Médio	2,7%  182.665 reprovações	2,3%  155.944 abandonos	95,0% 6.497.138 aprovações

Fonte: Qedu (2020)

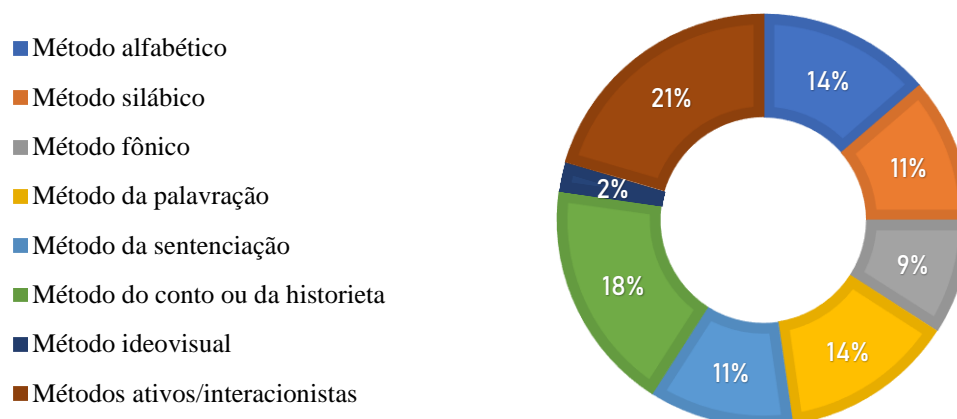
Figura 6 - Taxas de rendimento nos Anos Iniciais em 2020, segundo indicadores do INEP

Anos Iniciais	Reprovação	Abandono	Aprovação
1º ano EF	0,4%  11.276 reprovações	1,3%  36.645 abandonos	98,3% 2.770.895 aprovações
2º ano EF	0,5%  14.233 reprovações	0,9%  25.618 abandonos	98,6% 2.806.576 aprovações
3º ano EF	0,7%  21.535 reprovações	0,9%  27.688 abandonos	98,4% 3.027.136 aprovações
4º ano EF	0,5%  15.130 reprovações	0,8%  24.208 abandonos	98,7% 2.986.568 aprovações
5º ano EF	0,7%  21.161 reprovações	0,8%  24.184 abandonos	98,5% 2.977.572 aprovações

Fonte: Qedu (2020)

Os dados apresentados comprovam a grande dificuldade dos professores e do sistema educacional brasileiro em garantir o que é básico aos estudantes dos anos iniciais: aprender a ler e a escrever com a competência exigida pela legislação vigente no referido ciclo.

Gráfico 5 - Metodologias/teorias adotadas nas práticas pedagógicas



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Em relação às metodologias empregadas pelos docentes em sala de aula, pode perceber uma grande diversidade o que me permite considerar que há uma espécie de discordância geral quanto aos princípios teóricos que fundamentam as metodologias de alfabetização por eles utilizadas em suas práticas (gráfico 5). Enquanto 21% faz uso de metodologias ativas/interacionistas, outros 14% informaram utilizar o método alfabético, considerado o mais antigo de todos os métodos de alfabetização. Aqui percebo que ambas se contrapõem totalmente, porque enquanto uma vai do método mais antiquado (método passivo) a outra alcança a abordagem mais atual (método ativo). As respostas dadas demonstram que não há clareza por parte dos professores quanto ao tipo de cidadãos que eles querem formar, visto que não foi confirmada a existência de um Projeto Político-Pedagógico nos Centros de Alfabetização com concepções teóricas e metodológicas que orientem as práticas de alfabetização desses docentes.

Apesar das discussões sobre as práticas de alfabetização nas últimas décadas em que o foco passou a ser as teorias cognitivistas, nomeadas de construtivistas e socioconstrutivistas (SOARES, 2016), os professores ainda continuam atrelados a métodos ou teorias que não busquem formar indivíduos autônomos, capazes de (re)inventar o conhecimento através de suas interações com o meio e com parceiros mais experientes. Além disso, penso que os dados acima colocam sob interrogação a formação continuada desses professores. Daí a importância de

revisitar as teorias e metodologias, para refletir sobre o tipo de cidadão que se quer formar. Se queremos formar cidadãos capazes de exercer sua cidadania, capazes de interagir com o mundo ao fazer escolhas criativas, críticas e coerentes com o contexto em que se vive, precisamos escolher teorias que possibilitem essas condições, pois segundo Gustsack (2008, p. 2), “o trabalho com formação de educadoras mostra que a educação que vivemos e experimentamos na maioria das instituições permanece vinculada a teorias e práticas formalistas, que são responsáveis pela ausência de força vital nos processos de aprendizagem”.

Para confirmar as palavras de Gustsack, podemos nos reportar à Política Nacional de Alfabetização do governo Bolsonaro com a criação do Programa “Tempo de Aprender”, já mencionado no capítulo 3, no qual o foco é a alfabetização pelo método fônico, desconsiderando as teorias que defendem a alfabetização como uma prática de reflexão sobre a língua, em situações de aprendizagem em que o indivíduo possa ser considerado um sujeito ativo, que pensa e que constrói suas próprias hipóteses sobre a língua escrita.

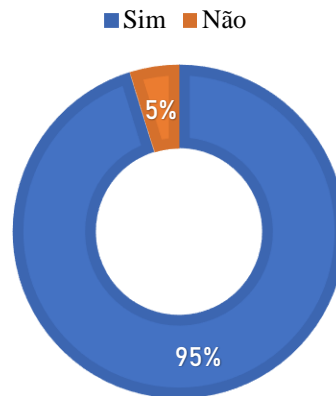
A defesa desse tipo de política de governo só reforça dúvidas e incertezas junto aos educadores que não tiveram uma formação mais sólida e continuada para lançar mão de concepções que façam de seus aprendizes seres responsáveis pelos próprios percursos de aprendizagem, por sua autonomia nas ações de conhecer-aprender.

Na concepção de Paulo Freire, é inadmissível que o ato de alfabetizar considere o educando como um ser passivo, sem levar em conta o seu conhecimento de mundo. Para ele, não basta ensinar os códigos linguísticos, decodificar e codificar, e sim provocar o indivíduo a refletir sobre sua realidade, a ser autor de sua própria história, a fazer uso competente da língua escrita nas práticas sociais. (FREIRE, 1997).

Porém, essa concepção vem sendo rebatida fortemente pela política de governo que criou o “Tempo de Aprender”, visto que o tipo de educação libertadora e emancipadora defendido por Paulo Freire vai contra o modelo neoliberal, cujo perfil é da produção e exploração da mão-de-obra. Para essa perspectiva neoliberal, quanto menos reflexivo o indivíduo for, melhor; visto que assim será mais fácil manobrá-lo, explorá-lo, e torná-lo cada vez mais dócil e menos contestador do sistema capitalista.

No questionamento sobre formação continuada (gráfico 6), 95% dos professores confirmaram sua existência, enquanto 5% negaram essa ocorrência.

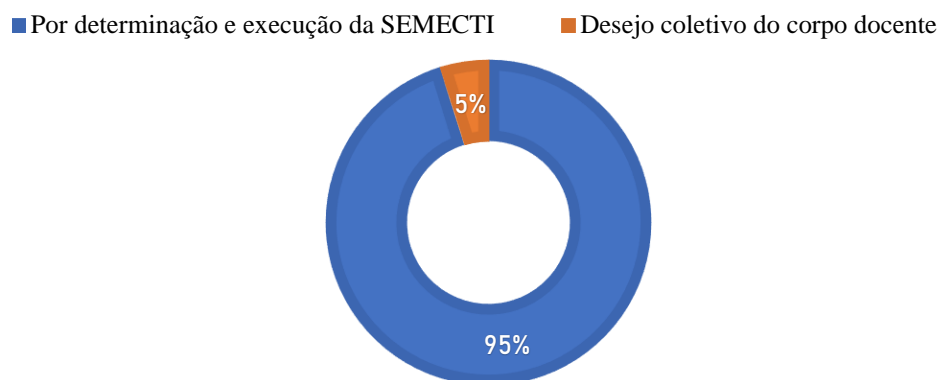
Gráfico 6 - Existência de formação continuada dos docentes



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Como quase a totalidade confirmou, fico a pensar que esses professores que são a minoria talvez não tenham compreendido a pergunta (ANEXO A) – ou até mesmo não compreendam o sentido da formação continuada em si. Na atual conjuntura, entende-se como formação continuada uma diversificação de ações como “cursos de especialização e aperfeiçoamentos, ações de estudo e planejamento coletivo nas próprias escolas, estímulos aos estudos individuais, participação em eventos da área de Educação, atende as demandas dos profissionais quanto aos saberes da docência”. (BRASIL, 2012, p. 13).

Gráfico 7 - Iniciativa das formações continuadas

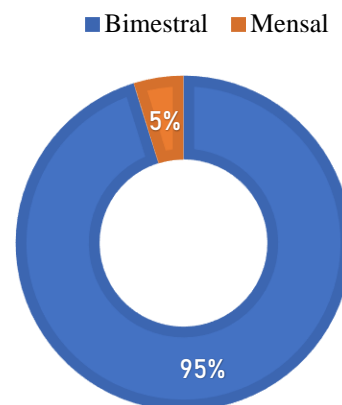


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

A confirmação de 95% de professores de que a formação continuada é determinada e executada pela Secretaria Municipal de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação - SEMECTI (gráfico 7) me faz compreender que as formações ainda acontecem de maneira verticalizada,

cuja característica é que as informações e os passos a serem seguidos pelos professores são oriundos de programas adotados pelo sistema municipal, sem nenhum ou com pouco questionamento participação por parte dos professores. Sendo assim, fica subentendido que os professores não têm espaço para exercitar autonomia do refletir sobre a própria prática, no sentido de desenvolver a cultura crítica e de ser produtor de conhecimentos a partir das próprias experiências. Isso, entre outras coisas, contraria uma perspectiva democrática de gestão e pouco contribui para formar professores mais reflexivos. Segundo Libâneo (2012, p. 89), “A escola é um dos lugares específicos do desenvolvimento da razão, portanto, de desenvolvimento da reflexividade”.

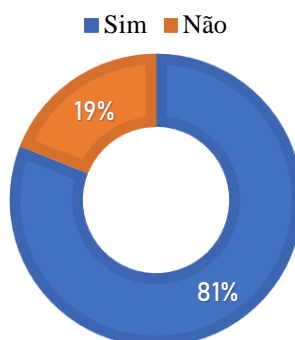
Gráfico 8 - Frequência dos planejamentos de ensino



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Sobre o período em que acontece o planejamento (gráfico 8), a maioria dos docentes (95%) respondeu que ocorre a cada dois meses, contrariando uma minoria que afirmou ser mensal. Apesar das discordâncias quanto à periodicidade em que acontece esse planejamento, as respostas confirmam que há um planejamento, isto é, um momento em que todos param para planejar suas atividades. Entendo, com isso, que se há planejamento, há, portanto, uma antecipação e uma previsão das ações. No entanto, não basta pensar sobre esse agir, mas agir conforme foi pensado e planejado. Assim reforça Vasconcellos (2016, p. 79), ao assegurar que “planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou”.

Gráfico 9 - Existência de livros didáticos para todos os discentes



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Quando questionados sobre a existência de livros didáticos para os estudantes (gráfico 9), pude perceber que os mesmos não chegam para todos os educandos, pois nas respostas dadas 19% ainda não dispõem do livro didático para o desenvolvimento de suas atividades. É certo que se o livro didático for bem utilizado, poderá se transformar em uma grande ferramenta de apoio, tanto para o professor quanto para o estudante. Porém, o livro didático não pode ser considerado como a única fonte de pesquisa e estudo. O professor precisa recorrer a outras bibliografias especializadas, tais como revistas, jornais, documentos, filmes, vídeos, sites e até mesmo depoimentos e experiências vivenciadas no contexto desse estudante.

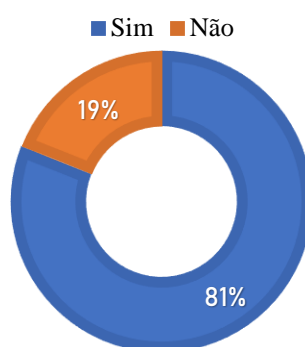
A ausência do livro didático pode até provocar um certo desequilíbrio na prática do professor, e consequentemente na aprendizagem do aluno, se o livro for predominante nesse processo. Porém o professor deve utilizá-lo como um instrumento alternativo, e não como elemento preponderante ou único.

O que pude entender é que os livros a que eles se referiam eram os livros do Programa Nacional do Livro Didático fornecido pelo MEC, pois nas nossas conversas descobri que eles dispõem de cadernos de atividades com sequências didáticas disponibilizados pelo Projeto Educar pra Valer, mantido pela Fundação Lemann, conveniada ao município desde 2018. Além dos cadernos de atividades, os professores passam por formação junto à equipe da Fundação, que vem ao município periodicamente.

Porém, em conversa com os professores, percebi que a maioria deles desconheciam a existência da Fundação Lemann, bem como do empresário Jorge Paulo Lemann, diretor presidente dessa Fundação. Não tinham ideia de que o referido empresário é dono de um império de negócios diversificados, tais como Lojas Americanas, Ambev, Heinz, Burger

King, entre outros, e para quem, inevitável e conseqüentemente, a educação também é um negócio. De acordo com a Fundação Lemann (2019), sua atuação é voltada para a “garantia de Educação Básica pública e de qualidade para todos”. No entanto, por detrás desse discurso existe a “interferência de uma instituição mantida pela iniciativa privada de formação de professores da educação básica pública, o que teoricamente seria de responsabilidade do Estado Brasileiro” (D’ÁVILA, 2013, p. 2) com um objetivo muito maior, que é formar capital humano capaz de acompanhar as transformações ocorridas no mundo do trabalho nas últimas décadas. Mundo esse, que vem exigindo um trabalhador capaz de incorporar, sem a devida reflexão criteriosa, os avanços da ciência e da tecnologia cada vez mais acelerada. Entende-se que essa perspectiva é importante para fundações com esse perfil, uma vez que sem esse capital humano, o modelo neoliberal terá dificuldade de explorar a mão-de-obra que ele tanto necessita. Nesse sentido, vale observar que tais instituições priorizam intervir principalmente em municípios como Codó-MA que foi aprovado pelo MEC no ano de 2015 para fornecer o Curso de Medicina através da Faculdade Pitágoras, pertencente ao grupo KROTON S/A, sabendo-se que a referida Faculdade, além de disputar editais e assim abocanhar recursos públicos destinados ao atendimento público e gratuito das populações mais necessitadas carecerá tanto de consumidores quanto de profissionais que possam ser explorados pelas estranhas engrenagens desse sistema¹⁴. Engrenagens estranhas porque todos sabemos que essas instituições costumam agir, especialmente ao adentrarem no campo da educação, na forma de lobos em peles de cordeiros.

Gráfico 10 - Existência de materiais didático-pedagógicos lúdicos

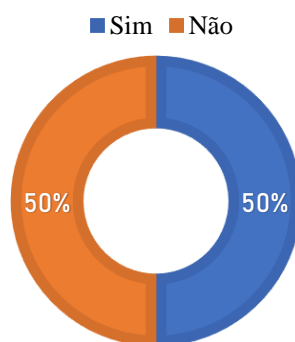


Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

¹⁴ Para mais informações nesse sentido, sugiro a leitura: <https://maranhaohoje.com/kroton-contrata-profissionais-de-medicina-para-o-programa-mais-medicos-em-bacabal-e-codo/>

Para o questionamento sobre a existência de materiais didáticos e pedagógicos lúdicos (gráfico 10), 19% dos participantes declararam a não existência desse material nos Centros de Alfabetização. Isso demonstra que esses professores sentem falta de materiais que de certa forma podem auxiliar no desenvolvimento de aulas mais motivadoras, pois nessa faixa etária o jogo e a brincadeira auxiliam sobremaneira na motivação para o conhecimento. Assim confirmam Ide e Kishimoto (2006, p. 100), ao garantirem que “os jogos educativos ou didáticos são orientados para estimular o desenvolvimento cognitivo e são importantes para o desenvolvimento do conhecimento escolar mais elaborado – calcular, ler e escrever”. Contudo, é certo que a existência de materiais didáticos e pedagógicos lúdicos, sem o devido conhecimento e aplicabilidade de forma adequada por parte dos docentes, não é garantia para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes.

Gráfico 11 - Adequação do espaço de sala de aula às exigências de um bom processo de ensino-aprendizagem



Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Sobre o questionamento a respeito do espaço da sala de aula ser adequado às exigências de um bom processo de ensino-aprendizagem (gráfico 11), 50% dos professores consideraram esse espaço da sala em que trabalham adequado, enquanto a outra metade de professores responderam que não é adequado. A esse respeito, minhas observações *in loco* confirmam os percentuais

Essa (in)adequação das salas se confirma, uma vez que das 3 escolas pesquisadas, a Unidade Escolar Comunitária Codó-Novo sempre funcionou em prédio alugado o qual funcionava anteriormente como salão de festas, e que ao longo dos anos foi sofrendo adaptações para atender as necessidades de atividades pedagógicas mais humanizadas. Porém, mesmo com as adaptações, as condições da estrutura física ainda não atendem aos projetos padrão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE exigidos pelo Ministério da Educação

quanto ao dimensionamento dos espaços educacionais, respeitando critérios elementares de ventilação, iluminação e acessibilidade, em consonância com as normas técnicas brasileiras. (BRASIL, 2009).

A respeito dos motivos pelos quais eles consideram adequado ou não os mesmos apresentaram explicações, algumas das quais destaco nas respostas a seguir:

“Não. O espaço é pequeno e apertado para as crianças.”

“Não, por mais que hoje tenhamos uma estrutura melhoradas, as salas ainda tem um espaço mínimo, ocasionando a superlotação, fator que dificulta o processo.”

“Sim, é uma sala bem ampla, mas ainda falta muito para ser feito para o conforto de nossos alunos.”

“Não, salas com pouco espaço.”

“Sim. Pois além de termos salas bem amplas, ofertamos também vários materiais pedagógicos (como alfabeto, números, calendário, jogos e etc.) que são indispensáveis ao ambiente alfabetizador.”

“Não. A questão do espaço físico ainda deixa muito a desejar.”

“Sim, salas bem organizadas, podendo sim, fazer um bom trabalho com liberdade.”

“Sim. Mas seria necessário ter algumas adequações no espaço. Como quadra de areia, área, etc.”

“Não, porque o ambiente é inadequado (salas pequenas) para a quantidade de alunos.”

“Sim. Agora nos encontramos em espaço de sala de aula um pouco melhor ao processo. Mas não era assim. Mas graças a Deus as condições de espaço físico melhoraram.”

“Não, pois a estrutura física da escola é um salão adaptado, mas apesar desse problema procuro desempenhar e executar meu trabalho com responsabilidade.”

“Não, porque além das salas serem pequenas, as paredes não são completas.”

“Não! Porque não temos estrutura física.”

“Não, por não termos prédio próprio.”

“Sim. A sala é ampla, bem arejada. E somos orientadas a deixá-la com um ar alfabetizador.”

“Sim, pois as salas são amplas e organizadas pra quantidade de alunos, o que facilita nosso trabalho.”

“Não. O espaço não é adequado.”

“Sim. Temos espaço para dispor as carteiras em círculo, para rodas de conversa, atividades em grupo, dinâmicas. Espaço para cartazes e produções dos alunos também.”

Vale ressaltar que os espaços de sala de aula que os professores consideram pequenos, apertados ou superlotados não podem ser considerados em função do excesso de educandos por

professor, pois os dados da matrícula demonstram que o número de estudantes, na grande maioria das salas, atende ao que determina a Resolução nº 01 de 2016 do Conselho Municipal de Educação. O que pude conjecturar com base nessas falas é a inadequação do prédio escolar, o qual não foi construído com a finalidade de ser uma escola, mas adaptado para tentar minimizar a situação precária em que estudantes e professores compartilhavam (e ainda compartilham), apesar das intervenções realizadas na infraestrutura.

Quando foram questionados sobre as fragilidades da proposta da transformação da Escola em Centro de Alfabetização apenas dois professores não perceberam fragilidade na proposta, os demais apontam como fragilidade a estrutura física, materiais didáticos, inclusive em nossas conversas alguns professores relataram que falta material básico como papel A4, bem como tinta para a reprodução das atividades. Disseram, ainda, que na falta desse material eles acabam por recorrer aos pais e na maioria das vezes retiram do próprio bolso para pagarem uma impressora alugada afim de não deixarem faltar atividades para as crianças. Apesar de afirmarem que tem planejamento, eles ainda consideram frágeis os planejamentos e as formações. No entanto, um professor reconheceu que alguns professores são resistentes à mudança.

“Nenhuma.”

“Estrutural e material, a unidade de ensino precisa de mais apoio.”

“Superlotação.”

“Suporte para o trabalho do professor. (os materiais didáticos)”

“As formações, planejamentos, material de apoio para o professor etc...”

“Somente melhorar o espaço físico e mobiliário.”

“O professor deseja alcançar objetivos positivos, mas as vezes fica muito a desejar e daí a ansiedade!”

“A espaço deveria ser melhor é melhor.”

“Deveríamos ter capacitações voltada para cada ciclo de alfabetização, pois ainda temos alunos com dificuldades na leitura e escrita.”

“Certamente o deslocamento da criança que as vezes tem que estudar em uma escola muito mais distante, porque a escola do seu bairro não atende a série dele, por ser centro de Alfabetização. Isso foi bem complicado na zona rural, pois as crianças dependiam de sistema de transporte que por vezes falhou.”

“No início foi muito difícil me adaptar, pois alfabetizar crianças requer muita responsabilidade e principalmente uma estrutura adequada, algo que a escola não nos

permite, em relação ao material didático e complementares não era problema, pois os pais nos ajudavam com material que faltava.”

“Primeiro o espaço físico não é adequado por ser um espaço improvisado e segundo a falta de materiais didáticos inclusive uma impressora para desenvolvermos melhor o nosso trabalho.”

“O prédio, o material pedagógico”

“Formação adequada a todos os professores e materiais didáticos suficiente para se ter um resultado satisfatório.”

“Se bem executada essa proposta não vejo nenhuma fragilidade.”

“Resistência de alguns profissionais.”

“Precisamos de mais apoio do poder público.”

“O espaço físico da escola não contempla com a necessidade de uma escola de alfabetização.”

“Pedagogicamente falando, não vejo fragilidades, ao contrário, acredito que os Centros são positivos, porque buscam direcionar práticas de alfabetização de forma efetiva, uma vez que todos os atores do processo ensino-aprendizagem têm o mesmo foco, o mesmo objetivo.”

Ao estudar as respostas dos professores, podemos perceber a naturalização por parte deles da falta de material pedagógico, assim como da inexistência de uma máquina de xerox para fazer impressão das atividades. Com isso, podemos inferir que os recursos destinados à educação básica, oriundos do FUNBED e destinados ao município de Codó, não estão sendo aplicados de forma que possam contribuir com a melhoria da prática dos professores, tampouco com a melhoria do processo ensino-aprendizagem das crianças. Exemplo dessa perspectiva pode ser visto no portal da transparência, o qual demonstra que somente no ano de 2020 foram transferidos para o município 105.173.780,00 (cento e cinco milhões, cento e setenta e três mil e setecentos e oitenta reais); isso sem mencionar outros repasses como o Quota Salário Educação, que são recursos também destinados ao custeio da Educação Básica.

Para o questionamento a respeito do desenvolvimento da leitura e da escrita das crianças, os professores, praticamente em sua unanimidade, responderam que está havendo sim desenvolvimento, porque o foco está voltado para a alfabetização, realizando sondagens e aulas mais lúdicas nas quais o educando passa a ser o centro do processo ensino-aprendizagem, executando projetos de leitura que têm contribuído muito, principalmente porque os professores têm se empenhado em desenvolver a leitura e a escrita, e assim as crianças estão adquirindo o convívio com as palavras. Dentre as respostas, destaco estas:

“Sim. Com o passar dos anos escolares e o empenho dos professores em desenvolver a leitura e escrita, as crianças estão adquirindo o convívio com as palavras.”

“Sim, houve um aumento na taxa de alunos alfabetizado.”

“Esse ano eu não sei afirmar como anda o desenvolvimento dos alunos, porque por causa da pandemia a gente não pode acompanhar de perto os mesmos, toda semana quando vou entregar as atividades na escola eu converso com os pais dos meus alunos, alguns já está lendo outros não.”

“Sim. Acredito que por conta de que o foco da escola toda ser a alfabetização, a muita troca de experiências entre os professores, o que está refletindo positivamente no desenvolvimento da escrita e leitura dos nossos alunos.”

“Sim. Porque através de testes e sondagem percebe-se o avanço da maioria significativa das crianças.”

“Sim, mas com esse tempo que estamos vivenciando não é possível alcançar o objetivo mais esperado, mais sonhado.”

“Sim. Através das sondagens e das aulas lúdicas com foco na alfabetização.”

“Sim, porque depois desse ciclo de alfabetização melhorou e muito o desenvolvimento dos estudantes.”

“Parcialmente. Pois somos saberes que para a criança ter seu pleno desenvolvimento na sua aprendizagem, é preciso que haja uma série de fatores em que ofereça as condições necessárias ao desenvolvimento desse indivíduo. Considero quanto a este quesito, a instituição está dentro do satisfatório. Refiro quanto ao período presencial claro.”

“Sim, com certeza houve um avanço em relação a leitura e escrita dos alunos, e isso é o que me motiva a cada dia mais continuar o meu trabalho com responsabilidade.”

“Sim, porque são desenvolvidos alguns projetos de leitura que melhoraram tanto na leitura quanto na escrita.”

“Sim! Porque trabalhamos com metodologia, que torna o aluno o centro do processo do ensino aprendizagem.”

“Sim, pelo empenho dos professores.”

“Sim. Pois agora temos um plano exclusivamente para isso.”

“Sim, pois estamos nos empenhando mais para fazer um bom trabalho.”

“Sim. Apesar dos acontecimentos globais, os pais estão orientando e ensinando os filhos.”

“Sim. Acredito que temos um longo caminho pela frente, mas os estudos e as formações continuadas, com foco na alfabetização, têm dado resultados satisfatórios no processo de leitura e escrita das crianças.”

Ao serem questionados quanto às diferenças existentes entre o antes e depois da Escola ser transformada em Centro de Alfabetização, apenas 01 (um) professor afirmou que sempre tiveram problemas e que continuam existindo, mesmo após a transformação das escolas em centros. Os demais consideraram essa transformação como um divisor de água em questões como organização e respeito à faixa etária das crianças, planejamento com o foco voltado para a alfabetização – o que tem provocado maior participação das crianças e um diálogo melhor entre a equipe pedagógica – e a melhoria na aprendizagem da leitura e da escrita das mesmas. É certo que toda mudança provoca inquietações e desconfianças, porém o que se observa é que a mudança está sendo percebida pelos professores como vantajosa tanto para suas práticas quanto para aprendizagem das crianças. As respostas a seguir podem confirmar essa percepção: *“Sim, há uma maior interação entre os professores, assim proporcionado um aproveitamento no aprendizado das crianças.”*

“Sim. Diminui muito os atritos na hora do intervalo, acredito eu que isso se deve por conta de que agora os alunos tenham praticamente a mesma faixa etária e também a questão da alfabetização mesmo em si, que agora têm todo o corpo escolar trabalhando para alcançar um único objetivo.”

“Sim, antes a escola era somente escola, o professor mandava e pronto, agora não é professor -aluno troca de diálogo, momentos prazerosos etc.”

“Sim. Com o projeto facilitou a desenvoltura cognitivas das crianças atendidas pelo centro.”

“Sim, porque tivemos uma melhora significativa depois dessa transformação de escola para ciclo de alfabetização.”

“Quando ingressei na escola já encontrei a referida instituição atendendo nessa modalidade de ensino.”

“Sim, essa transformação foi sem dúvida um dividir de águas, O antes era um mundo sem leitores fluentes, mas o depois foi maravilhoso ver as crianças lendo e interpretando, tudo isso é gratificante.”

“Sim, porque antes colocavam crianças de várias idades no primeiro ano e ficava muito difícil para controlar, agora todos iguais além de ser melhor para alfabetizar também para controlar.”

“Sim, pois tivemos a oportunidade de trabalhar os níveis dos alunos de forma específica.”

“Não, pois nós sempre tivemos muitas dificuldades antes e continuamos tendo.”

“Sim. A organização e o foco na alfabetização.”

“Sim, o aprendizado melhorou bastante.”

“Muito, principalmente organização.”

“Sim, os alunos estão mais participativos.”

“Sim! Porque através do PNAIC e Educar pra Valer tivemos uma conquista na alfabetização.”

Quando questionados pela permanência ou não da proposta dos Centros de Alfabetização, todos responderam que optariam pela permanência. A unanimidade pela continuidade da proposta demonstra a satisfação dos docentes com as medidas adotadas, bem como dos resultados atingidos através das mudanças implementadas.

Para fazer o contraponto, resolvi entrevistar, via *WhatsApp*, duas supervisoras efetivas e exclusivas de dois centros, porque algumas respostas dos professores se contradiziam, principalmente nos quesitos planejamento, formação continuada e metodologia empregada. Para não expor as supervisoras e preservar seus direitos, vou nomeá-las de Supervisora 1 e Supervisora 2.

Primeiramente perguntei como acontece o planejamento nos centros onde elas trabalham. A Supervisora 1 respondeu que *“o Calendário Escolar nos traz o planejamento bimestral, mas além desse, nós fazemos o semanal, com os docentes nos seus dias pedagógicos, com o objetivo de melhor acompanhar o ensino aprendizagem dos educandos, bem como melhorar as estratégias dos professores no que tange às aulas”*. Já a Supervisora 2 relatou que *“durante o ano acontecem quatro planejamentos coletivos, um em cada bimestre. O supervisor faz acompanhamento de gestão de sala de aula com observações que serão analisadas e refletidas junto ao professor em seu dia pedagógico”*.

Questionei se existem formações continuadas em seus respectivos centros. De acordo com a Supervisora 1, *“sim. A mesma é ofertada pela SEMECTI, e a escola, nos planejamentos, também trabalha com temas educacionais diversificados.”* A Supervisora 2, por sua vez, respondeu que *“sim, através do Projeto Educar pra Valer. E nos planejamentos coletivos sempre são trabalhadas temáticas de relevância para a prática pedagógica”*.

Em seguida, indaguei sobre a teoria/metodologia de alfabetização que é empregada na prática dos professores. Nesse sentido, a Supervisora 1 relatou trabalhar: *“com a teoria socioconstrutivista, pois entendemos que o conhecimento é uma construção social, resultante da interação entre os indivíduos, ou seja, aprendemos na interação com o outro. E quanto ao método, nós trabalhamos com o método ativo/interacionista. Claro que não podemos nos esquecer também do método tradicional, que de certa forma é inerente a nossa formação inicial.”*

Já a Supervisora 2 afirmou que *“tenta romper com algumas resistências apresentando a teoria sociointeracionista e o construtivismo. E utilizam o método analítico, partindo do texto que é o todo para as partes.”*

Quanto às avaliações, quis saber como elas acontecem. Segundo a Supervisora 1, *“as avaliações são realizadas bimestralmente, e ano passado fazíamos mensalmente o teste de fluência para verificarmos qual o nível de leitura que o aluno se encontra para assim replanejamos e buscamos novas estratégias de ensino”*. Já a Supervisora 2 relata que as avaliações ocorrem *“de forma contínua, seguindo os parâmetros de avaliação diagnóstica, formativa e somativa, com avaliações escritas a cada bimestre. Acompanhando o desenvolvimento das crianças ao realizarem as propostas de trabalho feitas pelo professor. Recebemos a consultoria do Projeto Educar pra Valer, que orienta a realização do teste de leitura dos alunos. Os alunos são convidados a lerem um texto onde, de acordo com a leitura, são analisados o nível em que estão. Essa proposta de trabalho despertou a equipe gestora e os docentes sobre a relevância do acompanhamento e aprimoramento da leitura, escrita e compreensão de nossos alunos.”*

As respostas das supervisoras confirmam que o planejamento acontece bimestralmente, de forma coletiva, e o mesmo é desdobrado semanalmente, sendo que o supervisor acompanha a gestão de sala de aula dos professores para analisar e refletir as ações no dia pedagógico.

Quanto à formação de professores, ambas afirmaram que essas formações acontecem por determinação da SEMECTI através do Projeto Educar pra Valer. No entanto, nos planejamentos que acontecem bimestralmente, são trabalhadas temáticas diversificadas e relevantes.

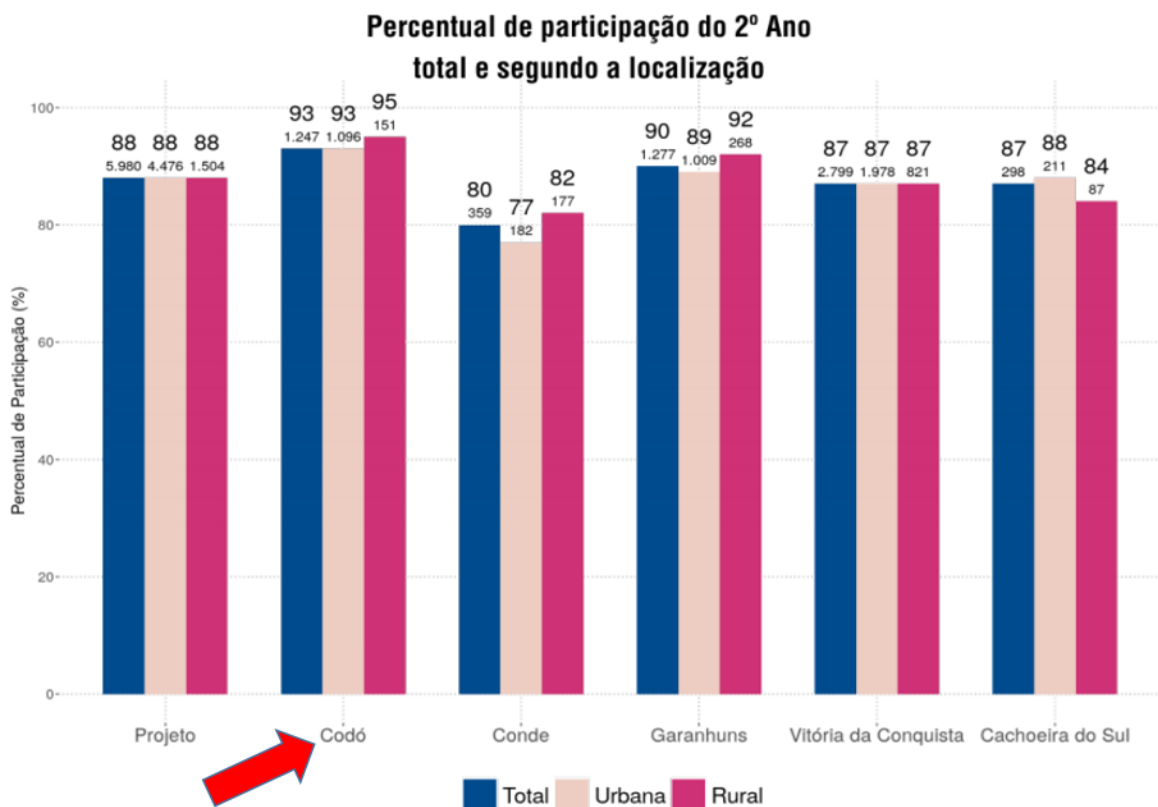
Sobre as teorias desenvolvidas nas práticas dos professores, as duas confirmaram que trabalham com métodos ativos/interacionistas. A supervisora 1 enfatiza que não podem esquecer do método tradicional, que de certa forma é inerente à formação inicial dos professores. Isso me fez compreender o porquê de os professores terem concepções diversas em relação às teorias/metodologias que exercem na prática, pois o que se observa é um apego ao tradicionalismo devido ao hábito ou por não conseguirem compreender as teorias que valorizam a interação do sujeito na busca da construção do conhecimento.

Sobre as avaliações, ambas as participantes da entrevista responderam que estas acontecem bimestralmente, além dos testes de fluência que ocorrem mensalmente para verificar o nível de leitura desenvolvido pelos educandos, para poder replanejar e buscar novas estratégias de ensino.

Para ilustrar a fala das supervisoras, eu busquei junto à coordenadora do Projeto Educar pra Valer os resultados da primeira avaliação do sistema municipal do ano de 2018 (visto que a avaliação de 2019 não foi divulgada devido à pandemia de 2020), realizada para avaliar o nível de leitura dos alunos acompanhados pelo projeto. A avaliação é praticada junto aos alunos do 2º ano e do 5º ano, para poder orientar o município na elevação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Cabe lembrar que os Centros de Alfabetização têm um bom número de turmas e de alunos do 2º ano que passam por essa avaliação.

A figura 5, abaixo, apresenta os municípios que são acompanhados pelo programa, e neste gráfico Codó apresenta, dentre os municípios avaliados, o maior percentual de participação de alunos do 2º Ano.

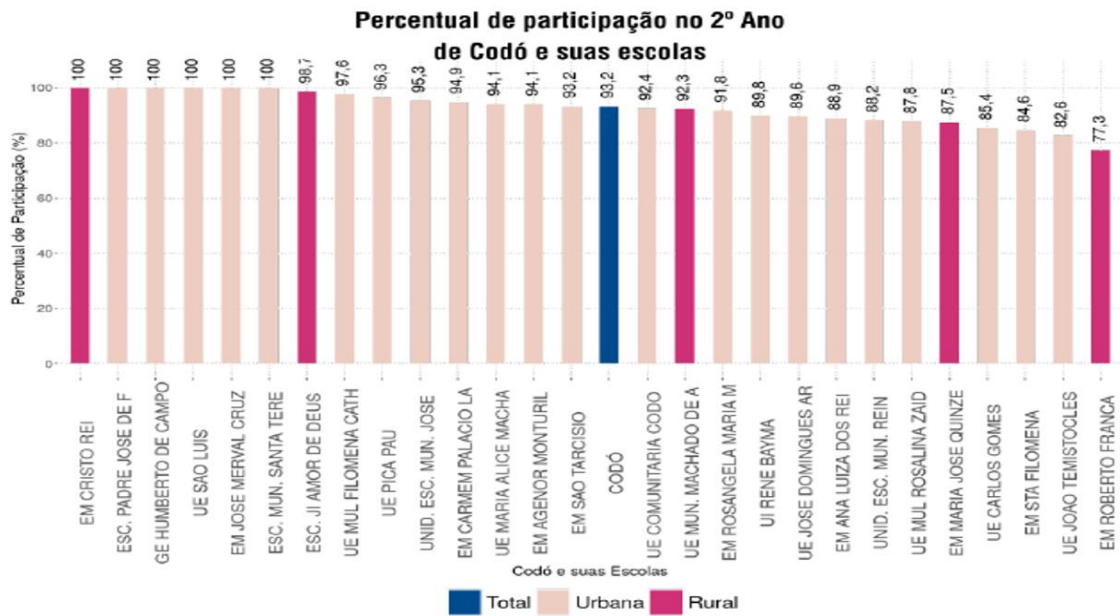
Figura 7 - Participação do 2º ano total de acordo com a localização



Fonte: Programa Educar pra Valer, 2019.

Na participação das escolas do 2º ano de Codó (figura 6), os Centros de Alfabetização Merval Cruz, Comunitária Codó Novo e Rosângela Maria Moura estão entre as escolas que apresentam o nível intermediário, que segundo o projeto é um nível satisfatório para o início do ano, visto que esta avaliação foi realizada no mês de março de 2018.

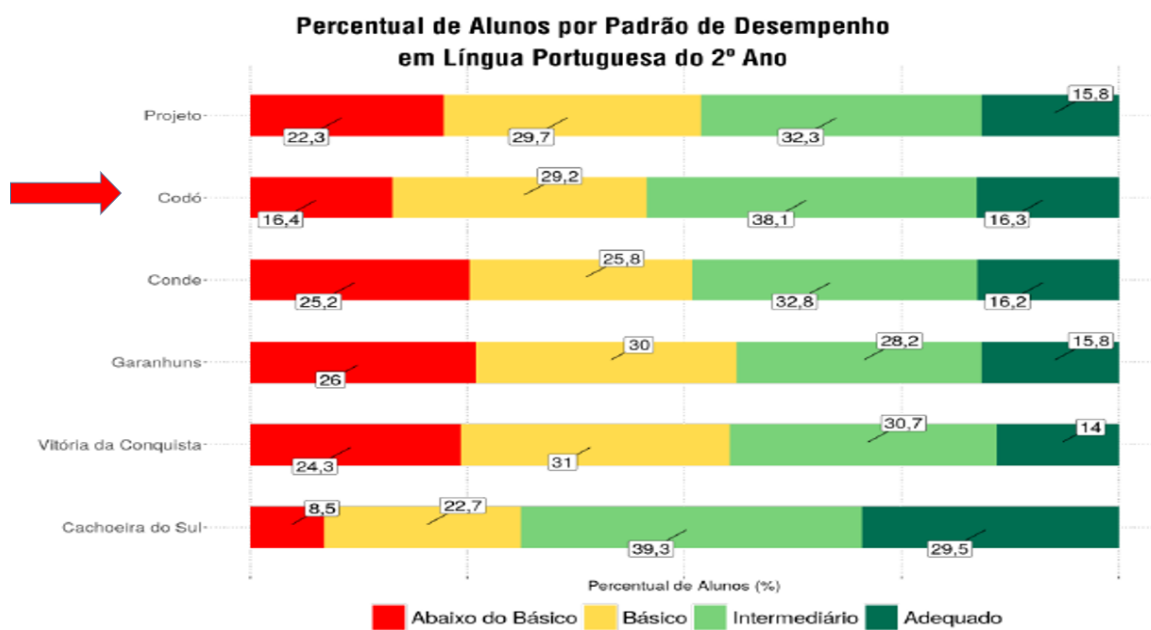
Figura 8 - Participação das escolas do 2º ano de Codó



Fonte: Programa Educar pra Valer, 2019.

No percentual de alunos por padrão de desempenho em Língua Portuguesa do 2º Ano (figura 7), o município de Codó perde apenas para Cachoeira do Sul-RS, outro município contemplado e avaliado pelo mesmo programa.

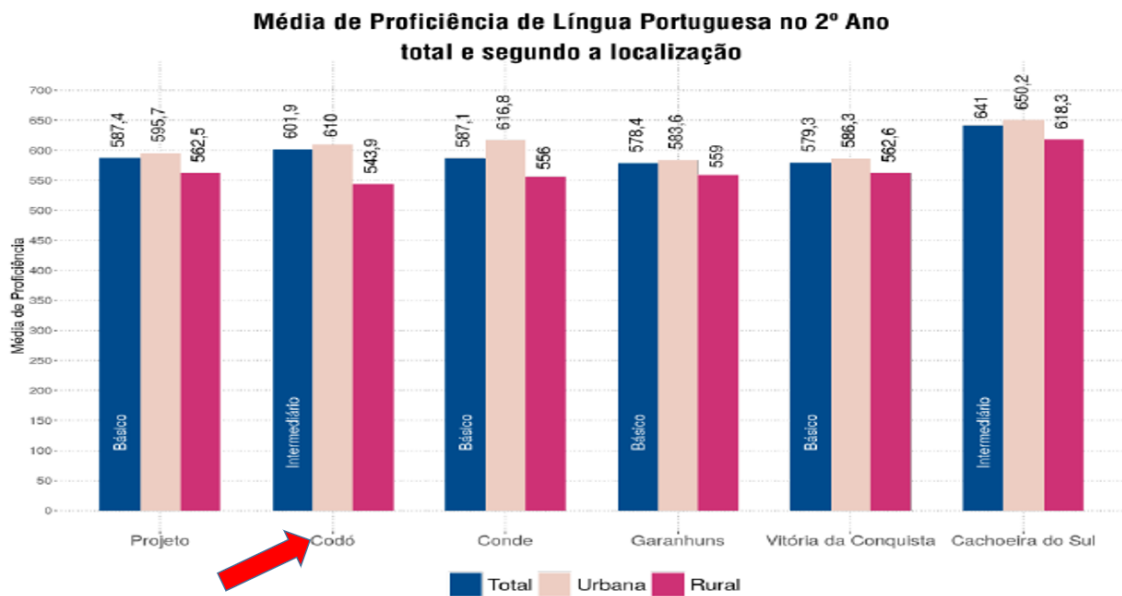
Figura 9 - Percentual de alunos por padrão de desempenho em Língua Portuguesa do 2º ano



Fonte: Programa Educar pra Valer, 2019.

Dentre as cidades avaliadas em relação à proficiência de Língua Portuguesa no 2º Ano (figura 8), apenas Cachoeira do Sul e Codó demonstram nível Intermediário.

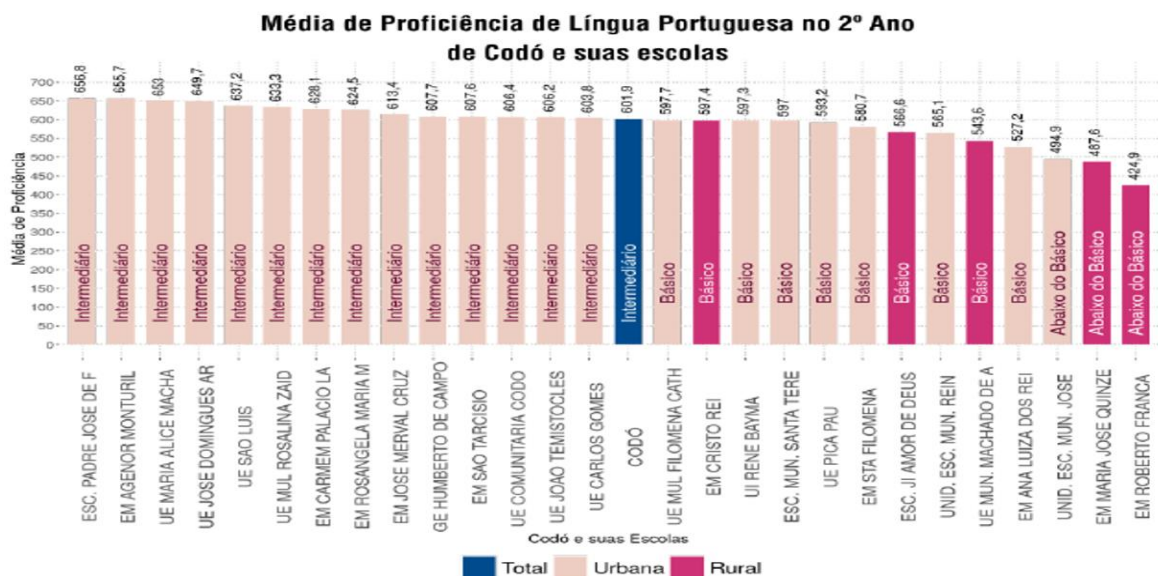
Figura 10 - Proficiência de Língua Portuguesa no 2º ano segundo a localização



Fonte: Programa Educar pra Valer, 2019.

Quanto à proficiência em Língua Portuguesa no 2º Ano de Codó e suas escolas (figura 9), os Centros de Alfabetização citados e analisados nesta pesquisa estão no nível Intermediário.

Figura 11 - Proficiência de Língua Portuguesa no 2º ano de Codó e suas escolas



Fonte: Programa Educar pra Valer, 2019.

A avaliação realizada pelo programa, segundo a coordenadora, visa diagnosticar a realidade. Ou seja, revelar a qualidade do processo ensino-aprendizagem para poder intervir em situações não satisfatórias, com o intuito de contribuir para o avanço dos resultados. Essa compreensão sobre a avaliação nos faz lembrar de Luckesi (2011 p. 171) quando escreve que “sem os conhecimentos emergentes do ato de avaliar – como um ato de investigação científica –, a ação pedagógica e seus resultados serão aleatórios e possivelmente, insatisfatórios”. Portanto, avaliar, nessa linha de pensamento, justifica-se, pois sem avaliação não é possível acompanhar os resultados alcançados, bem como refletir sobre eles no sentido de redirecionar novas ações e soluções.

A transformação das Escolas em Centros de Alfabetização se deu por objetivar a garantia da leitura e da escrita das crianças de 6 (seis) a 8 (oito) anos de idade que pertencem ao ciclo de alfabetização. A perspectiva era oportunizar condições para as crianças avançarem em conhecimentos pertinentes à conclusão do Ensino Fundamental nos anos iniciais, período em que acontece a Prova Brasil, e dessa forma melhorar o IDEB do município de Codó.

No decorrer dos anos, as avaliações externas vêm demonstrando a evolução na aprendizagem dos estudantes. Para comprovar essa evolução, basta observar os resultados recentes do IDEB, onde podemos perceber que o município segue evoluindo em seus resultados a cada ano avaliado, conseguindo ultrapassar a meta projetada para o município no ano de 2019. Esse fato pode ser observado na figura a seguir:

Figura 12 - Resultado comparativo entre metas projetadas e Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB observado no município de Codó

4ª série / 5º ano		Ideb Observado								Metas Projetadas						
Município	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
CODÓ	2.8	3.1	3.4	3.6	3.6	4.0	4.4	4.9	2.9	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1

Fonte: IDEB, 2020.

Desta forma, podemos inferir que muitas ações foram envidadas para a melhoria da educação do município, e a criação dos centros com o propósito de investir no ciclo de alfabetização foi uma delas, apesar das deficiências ainda encontradas principalmente em

relação à estrutura física, adaptação de espaços para atender as crianças de 6 (seis) anos, rotatividade de professores, material didático, e formação inicial e continuada de professores.

5 ENFIM, A BORBOLETA!

*A alma é uma borboleta...
há um instante em que uma voz nos diz que chegou o
momento de uma grande metamorfose...*

Rubem Alves

No processo da metamorfose, a borboleta, quando está pronta, rompe o casulo e surge toda majestosa; mas, para tanto, ela precisou de um tempo considerável para realizar esse processo de transformação, evolução e amadurecimento. Assim como a borboleta, eu, como observadora da pesquisa, também passei por esse processo de transformação, evolução e amadurecimento quando me permiti refletir sobre as experiências dos Centros de Alfabetização. E nessas observações e reflexões, fui me constituindo e me transformando em uma pessoa mais humana, mais amorosa e mais comprometida com o meu próximo, principalmente quando reflito sobre o que Maturana e Varela (2019, p. 29) dizem: “A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são respectivamente, tão aflitivos e tão tênues quanto os nossos”.

Esse ato de refletir, tão necessário sobre as experiências dos Centros de Alfabetização, me fez perceber que eu estava voltando ao meu início de carreira profissional como professora alfabetizadora, que ainda não dispunha de conhecimentos teóricos suficientes para agir com clareza. Reportei-me à minha cegueira de conhecimentos, a qual não me permitia pensar de forma circular, e sim de forma linear. E essa forma linear de pensamento não me permitia ver as mudanças do caminho. Hoje eu percebo que as mudanças são possíveis sim, quando os ambientes são complexos e as perturbações desses ambientes nos provocam desafios que nos levam à auto-organização. (PELLANDA, 2009)

Ao observar as experiências dos Centros de Alfabetização, pude perceber muitos desafios ou perturbações, tais como a falta de construção e a adaptação dos espaços físicos, respeitando as necessidades e interesses das crianças; falta de biblioteca e sala de leitura, bem como falta de um atendimento especializado às crianças com deficiências que estão no processo de aprender a ler e escrever; a falta de materiais didáticos e jogos pedagógicos que possam atender a todas as crianças; falta de uma política de respeito à permanência do profissional na escola, visto que a rotatividade causa grandes prejuízos à continuidade de um trabalho pedagógico; falta de um planejamento que priorize a formação continuada do professor voltada para a reflexão de sua própria prática. Como ensinam Pimenta e Ghedin, “a reflexão sobre a

prática constitui o questionamento da prática, e questionamento efetivo inclui intervenções e mudanças”. (2012, p. 152).

Apesar das fragilidades apresentadas, pude perceber que, para os gestores, supervisores e professores, a transformação das escolas em um espaço voltado exclusivamente para o incentivo da leitura e da escrita é uma ideia que está funcionando. Afirmando isso, a partir do fato de que algumas dificuldades já foram superadas, como o alto número de distorção idade/série, que provocava a violência dos estudantes maiores contra os menores, e a convivência de adolescentes com as crianças de 6 (seis) anos de idade, quando os interesses diversos e adversos causavam um grande descompasso na prática pedagógica.

Além dessas, outras mudanças já são perceptíveis: a presença de uma supervisora exclusiva para dois destes centros; a presença de avaliação interna e externa, processo em que toda a equipe pedagógica se envolve na aplicação e na tabulação dos resultados; e o compartilhamento e comparação desses resultados, objetivando diagnosticar a fluência da leitura para realização de intervenções junto àqueles que ainda demonstram dificuldades.

Uma outra mudança importante, também constatada, foi a melhoria do IDEB do município, que passou de 3.6 em 2013 para 4.9 em 2019, passando inclusive da meta projetada pelo MEC para o município neste último ano. Isso demonstra que houve melhoria na interpretação da Prova Brasil realizada pelos estudantes, o que nos leva a pensar que a transformação das escolas em Centros de Alfabetização pode ter contribuído positivamente para o melhor desempenho dos estudantes, uma vez que estes centros tiveram como foco garantir o direito de leitura e escrita para, desse modo, permitir aos estudantes a capacidade de responder às avaliações externas conforme as exigências de competências e habilidades para a etapa.

Embora ainda existam dificuldades diversas nas experiências dos Centros de Alfabetização, é possível sentir a esperança da grande maioria dos profissionais na continuidade e melhoria da proposta, tanto dos centros enquanto espaços físicos, quanto de suas práticas e da aprendizagem das crianças. Como dizia Paulo Freire, é preciso ter esperança do verbo esperar, pois só assim podemos realizar a transformação tão desejada.

Sendo assim, preciso reconhecer que a caminhada dessa pesquisa me provocou muitas transformações e reflexões a ponto de perturbar – no bom sentido –, também, os participantes da pesquisa. E nesse processo, meu desejo é que as experiências dos Centros de Alfabetização sejam percebidas e aprimoradas cada vez mais, causando o entendimento de que “o mundo e o conhecimento emergem com a nossa ação e que isso traz um mundo pela mão”. (PELLANDA, p. 93).

As reflexões sobre as experiências dos Centros de Alfabetização do município de Codó-MA me fizeram chegar às seguintes conclusões conforme os objetivos específicos traçados:

01. Embora havendo formação para os professores, alguns ainda não tem consciência da teoria que orientam suas práticas;
02. A formação dos professores é determinada pela Secretaria Municipal de Educação, não existindo ainda uma formação voltada para a reflexão sobre a prática, onde as teorias da complexidade sejam condutoras dessa reflexão;
03. A estrutura física dos Centros ainda não atende às necessidades do processo ensino aprendizagem do ciclo de alfabetização;
04. Os recursos didáticos disponibilizados não são suficientes;
05. Os aspectos positivos para os professores foi a atenção voltada para o ciclo de alfabetização com foco nas crianças da faixa etária de seis a oito anos de idade, diminuindo assim a distorção/idade série que existia antes, bem como a violência causadas por estes alunos;
06. Os aspetos negativos, de acordo com os professores, é a não adequação do espaço físico, bem como a escassez de material didático;
07. Existe avaliação interna e externa que possibilita um acompanhamento do processo ensino aprendizagem fazendo com que os professores busquem replanejar suas práticas com foco na aprendizagem das crianças.

Embora com as carências já mencionadas, foi possível perceber que houve melhoria na proficiência leitora das crianças, e que inclusive o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB demonstra que o município conseguiu atingir a meta projetada pelo Ministério da Educação. Com isso, posso afirmar que as experiências dos Centros de Alfabetização forneceram resultados satisfatórios, servindo inclusive como modelo a ser seguido – caso os problemas encontrados possam e venham a ser criteriosamente enfrentados e sanados.

REFERÊNCIAS

ALFABETIZAÇÃO. In: **DICIO**, Dicionário Online de Português. Porto: 7Graus, 2020. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/alfabetizacao/>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

ALVES, Rubem. **Concerto para corpo e alma**. 17ª ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

ALVES, Rubem. **Variações sobre o prazer**: Santo Agostinho, Nietzsche, Marx e Babette. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

ARAÚJO, J. C. et al. **As escolas normais no Brasil**: do império à república. Campinas/SP: Alínea, 2008.

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1994.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. **Censo da Educação Básica 2020**: resumo técnico. Brasília/DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em 14 mar. 2021.

BRASIL. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília: MEC/SEE, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília: MEC/SEB, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo_versao_atual_16_setembro.pdf>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.274**, de 06 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 30 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância. Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21172863/do1-2016-03-09-lei-no-13-257-de-8-de-marco-de-2016-21172701>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. **Portaria nº 584**, de 28 de abril de 1997. Institui o Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/1182366/pg-31-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-29-04-1997>>. Acesso em: 30 abr. 2020

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Pró-letramento**: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC/SEB, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/fasciculo_port.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília: MEC/SEB, 2015. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/materiais-listagem/item/download/21_9945a2941359afb9a5bc726869f697c5>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo. Unidade 03. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/131.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2020

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização - PNA**. Brasília: MEC/SEAF, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. **Programa de formação de professores alfabetizadores**: coletânea de textos. Brasília: MEC/SEF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/colet_m1.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2021.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2298-rceb005-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 23 set. 2020.

BRASIL. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília/DF: Inep, 2015. Disponível em:
<<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>>. Acesso em: 28 fev. 2021.

CHARLOT, Bernard. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 103-126.

D'ÁVILA, J. L. Política de formação docente executada pelo terceiro setor: Considerações sobre a Fundação Lemann. In: **XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, set. 2013. Disponível em:
<https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/10301_5770.pdf>. Acesso 28 jul. 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, S. M. **Aulas Régias**, 2006 [online]. Disponível em:
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_aulas_regias.htm>. Acesso em: 14 set. 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 36ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 37ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 60ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatório Anual 2019**. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/1Z9rHJvJrP17KXBLJT__v3ntySjKLJtVK/view>. Acesso em: 28 jul. 2021.

HERMIDA, J. F. (Org). **Educação infantil**: política e fundamentos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2007.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico**, 2010 [online]. Disponível em:
<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/codo/pesquisa/23/22469>>. Acesso em: 27 set. 2018.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

- KISHIMOTO, T. M. (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.
- KLEIMAN, A. B.; ASSIS, J. A. (Orgs). **Significados e ressignificações do letramento**: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. Capinas/SP: Mercado de Letras, 2016.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.
- MACEDO, M. S. A. N. **Interações nas práticas de letramento**: o uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- MACIEL, F. I. P. História da Alfabetização: perspectivas de análise. In: VEIGA, C. G; FONSECA, T. N. L (Orgs). **História e Historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. **A árvore do conhecimento**: as bases biológicas da compreensão humana. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 25ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2020.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização do Brasil**: uma história de sua história. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 2011.
- MOURA, L. D. **A educação católica no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- PELLANDA, N. M. C. **Maturana & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- RELVAS, M. P. (Org.). **Que cérebro é esse que chegou à escola?** As bases neurocientíficas da aprendizagem. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência de melhor qualidade. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROMERO, Sílvio. **História da Literatura Brasileira**, 1888 [Domínio Público]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000117.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2018.

RUSSO, M. F. **Alfabetização: um processo em construção**. 6ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 11ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

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

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

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

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, Abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jan. 2021.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. 24ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2014.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA; A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16ª ed. São Paulo: Ícone, 2018.

XAVIER, M. E. S. P.; RIBEIRO, M. L. S.; NORONHA, O. M. **História da educação: a escola no Brasil**. 1ª ed. São Paulo: FTD, 1994.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES (GOOGLE FORMS)

21/03/2021

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

Estamos pesquisando ALFABETIZAÇÃO COMO PRINCÍPIO DO SER MAIS: reflexões acerca das experiências dos centros de alfabetização do município de Codó-MA, registrado junto à UNISC e ao CNPq. Questionário do Projeto de Pesquisa - Mestranda: Rosina de Araújo Benvindo - Orientador e Corresponsável: Prof. Dr. Felipe Gustsack.

*Obrigatório

1. Endereço de e-mail *

2. TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA *Prezada(o) colega, estamos trabalhando em uma pesquisa que tem como objetivo, saber um pouco mais a respeito de quais são e como são as suas experiências envolvendo o processo Ensino-Aprendizagem da leitura e da escrita dos estudantes do 1º ao 3º ano dos Centros de Alfabetização do município de Codó-MA. Para isso, elaboramos este questionário cujas perguntas procuram destacar aspectos como metodologias de alfabetização, material didático, formação inicial e continuada de professor, planejamento e avaliação da prática pedagógica. Nesse sentido, convidamos você a participar da pesquisa. Sua participação é de fundamental importância para a qualidade da pesquisa e envolve respostas às questões que seguem. O tempo de duração será de vinte a trinta minutos, a depender de suas respostas. Esclarecemos que são questões relacionadas à cultura acadêmica de formação de professores, o que não envolve nenhum risco psicológico para você. Mas, caso ocorra, a interrupção da participação pode ser feita a qualquer momento, podendo a mesma ser retomada mais tarde. Ressaltamos que a participação é voluntária, não existindo nenhuma penalidade caso você não queira participar ou prefira retirar seu consentimento. Caso concorde em participar dessa pesquisa, a assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deverá ser feita, por meio da seleção da alternativa "concordo", abaixo. Informamos, ainda, que os resultados dessa pesquisa irão compor reflexões teóricas a respeito das experiências vivenciadas pelos professores destes centros de alfabetização a serem divulgadas na forma de dissertação de Mestrado em Educação e/ou trabalhos em eventos. Esperando contar com a sua colaboração, nos colocamos ao seu dispor para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários, por meio do email: rosinaabenvindo@hotmail.com *

Marcar apenas uma oval.

- Concordo em participar da pesquisa e revelar minha identidade.
- Concordo em participar da pesquisa e não revelar minha identidade.
- Não concordo em participar da pesquisa.

3. Qual nome leva o seu Centro de Alfabetização? *

4. 1. Qual a sua formação inicial? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Licenciatura em Pedagogia
- b) Licenciatura em História
- c) Licenciatura em Língua Portuguesa
- d) Licenciatura em Geografia
- e) Licenciatura em Matemática
- f) Licenciatura em Ciências
- g) Ensino Médio na modalidade normal
- h) Outros

5. 2. Qual sua condição profissional junto ao Sistema Municipal de Educação? *

Marcar apenas uma oval.

- Efetivo
- Contratado

6. 3. Você considera a transformação da Escola em Centro de Alfabetização: negativa ou positiva? Justifique *

7. 4. Há quanto tempo você trabalha no Centro de Alfabetização? *

Marcar apenas uma oval.

- a) 1 ano
 b) 2 anos
 c) 3 anos
 d) 4 anos
 e) 5 anos ou mais

8. 5. Quantos estudantes têm sua turma? *

9. 6. Qual ano/série você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

- a) 1º ano
 b) 2º ano
 c) 3º ano

10. 7. Quais metodologias ou pressupostos teóricos que embasam a sua prática de Alfabetização? *

Marque todas que se aplicam.

- a) Método Alfabético
 b) Método Silábico
 c) Método Fônico
 d) Método da Palavração
 e) Método da Setenciação
 f) Método do Conto ou Historieta
 g) Método Ideovisual
 h) Métodos Ativos / Interacionistas

11. 8. Há formação continuada de Professores? *

Marcar apenas uma oval.

a) Sim

b) Não

12. 9. Caso haja formação continuada como ela se dá: *

Marcar apenas uma oval.

a) Determinada e executada pela supervisão da SEMECTI.

b) Desejo coletivo em refletir sobre a prática.

13. 10. Como acontece o Planejamento? *

Marcar apenas uma oval.

a) Semanalmente

b) Quinzenalmente

c) Mensalmente

d) Bimestralmente

14. 11. Existem livros didáticos para todos os estudantes? *

Marcar apenas uma oval.

a) Sim

b) Não

15. 12. Existem materiais didáticos e pedagógicos que contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita de forma lúdica? *

Marcar apenas uma oval.

- a) Sim
 b) Não

16. 13. O espaço da sala de aula é adequado às exigências de um bom processo de Ensino-Aprendizagem, Sim ou Não? Por quê? *

17. 14. Quais fragilidades você considera nesta proposta de transformação da Escola em Centro de Alfabetização? *

18. 15. Você considera que está havendo desenvolvimento na leitura e na escrita das crianças, Sim ou Não? Por quê? *

21/03/2021

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

19. 16. Você percebeu diferença entre o Antes e o Depois da Escola se transformar em Centro de Alfabetização? Justifique. *

20. 17. Se você fosse consultado pela SEMECTI sobre a permanência ou não das Escolas como Centros de Alfabetização, você optaria: *

Marcar apenas uma oval.

- a) pela continuidade
- b) pela descontinuidade

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários