REVISTA CHÃO DA ESCOLA

ISSN 1980-4679 - EDIÇÃO DE FEVEREIRO DE 2026



EXPEDIENTE

CONSELHO EDITORIAL

Editora Chefe

Prof. Dra Lilian Messias Sampaio Brito

Editores Científicos

Prof. Dra. Lilian Messias Sampaio Brito, SME-Curitiba, SEED-PR, Brasil (Editora chefe), Prof. Dra. Jokasta Pires Vieira Ferraz, SME-Curitiba, Brasil, Prof. Dra. Diana Cristina de Abreu, SMECuritiba, Brasil, Prof. Dr. João Paulo de Souza da Silva, SME-Curitiba, Brasil, Prof. Dr. Estélio Silva Barbosa- Piauí- Faculdade de Ensino Superior do Piauí- FAESPI, Prof. Dra Joseane de Fátima Machado da Silva-SME

Revisores/Pareceristas

Prof. Dra. Aline Bichels, Prof. Dra. Aline Chalus Vernick Carissimi, Prof. Dra. Andrea Barbosa Gouveia, Prof. Dra. Andrea Caldas, Prof. Dra. Claudia Regina Baukat Silveira Moreira, Prof. Dra. Dayana Brunett, Prof. Dr. Fabio Jose Antonio Da Silva, Prof. Dr. Jorge Alarcon-Universidade de Talca, Prof. Dra. Laura Ceretta Moreira, Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz, Prof. Dr. Paulino Hykavei Junior, Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva, Prof. Dra. Viviane Maria Alessi.

DIREÇÃO

Direção e Conselho Fiscal: Claudia Simon, Emilene Collect, Tânia Izolina Chupel Zene Ribeiro, Alda do Perpétuo Sampaio, Tatiane Patricia Teixeira Jordão, Cassia Machado Quintino dos Santos, Lucyene Pereira Brasiliense Ganz, Eliane Aparecida Malaquias Breda, Jussimara Rodrigues de Almeida, Kathleen Schmidlin Marczynski.

SISMMAC

SINDICATO DOS SERVIDORES DO MAGISTÉRIO MUNICIPAL DE CURITIBA

Rua Nunes Machado, 1644, Rebouças – Curitiba/PR, CEP 80.220-070

ENFRENTE MAGISTÉRIO – SISMMAC NO RUMO CERTO

SISMMAC.ORG.BR | **FACEBOOK.COM/SISMMAC** | **LISTA DE TRANSMISSÃO: (41) 99737-2120** | **(41) 3225-6729**

APRESENTAÇÃO

A Revista Chão da Escola foi fundada em 2002 com a missão de examinar a educação básica edestacar a importância da prática pedagógica na melhoria da qualificação dos profissionais da educação, promovendo a difusão de conhecimentos e incentivando a inovação no campo educacional.

Atualmente, a revista é uma publicação eletrônica com ISSN 2764-9474 (online) e ISSN 1980-4679 (impresso), lançada semestralmente desde 2022, e dedica-se à publicação de pesquisas originais na área da Educação.

O principal objetivo da revista é divulgar o conhecimento científico gerado em universidades e outras instituições de pesquisa em diversas áreas da Educação. Sua linha editorial dá preferência a temas que permitam a discussão de tópicos como formação profissional, práticas educacionais, condições de trabalho, organização escolar e sistemas educacionais, inclusão e acessibilidade, práticas integradoras de pesquisa e extensão, e responsabilidade social.

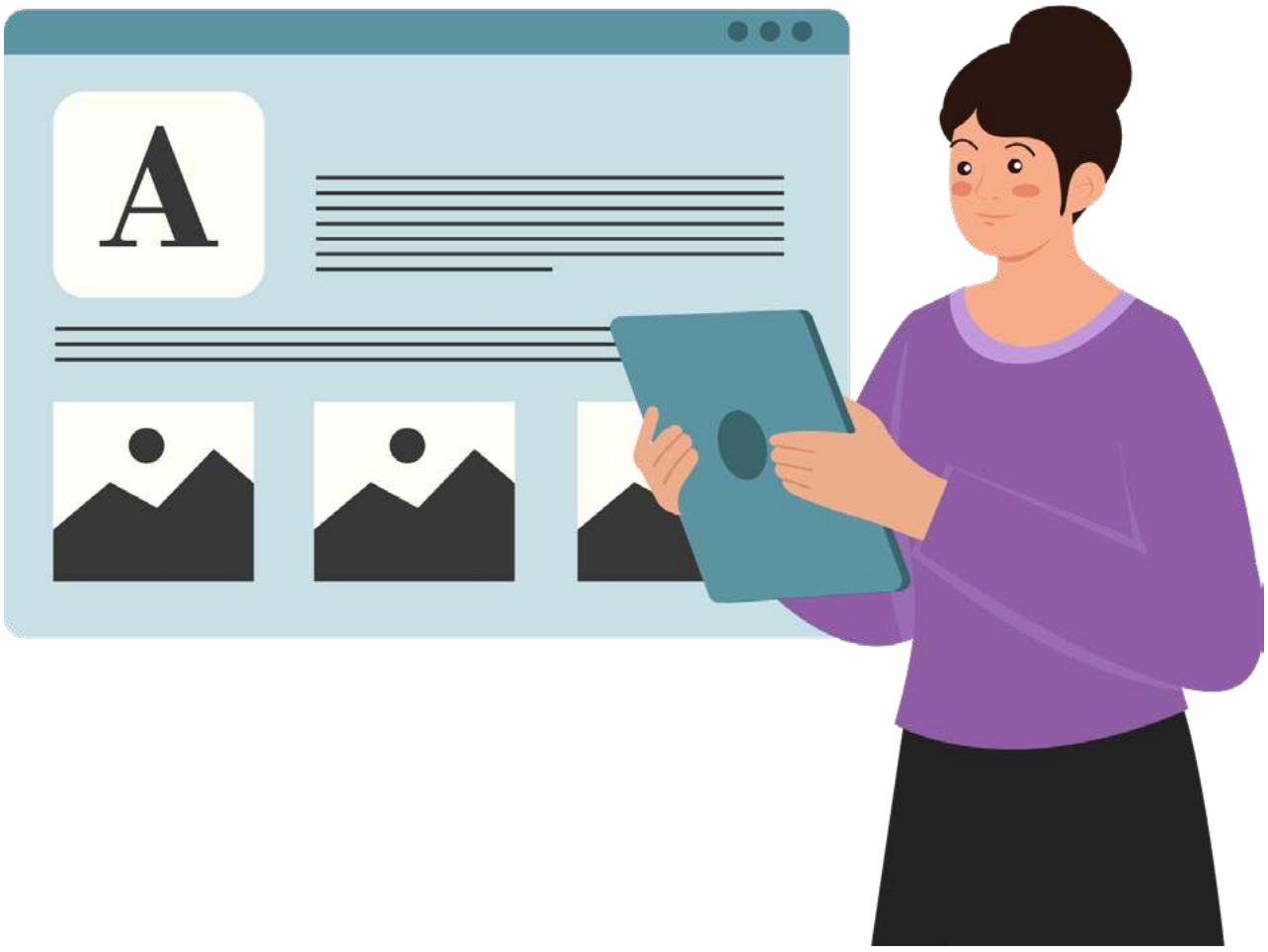
Confira no índice os artigos disponíveis nesta edição da Revista Chão da Escola!

Desejamos uma ótima leitura!

ÍNDICE

Pespectiva dos professores sobre alfabetização e letramento em uma abordagem interdisciplinar 06

SEÇÃO
Fluxo contínuo



Pespectiva dos professores sobre alfabetização e letramento em uma abordagem interdisciplinar

Josivaldo Barbosa da Silva
Doutorando em Ciências da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco. Bolsista CAPES/PROSUC

Rossana Regina Guimarães Ramos Henz
Pós-doutora pela Universidade Católica de Pernambuco e professora do Programa do Pós graduação de Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco.

Doi: 10.55823/RCE.V23.166

Resumo

A alfabetização e o letramento representam processos que devem incluir ações que possibilitem ensinar com significado para a criança, de modo que a leitura e a escrita não sejam apenas uma forma de codificar e decodificar palavras, mas sim uma maneira de depreender um sentido ao que está escrito, a fim de que o mesmo processo seja praticado em situações concretas da sociedade. Para isso, faz-se necessário alfabetizar e letrar dentro do contexto da interdisciplinaridade. Diante desse contexto, este estudo teve como finalidade examinar os conhecimentos e as práticas docentes relacionados à alfabetização e ao letramento sob uma abordagem interdisciplinar. O método de pesquisa utilizado foi qualitativo, exploratório e descritivo, e a coleta de dados envolveu pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa bibliográfica teve como foco fundamentar o processo histórico do saber sobre a alfabetização que envolve a interlocução entre o campo educacional e o da linguagem com a temática da interdisciplinaridade. A pesquisa de campo foi realizada por meio de estudo de caso, a partir de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores do 1º ano do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Recife/PE, visando entender a incursão dos docentes pela alfabetização e letramento numa perspectiva interdisciplinar. Os resultados indicaram que a maioria dos participantes desta pesquisa não utilizam práticas interdisciplinares no contexto da alfabetização e letramento, ou o fazem sem qualquer planejamento e alheios às teorias atuais de alfabetização. A maioria faz uso de métodos de alfabetização tradicionais e, muitas vezes, não conhecem o seu significado.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Alfabetização. Letramento. Práticas Pedagógicas.

Teachers' perspectives on literacy and literacy in an interdisciplinary approach

Abstract: Literacy and literacy represent processes that should include actions that make it possible to teach with meaning for the child, so that reading and writing are not only a way of encoding and decoding words, but a way of deducing a meaning to what is written, so that the same process is practiced in concrete situations of society. For this, it is necessary to teach literacy and literacy within the context of interdisciplinarity. In this context, this study aimed to examine the knowledge and teaching practices related to literacy and literacy under an interdisciplinary approach. The research method used was qualitative, exploratory and descriptive, and the data collection involved bibliographic and field research. The bibliographic research focused on substantiating the historical process of knowledge about literacy that involves the interlocution between the educational field and the language field with the theme of interdisciplinarity. The field research was carried out through a case study, based on semi-structured interviews conducted with teachers of the 1st year of Elementary School, from the Municipal Education Network of Recife/PE, aiming to understand the incursion of teachers into literacy and literacy in an interdisciplinary perspective. The results indicated that most of the participants in this research do not use interdisciplinary practices in the context of literacy and literacy, or do so without any planning and unrelated to current theories of literacy. Most make use of traditional literacy methods and often do not know their meaning.
Keywords: Interdisciplinarity. Literacy. Literacy. Pedagogical Practices.

1 - INTRODUÇÃO

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), entre 2019 e 2020 (IBGE, 2020), o nível do analfabetismo mudou, por ter sido um período:

> De perpetuação de desigualdades sociais no país. Os percentuais de crianças pretas e pardas de 6 e 7 anos de idade que não sabiam ler e escrever passaram de 28,8% e 28,2% em 2019 para 47,4% e 44,5% em 2021; entre as cWrianças brancas o aumento foi de 20,3% para 35,1%. Já entre as crianças mais pobres, o percentual das que não haviam sido alfabetizadas aumentou de 33,6% para 51,0% entre 2019 e 2021; dentre as crianças mais ricas, o crescimento foi de 11,4% para 16,6% (IBGE, 2020).

Conforme a nota técnica do Todos pela Educação (Brasil, 2022), a pandemia foi nociva para educação e levará, segundo especialistas, pelo menos cinco anos para que os dados comecem a ser revertidos. Ainda, em continuidade, segundo IBGE (2020), as consequências no atraso da alfabetização de crianças se alastrarão por muito tempo.

Acredita-se que a alfabetização, no seu processo de aprender, não mobilize apenas os aspectos cognitivos, mas diferentes e complexas nuanças do sujeito. A recuperação dessas crianças em atraso na alfabetização requer um esforço na qualidade de ensino e uma boa formação docente, contribuindo para que os professores se engajem num processo de formação continuada, aplicando os conhecimentos adquiridos. Porém, o processo de alfabetização e letramento no Brasil já representava um problema mesmo antes da pandemia. No SAEB/ANA 2016, 55% dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental concentravam-se nos Níveis 1 e 2 de Leitura (22% e 33%, respectivamente), níveis associados à leitura de palavras e à compreensão de textos simples com resgate de informações explícitas (INEP, 2018). Um aspecto que dificulta o trabalho é que as políticas públicas em educação têm um caráter descontinuado, contrastando com as exigências do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) que estabelece medidas como o prolongamento da alfabetização e letramento para os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

De acordo com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) (Brasil, 2018), 54,73% de milhões de educandos considerados concluintes do terceiro ano do Ensino Fundamental apresentaram uma taxa ineficiente de desempenho nos testes relacionados à proficiência de leitura e escrita. Dessa parcela, 450 mil educandos tiveram sua classificação no nível 1 da escala de proficiência, o que indica uma incapacidade de identificação de informações explícitas em textos considerados curtos e com fácil linguagem, como, por exemplo, convites, anúncios, receitas e/ou bilhetes.

Segundo, ainda, a ANA (Brasil, 2018), quando a abordagem é ligada diretamente à escrita, 33,95% transitavam entre os níveis de 1 a 3 (em uma escala de 1 a 5). Embora os números não se mostrem elevados em comparação com a proficiência de leitura, ainda assim é possível caracterizar a gravidade em relação à problemática. A média geral é de 680 mil crianças com a idade média de 8 anos que transitam entre os níveis 1 e 2, o que significa que não conseguem desenvolver a escrita de palavras usuais, tendo como principal característica os episódios de desvios ortográficos (Brasil, 2018). É importante salientar que, quando se pensa em textos, o quadro piora ainda mais, uma vez que, quando há a capacidade de produção textual, os textos, mesmo curtos, são produzidos com uma escrita ilegível. Para Ferreiro e Teberosky (2008), no processo de escrita, existem avanços significativos que se transpõem em hipóteses de escrita, que envolvem o nível pré-silábico (desenho: ga-

ratujas, números, letras); silábico (percebe segmento da escrita: cada letra vale uma sílaba), silábico (percepção de que uma letra não representa uma sílaba) e alfabético (representação do fonema em signo gráfico).

As dificuldades inerentes ao processo de alfabetização e letramento dos alunos concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental, que inclui interpretação e identificação de informações em textos, prejudicam o desenvolvimento do aluno também em outras disciplinas e em toda a sua trajetória escolar. Em nosso entendimento, é preciso identificar os aspectos que influenciam para a continuidade dos problemas relacionados à alfabetização e ao letramento, com o objetivo de se confrontar com o agravamento de um processo mais amplo de exclusão social pela educação.

Nesse sentido, diante de toda a importância que este tema adquiriu nas pautas da política educacional no Brasil, é de suma relevância que discussões e ações sejam incentivadas tomando como referência as realidades contextuais específicas, com o intuito de fomentar melhorias que, embora já estejam efetivadas em algumas realidades, carecem de respostas específicas quando se observa, por exemplo, as demandas de aprendizagem numa comunidade periférica de uma grande cidade como a de Recife/PE.

Para que de fato a alfabetização e o letramento sejam desenvolvidos com transmissão dos saberes pertinentes para o aluno, o professor alfabetizador precisa não apenas dos saberes teóricos da alfabetização e do letramento, mas, também, necessita de conhecimentos das práticas pedagógicas capazes de transmitir para a criança o significado da leitura e da escrita, além de saber fazer relações com o contexto em que a criança está inserida. Quando nos referimos às práticas pedagógicas, podemos significar que uma prática (trabalho pedagógico) bem consolidada, segundo Veiga (2015), é uma prática social, orientada por conhecimentos, objetivos e finalidades; e está inserida num contexto social, tornando- se parte de um conjunto de outras práticas sociais intermediadas pelos professores.

Diante dessa prática, o docente que se propõe a alfabetizar necessita ter em seus saberes o domínio do conhecimento sobre o estágio da alfabetização em que a criança se encontra, fazendo desta uma etapa necessária à consolidação do seu saber e da construção de sua prática. Para o educando, esse processo, em específico, é responsável pela adesão dos demais conhecimentos da Educação Básica (Infantil, Fundamental e Médio), possibilitando a abertura de diversos caminhos que levam à aprendizagem de novos saberes.

Dessa forma, o artigo está organizado

em quatro seções principais. Inicialmente, apresenta-se a fundamentação teórica, discutindo os conceitos de alfabetização e letramento e suas implicações para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Em seguida, descreve-se a metodologia adotada para a investigação, contemplando os procedimentos de coleta e análise de dados. Na sequência, expõem-se os resultados obtidos e suas discussões, evidenciando as percepções docentes e as práticas pedagógicas relatadas. Por fim, apresentam-se as considerações finais, que sintetizam os achados da pesquisa e apontam caminhos para o fortalecimento do trabalho pedagógico voltado à alfabetização e ao letramento.

2 - EM BUSCA DE UMA SÍNTESE SOBRE ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização exige um reconhecimento de elementos que estão inseridos na língua dos falantes que interagem socialmente. É possível uma pessoa ser alfabetizada, mas não letrada — ou seja, dominar o código da escrita, mas não saber usá-lo de forma crítica e funcional em contextos sociais. (Sousa, 2019a). Uma pessoa alfabetizada reconhece a ortografia, domina as representações e regras dos grafemas e fonemas da língua falada (Rojo, 2010). Uma pessoa letrada não significa que ela saiba ler e escrever, no entanto, sabe interagir com os contextos das relações sociais, dentro da proposta socioconstrutivista (Sousa, 2019b).

Vieira e Santos (2018) destacaram uma proposta socioconstrutivista publicada em 1990, dos autores Cócco e Hailer, tendo como tema "Alfabetização: análise, linguagem e pensamento". Para a época, a mensagem apresentada no livro fugia da tradição das cartilhas, que tinham uma apresentação de ensino sequencial: as vogais, consoantes, palavras, sentenças e depois o texto. As cartilhas trouxeram os textos, de forma lúdica, propondo ao professor ler e analisar junto com os alunos, inserindo-os no universo da leitura e escrita. A proposta era de trabalhar unidades temáticas, utilizando gêneros textuais, como poesias, jogos, músicas, pinturas, com atividades de interpretação textual a ser realizada de forma oral pelo discente e demais colegas de classe.

Atualmente, os exercícios de produção textual, no formato oral, tornaram-se comuns entre os aprendentes. Nesse tipo de trabalho, a criança ganha voz e pode se expressar, sendo importante no processo de letramento. Além do desenvolvimento da linguagem oral, o aluno interage socialmente no meio em que está inserido, induzindo-o a pensar, construir opinião e expressar publicamente seu ponto de vista. O letramento tem como desafio fazer com que as crianças tenham uma visão crítica, com opinião e ex-

pressão do seu modo de pensar e entender sobre algo (Pires; Moreira; Catarino, 2017).

Nesse sentido, é uma rica oportunidade para escola explorar as diversas configurações da linguagem oral com atividades interativas comunicativas que corroboram para o exercício comunicativo. Desde que tenha um direcionamento, na elaboração do gênero oral com um planejamento, destacamos: debates, entrevistas etc. Logo, a aprendizagem da linguagem oral ou escrita no universo linguístico do estudante toma forma e significado, fazendo a escola assumir a tarefa de promover a constância na elaboração das situações didáticas dos gêneros, sejam eles orais ou escritos (Schneuwly; Dolz, 2004).

Segundo Julio (2012), a leitura diária realizada pelo professor com seus alunos, através de roda de reconto, proporciona o desenvolvimento da oralidade, faz com que esses conheçam as marcas do discurso e reescrevam a história. Com o avanço dos saberes, esses alunos serão capazes de produzir textos e dominar a escrita e leitura, com a utilização de práticas sociais.

Nesse contexto, os professores devem deixar os alunos buscarem seus próprios conhecimentos por meio da leitura diária, com desenvolvimento da oralidade dos discentes, em que esses podem reescrever a história e praticar a escrita. Nesse sentido, além de entender como o aluno processou a informação do texto lido, o professor também pode verificar as dificuldades dos discentes, seja na compreensão, leitura ou escrita.

De acordo Ferreiro (2001), o educador alfabetizador tem uma imagem empobrecida da criança, esquecendo que ali existe um sujeito que pensa, que pode construir suas interpretações, escutar o real e fazer o seu. Muitos professores entendem que a língua escrita se torna complexa dentro de uma abordagem socioconstrutivista e, nesse contexto, eles podem criar situações para que o aluno vivencie os usos sociais da grafia, adotando gêneros textuais com linguagem adequada aos diversos contextos comunicativos (Souza, 2006).

Muitas vezes, a prática da escrita na escola se distancia do contexto da sociedade, com o uso mecânico e descontextualizado. Nesse contexto, a alfabetização deve transcender aos métodos mecanicistas de ler e escrever, com ampliação para o cenário socioeducacional, com a utilização de práticas escolares diferenciadas. Para isso, a escola precisa trabalhar uma escrita dinâmica, para que a criança possa vivenciar as funções da grafia, como comunicação, registro de informações, e utilizar a leitura para buscar informações e entretenimento. Considerando esse entendimento, a alfabetização na escola deve ser para construção social, com a participação da criança nas diferen-

tes práticas culturais do uso da escrita (Brito, 2007), isso porque a aquisição da escrita está relacionada "à interação de fatores internos e externos ao indivíduo – linguísticos, culturais, pedagógicos e didáticos" (Micotti, 2014, p. 195).

Percebe-se que a alfabetização "é a consciência reflexiva da cultura", em que é possível "a abertura de novos caminhos", sendo um ato político, não podendo ser reduzido a um aprendizado mecânico, acreditando, ainda, que, junto com a aprendizagem da leitura e escrita, o aprendiz deveria ter a responsabilidade pela transformação social (Freire, 2016, p. 14).

Diante do exposto, o intuito de apresentar estudos e vivências práticas dos professores quanto à alfabetização, letramento e a interdisciplinaridade nos primeiros anos do Ensino Fundamental – 1º ao 3º ano – é entender como os professores se utilizam das ferramentas disponíveis e das estratégias para o processo de alfabetização e letramento, seja em turmas de uma única série e ou em turmas multisseriadas.

Os professores em diferentes contextos e dificuldades para o processo de ensino-aprendizagem devem ser criativos e utilizar meios para que os discentes possam ter sucesso na construção do seu conhecimento, como pode ser observado no estudo de Sousa, Carvalho e Silva (2022), que relataram vivências interdisciplinares de alfabetização e letramento em turmas do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal. Os autores articularam atividades para estimular a interdisciplinaridade entre a Língua Portuguesa, História, Ensino Religioso, Ciências e Geografia. As atividades foram desenvolvidas na época do pico da pandemia da covid-19 e o acompanhamento foi feito em uma plataforma de ensino, com orientações através de aplicativo de WhatsApp. As temáticas trabalhadas tinham relação com o cotidiano das crianças e, como complementação das atividades, realizou-se a contação de história por meio de vídeos do Youtube e rodas de leitura, considerando que, para vivências interdisciplinares, é preciso que o professor mude sua postura no ensino-aprendizagem, contemplando diversas áreas do conhecimento, para que o aluno tenha um aprendizado mais contextualizado, ou seja, o processo de aprender resulta da alfabetização e do letramento em diferentes contextos.

Em outro estudo realizado durante a pandemia da covid-19, em uma escola na cidade de Manaus/AM, os professores tiveram que reinventar e buscar alternativas para o ensino-aprendizagem em turmas do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, de modo que Condera et al. (2022) utilizaram como estratégias de alfabetização e letramento os jogos digitais e atividades de pega letras para

formar e relacionar palavras do texto com objetos presentes em sala de aula, objetos de casa, animais ou aqueles que os alunos viam no trajeto escola/casa. Percebe-se que o professor pode aplicar atividades divertidas com inclusão do seu ambiente cotidiano, proporcionando o envolvimento do aluno e uma aprendizagem interdisciplinar.

No processo de alfabetização e letramento, é importante que o professor utilize diversos materiais pedagógicos, tecnológicos ou não, como livros, varais, jogos online e outros, desde que proporcionem momentos de diversão e adquiram a atenção da criança, por meio de brincadeiras e ludicidade (Fernandes; Teixeira; Rolim, 2022). Mesmo em alguns locais, como na zona rural, um professor precise ensinar alunos de diversas idades e séries, este deve buscar meios pedagógicos para o processo de alfabetização e letramento.

Considerando que a turma multisseriada é uma solução para alfabetizar e letrar alunos de diferentes idades e séries, Behrmann (2014) defende que as políticas públicas devem garantir uma escola que saiba lidar com suas limitações, com responsabilidade de alfabetizar na idade certa ou não alfabetizando as crianças com idade de até 8 anos, 9 anos ou 10 anos, ou quando for necessário. O que não pode ocorrer é procurar meios que justifiquem a não alfabetização. Para a autora, a sala de aula é o espaço que permite a construção e organização do conhecimento, possibilitando um trabalho interdisciplinar, com formação da criticidade, criatividade e responsabilidade, em que a compreensão interdisciplinar tem como objeto de valor o entendimento das relações entre o sujeito e o objeto, com o conhecimento dando sentido à aprendizagem constitutiva.

Um resultado em alfabetização e letramento satisfatório começa ao priorizar as séries iniciais, com profissionais que realmente desejam ser alfabetizadores, que buscam formação continuada e/ou que tenham mais experiências para assumir as salas de alfabetização, evitando que alunos cheguem aos anos posteriores com sérias dificuldades no domínio da escrita e leitura, evitando passar pela vergonha da exclusão. Somando-se a isso, é importante que os professores e gestores deem maior importância para a escolha do profissional que vai atuar no processo de alfabetização, não escolhendo apenas por formação, mas por capacidade e engajamento, demonstrando que vai em busca de capacitação e conhecimento sobre novos métodos inclusive numa perspectiva interdisciplinar.

Nessa mesma via, os gestores devem constantemente incentivar a formação dos professores, principalmente para os que atuam nos primeiros anos do Ensino Fundamen-

tal, promovendo um trabalho juntamente com o professor e a família e considerando, também, que a gestão se atualize, incentive e ofereça suporte aos projetos e ações para o processo de alfabetização e letramento da escola (Fernandes; Teixeira; Rolim, 2022).

Na verdade, a escola pública de Ensino Fundamental geralmente possui como maioria professores advindos de cursos de licenciatura em Pedagogia, com minoria tendo formação em área específica, vindo de diferentes instituições de ensino superior. Certamente, devido às necessidades do trabalho docente, esses profissionais precisam constantemente buscar conhecimentos para a prática do ensino com foco na interdisciplinaridade, que é marcada pelo exercício da profissão, com integração de teoria e prática.

Todavia, muitos professores ainda estão presos ao ensino tradicional e, como solução, Serpa e Baldoni (2021) orientam que é importante promover a interdisciplinaridade nos anos iniciais e romper propostas tradicionais de ensino, proporcionando ao aluno a oportunidade de ser o protagonista do seu aprendizado, através da utilização de recursos de aprendizagem, para que esta seja mais ativa e significativa.

Por outro lado, além da necessidade de o professor buscar conhecimentos através de capacitação, a escola também precisa proporcionar um ambiente alfabetizador e colaborativo, que proporcione aos alunos e professores a construção de uma aprendizagem contextualizada e colaborativa, mesmo que ainda existam alguns professores com ideias limitadas no ensino das habilidades de leitura e escrita, na apropriação do código pelo aluno. Um aspecto positivo é que a escola é formada por um universo diferenciado de profissionais, uns mais tradicionais e outros com a mentalidade mais ampla, que poderão ajudar outros professores a perceber que a leitura e escrita vai além da decodificação, com busca do envolvimento com as práticas sociais, com leitura dos diversos discursos encontrados na sociedade e não apenas na pronúncia de palavras.

3 - PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS: DANDO VOZ AOS PROFESSORES

A pesquisa é de caráter qualitativo, com base no paradigma interpretativista, cujo foco recai na compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas práticas em contextos sociais delimitados (BOGDAN; BIKLEN, 1994; MINAYO, 2014). Nesse enquadramento, busca-se compreender como professores percebem seus métodos de alfabetização e letramento em uma perspectiva interdisciplinar, considerando as interpretações construídas no cotidiano escolar. Além de qualitativa, caracteriza-se como

exploratória e descritiva. É exploratória porque amplia a familiaridade com o problema investigado e delimita o fenômeno em análise; é descritiva porque registra e examina as percepções docentes sobre a organização do trabalho pedagógico na rede pública de Recife/PE (GIL, 2008; LÜDKE; ANDRÉ, 1986). Para isso, adotou duas estratégias: a pesquisa bibliográfica, que abordou a história da alfabetização e sua relação com as perspectivas construtivista, socioconstrutivista e interdisciplinar, e a pesquisa de campo, realizada por meio de estudo de caso, estratégia indicada quando se investigam fenômenos contemporâneos em seus contextos de vida real (YIN, 2001). A coleta de dados ocorreu por entrevistas semiestruturadas, técnica recorrente em pesquisas qualitativas por possibilitar acesso às interpretações e experiências dos participantes (MINAYO, 2014; LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O estudo contou com a participação de professores do 1º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Recife/PE, selecionados por conveniência a partir da indicação de gestores, coordenadores pedagógicos e professores multiplicadores do Programa "Primeiras Letras". As entrevistas, realizadas presencialmente nas escolas com autorização da Secretaria Executiva de Gestão Pedagógica, seguiram um roteiro semiestruturado e ocorreram individualmente em ambientes reservados, durante o horário de aula, com apoio de professores auxiliares para substituição em sala. Antes do início, os participantes receberam esclarecimentos sobre os objetivos da pesquisa, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e autorizaram a gravação das entrevistas.

O perfil dos participantes é apresentado no Quadro 1, a seguir:

Os professores que participaram das entrevistas apresentaram entre 27 e 39 anos de experiência docente. A maioria apresentava graduação em Pedagogia e todos

Quadro 1 – Perfil dos professores entrevistados

Entrevistado	Tempo de atuação no magistério (anos)	Graduação	Pós-graduação
A	27	Letras e Pedagogia	Arteterapia
B	25	Pedagogia	Educação Infantil e Educação Especial
C	26	Pedagogia	Psicopedagogia
D	27	Pedagogia	Recursos Humanos para educação
E	39	Pedagogia	Neuropsicopedagogia e Supervisão Escolar

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

possuíam, no mínimo, uma pós-graduação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO DE ACORDO COM OS DOCENTES

Na sequência, apresentamos uma síntese das respostas dos educadores acerca dos seus métodos de alfabetização:

> Hoje em dia, digo o seguinte: não tenho um método único. Vamos supor: tradicional, Piaget ou Montessori. Assim, não tenho um método único pelo simples fato que cada aluno aprende de um jeito. Então, vou mesclando [com] um método tradicional, sabe? Eu também utilizo na sala inteira e depois eu verifico, né? Porque, às vezes, tem aluno que você fala "ba-be-bi-bo-bu", e ele entende. Tem aquele que precisa [de algo] além disso, né? Ele precisa de um material ali, em mãos, às vezes, ele precisa de uns jogos. Ele precisa de uma música. Ele precisa vivenciar. Às vezes, ele precisa além daquilo, né? Então, quer dizer, eu preciso cada dia também fazer isso, né? Em outros momentos, vou interagir com os alunos, conversando e trabalhando hoje em dia a oralidade. Porque é muito importante, e nesse momento eles vão se expressando. [...] No início, eu trabalho mais coletivamente. [...] Então, você consegue perceber e fala: "Oh! Quem quiser, pode fazer sozinho." E aí, tem aquele que fala: "Mas, eu não sei fazer sozinho." "Então, espera que daqui a pouco vou fazer com todos." Aí, escrevo [e] faço com todos. E aí a atividade [é] coletiva, mas sempre estimulo [que alguém faça sozinho]. Sempre tem alguém que faz, aquele que tenta. Aquele que diz assim: "Ah! Eu só sei essa letra, não sei toda." Eu falo: "Não tem problema. O importante é tentar". Aí, eles vão colocando. É assim que eu procuro fazer (Entrevistada A).

> Aí, eu procuro utilizar de forma lúdica. É com jogos e brincadeiras em sala de aula. Na escrita [...] é escrita espontânea; e leitura [é] deleite em grupo e todo coletivo (Entrevistada B).

> Eu uso muito materiais lúdicos, jogos, e atividade sempre voltada para o letramento e a alfabetização (Entrevistada C).

> É partindo do que ela já conhece, né? A gente primeiro faz uma diagnose do que ela já sabe. Do que ela já traz. Porque elas trazem muita coisa, não é? Algumas até já trazem a própria leitura. Aí, a gente vai é mais formalizar, né? Trazer mais para o contexto da sala de aula. E fazendo essa interação daqueles que já trazem uma bagagem de leitura e de escrita com aqueles que ainda vêm, vamos usar o termo, assim, "zerado", no sentido da alfabetização. Não do conhecimento, porque quando a gente fala em alfabetização, não é só o ler [e o] escrever; tem [também] a questão da oralidade, né? Tem crianças que não leem, ainda mais que tem uma boa oralidade, uma boa observação e percepção. E é claro que isso tudo a gente leva em consideração, né? (Entrevistada D).

> Bem, atualmente, estou trabalhando num colégio de professor a nível municipal. É diferente de uma escola particular, de onde eu venho a minha vida toda. Estou trabalhando com eles a questão primeiro do zero. Porque a minha turma é oriunda do lar. Então, alguns tinham conhecimento de letras, números, símbolos, por conta dos pais. Ou até mesmo [por causa de] alguma escolinha particular que iniciou; mas outros, não. Então, é muito diversificado. Estou partindo do zero por conta disso. [Para] saber o que é letra, saber o que é número. Procuro saber o que é que eles conhecem de uma letra, de um número, [de] uma palavra geradora. Eu pego oportunidades: por exemplo, ontem, domingo, foi aniversário de Recife. Então, peguei a palavra "Recife". Procurei saber [com] que letra começa; se alguém conhecia; se tinha algum aluno com essa letra na sala; quantas letras tinha; letra inicial e final; [quais] outras palavras que eles venham a conhecer, porque sempre tem um ou outro que [sabe] pela percepção do som (Entrevistada E).

É possível fazer a síntese dos excertos acima, buscando rastrear quais são as concepções teórico-metodológicas dos educadores acerca da forma como ensinam as crianças a ler e escrever, a partir da elaboração do quadro a seguir:

Os entrevistados apresentaram uma variedade de concepções teórico- metodológicas no processo de alfabetização, desta-

Quadro 2 – Síntese do quadro anterior acerca das concepções teórico metodológicas dos educadores

ENTREVISTADO	CONCEPÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA
A	Método fonético
B	Ludicidade
C	Ludicidade
D	Avaliação diagnóstica
	Conhecimento prévio
E	Avaliação diagnóstica
	Palavras geradoras

Fonte: Elaborado pelo autor (2025).

cando-se alguns métodos predominantes.

Um dos **métodos mencionados** com frequência foi o método fonético, mencionado pelo Entrevistado A. Esse método, afirma Grossi (2002), enfatiza o ensino das correspondências entre os fonemas e as letras. Através do treinamento em identificar sons e associá- los às letras correspondentes, as crianças aprendem a ler e escrever. Ele é considerado tradicional e é largamente utilizado nas escolas. O processo de alfabetização fonética geralmente começa com o ensino dos sons individuais das letras, conhecidos como fonemas. As crianças aprendem a pronúncia correta de cada letra, bem como os diferentes sons que cada letra pode fazer, dependendo do contexto. Por exemplo, a letra "a" pode fazer o som de /a/ em "casa" e o som de /e/ em "amigo". À medida que as crianças adquirem proficiência na identificação e produção dos sons das letras, elas começam a combinar esses sons para formar palavras. A ênfase é colocada na decodificação das palavras, ou seja, na habilidade de ler as palavras em voz alta com base na correspondência entre sons e letras. Além disso, o método fonético de alfabetização também inclui atividades de consciência fonêmica, que envolvem a capacidade de identificar e manipular os sons individuais nas palavras. Isso ajuda as crianças a desenvolverem habilidades de segmentação e fusão dos sons – o que é fundamental para a leitura e a escrita.

Outro método mencionado por alguns entrevistados foi a **ludicidade**, mencionado pelas Entrevistadas B e C. Esse método utiliza jogos, brincadeiras e atividades lúdicas como forma de estimular o interesse das crianças pela leitura e escrita. Acredita-se que o lúdico facilita a aprendizagem e torna o processo mais prazeroso. Ao usar a ludicidade, os educadores criam um ambiente de aprendizagem descontraído, em que as crianças se sentem livres para explorar, experimentar e descobrir o mundo da leitura

e da escrita de forma prazerosa. Isso possibilita que elas desenvolvam habilidades cognitivas, linguísticas e motoras, além de estimular a criatividade, a imaginação e a socialização.

Nesse método, prossegue Grossi (2002), as atividades são estruturadas de forma a envolver os sentidos e estimular diferentes áreas do desenvolvimento infantil. Jogos de palavras, quebra-cabeças com letras, brincadeiras de rimas, histórias interativas, músicas e danças com letras e sílabas são alguns exemplos de estratégias que podem ser utilizadas.

A **avaliação diagnóstica** também foi mencionada por vários entrevistados, como D e E. Esse processo consiste em realizar uma avaliação inicial para identificar o nível de conhecimento prévio e as dificuldades dos alunos em relação à leitura e à escrita. A partir dessas informações, os professores podem planejar estratégias de ensino mais adequadas e personalizadas. A avaliação diagnóstica é realizada no início do processo de alfabetização e tem como objetivo identificar o nível de conhecimento dos alunos em relação à leitura, à escrita e à compreensão de textos. Através dessa avaliação, os educadores podem identificar quais habilidades os alunos já possuem e quais precisam ser desenvolvidas. Isso permite que o ensino seja direcionado de acordo com as necessidades de cada aluno, evitando a repetição de conteúdos já dominados e trabalhando de forma mais intensiva nas áreas em que os alunos apresentam dificuldades. Esta tem estreita relação com o **conhecimento prévio** dos alunos, que também é essencial para a alfabetização, pois cada um traz consigo uma bagagem de experiências, conhecimentos e habilidades que podem influenciar o processo de aprendizagem. Ao levar em consideração o conhecimento prévio dos alunos, os educadores podem estabelecer conexões entre os novos conhecimentos e o que os alunos já sabem, facilitando o processo de aprendizagem e tornando-o mais significativo para os alunos.

O uso de palavras geradoras também foi mencionado por alguns entrevistados, como E. Essa estratégia consiste em selecionar algumas palavras que possuam características semelhantes e explorá-las em diferentes contextos, facilitando a compreensão e a atribuição de significado das palavras (Leite; Duarte, 2009).

O letramento e a interdisciplinaridade foram mencionados pela Entrevistada H. O letramento vai além do ensino da leitura e da escrita, buscando desenvolver habilidades de compreensão e produção de textos, além de explorar diferentes linguagens e gêneros textuais. Já a interdisciplinaridade busca relacionar a alfabetização com outras

áreas do conhecimento, tornando o processo mais integrado e significativo. Vale dizer que, ainda que quase todos os entrevistados tenham dificuldade em articular a definição de seu trabalho como interdisciplinar, é evidente que muitos deles acabam realizando atividades interdisciplinares na forma como descrevem suas atividades.

É importante destacar que esses métodos não são excludentes e podem ser utilizados de forma complementar, de acordo com as necessidades e características de cada aluno. O método fonético, por exemplo, pode ser combinado com atividades lúdicas e avaliação diagnóstica para melhorar a aprendizagem. Dito isto, pode-se prosseguir pela discussão dos dados relativos a cada um dos entrevistados em particular.

A Entrevistada A possui graduação em Letras e em Pedagogia e pós-graduação em Arteterapia. Em seu relato, constatamos 27 anos de exercício do magistério. Ela reconhece que a ausência de sistematização de método. Tendo em vista o fato de que a docente entrevistada não tenha declarado sua vinculação a uma tendência pedagógica para orientar seu processo de alfabetização, o que nos ocorre no momento é saber que aspectos podem estar inscritos em sua prática que nos permita apontar o seu modo de compreensão da alfabetização e quais questões teóricas podemos indicar em nossa análise.

De início, ela admite, como notamos acima, que não tem um método específico, ou, como ela define, "único", e vai mesclando algumas possibilidades de ação e verificação com os alunos, argumentando o seguinte: *"Assim, não tenho um método único pelo simples fato que cada aluno aprende de um jeito. Então, vou mesclando [com] um método tradicional, sabe? Eu também utilizo na sala inteira e depois eu verifico, né?"* (Entrevistada A).

Este argumento, embora esteja, de certo modo, orientado por uma percepção empírica da aprendizagem dos alunos, também nos indica que afirmar que não tem propriamente um método pode significar duas coisas que nos interessa nesta pesquisa: primeiro, isto pode resultar da relação superficial que a professora teve com as elaborações teóricas da aprendizagem em sua formação inicial e que não lhe permitem apontar relações entre sua prática e uma fundamentação ou orientações teóricas de alguma tendência pedagógica ou pesquisas que tenha tido acesso ou conhecimento. Além disso, observamos que a formação inicial docente, ainda que seja em instituições reconhecidas como instituições de referência na formação de professores, não garante um movimento com o saber pedagógico, que se trata de mobilizar em sua prática pedagógica os sa-

beres da alfabetização, tanto para constituir uma leitura deste processo como para repensar continuamente a prática de alfabetização em sala de aula.

Segundo, a decisão de se orientar por algumas intuições pessoais confirma ainda mais a ausência de uma relação com o conhecimento sobre a alfabetização, renunciando a um conjunto de possibilidades que já foram estudadas e experimentadas em pesquisas educacionais. Veja o que ela diz:

> Então, creio que o meu método, que utilizo até o nome mistureba, [funciona] porque eu utilizo tudo para ver o que eu atinjo naquele aluno. Conforme eu atinjo, eu vou aperfeiçoando mais. Mas tem momentos que, às vezes, eu utilizo o método só para todos; e, aí, tem momentos que eu vou mesclando na sala de aula, porque às vezes eu vejo que determinado método não o atinge (Entrevistada A).

Por isso, o fato de esta resposta de não ter propriamente um método é uma indicação muito menos de opção teórico-metodológica ou maturidade crítica em relação a possíveis insuficiências das abordagens, e bem mais da ausência de intermediação das opções teóricas na prática pedagógica. Tal como observamos nos argumentos da entrevistada, não há qualquer recurso a discussões de natureza teórica ou orientações de pesquisas que lhe servem de orientação ou referência, ou seja, toda a sua argumentação segue um tipo de intuição empírica para ver o que dá certo, embora não se saiba bem que fundamentação que se tem disso, criando palavras para as coisas que lhes acontece, tais como "método só para todos", ou "eu utilizo tudo para ver o que eu atinjo naquele aluno".

Como vimos em nossa discussão inicial, tomando como referência o trabalho de Veiga (2015), a prática pedagógica não está distante das práticas sociais interditadas pelos professores num dado contexto social. No entanto, não se pode admitir que um professor com longo processo de vivência com instituições escolares desenvolva uma prática de alfabetização totalmente desvinculada do saber produzido pelos estudos neste domínio da educação. Mostramos, em nosso texto, principalmente na primeira parte da fundamentação teórica, que os saberes sobre alfabetização têm um processo histórico que remonta à emergência do interacionismo como perspectiva do desenvolvimento e da aprendizagem no campo da educação, chegando ao debate mais contemporâneo que envolve os aspectos da relação entre alfabetizar e letrar, assim como o que se propõe neste trabalho, que trata de avançar para uma perspectiva interdisciplinar.

A única oportunidade que percebemos na indicação de articulação de saberes docentes sobre a alfabetização é quando a docente foi indagada sobre o trabalho com a escrita dos alunos. Vejamos o que ela afirma:

> Porque, mesmo assim, é nesse momento que acabo descobrindo, por exemplo, quem é que sabe, [em] qual processo de escrita ele está, se é silábico [ou] silábico com valor alfabético... Às vezes, você trabalha tanto com o aluno que [não percebe]; às vezes, eu falo: "Nossa! Eu não sabia que esse aluno [tava] assim?! Meu Deus, vou chamar ele aqui para mim, sabe? (Entrevistada A).

Mesmo reconhecendo o seu esforço de trazer à tona alguma classificação do processo de escrita da criança, que, como sabemos, remonta ao trabalho desenvolvido por Emília Ferreiro (2001) sobre o desenvolvimento da escrita da criança, e estando este dividido em fases (pré-silábico, silábico e alfabético), esta apropriação feita pela docente se configura numa percepção tópica do que lhe restou de referência do seu processo formativo, constituindo uma referência isolada e descontextualizada.

No mais, retomando aqui o trabalho de Oliveira (2008, p. 429), segundo o qual "é muito difícil definir o que seja 'construtivismo'" e que no "Brasil não existem propostas teóricas originais que permitiriam caracterizar algum autor nacional como construtivista", é importante considerar que o relato que apontamos não se trata de uma abertura interpretativa, mas sim de uma negligência na prática de saberes sobre o processo de alfabetização mais do que consolidado pela produção acadêmica, fazendo-nos concluir que o longo tempo com prática de alfabetização da docente está associado a um longo processo de afastamento do processo histórico de saberes docentes constituídos no campo da alfabetização.

Como exemplo, o seguinte texto ilustra este modo empírico de se relacionar com o processo de alfabetização:

> E aí, tenho que mostrar, tenho que pintar, fazer [com] que ele fale. Tenho que mostrar figuras para ele. Então, tem momentos que eu tenho que fazer isso com todos, né? Tem momentos que eu tenho que chamar alguns, porque eu já sei que aquele [método] não atingiu o aluno. Aí eu tenho que usar outro estilo, sabe? Às vezes, tá vendo intervenção, pegar um joguinho, fazer só com ele (Entrevistada A).

Outro aspecto importante se refere ao trabalho com a oralidade, por meio do qual a Entrevistada A infere que o trabalho com a oralidade é apenas fazer o estudante se expressar. Todavia, sabemos que isto vai além. Nas atividades de escrita, há uma lacuna no conhecimento docente que não lhe permite promover uma interação com os contextos das relações sociais, dentro da proposta socioconstrutivista (Sousa, 2019b).

Neste caso, sua prática deveria propiciar às crianças vivenciar situações de leitura e escrita no seu cotidiano, seja ao ler um jornal, ler um livro, fazer alguma anotação, escrever um bilhete, usando a escrita como informação ou entretenimento, ou seja, diversificando as práticas sociais da leitura. Isso faz com que as crianças possam ter a percepção das diferentes formas de apresentação da

escrita, com diferentes sentidos e funções (Brito, 2007), proporcionando a ação do letramento.

Já quanto à Entrevistada B, afirma-se que é formada em Pedagogia, tem especialização em Educação Infantil e Educação Especial e acumula 25 anos de atuação no magistério. Esta, quando indagada acerca da forma como ensina as crianças a ler e escrever, afirma que desenvolve o seu trabalho por meio de atividades lúdicas, utilizando jogos e brincadeiras em sala de aula, informando que procura incentivar a escrita de forma espontânea. Ela afirma que: *"Aí, eu procuro utilizar de forma lúdica. É com jogos e brincadeiras em sala de aula. Na escrita [...] é escrita espontânea; e leitura [é] deleite em grupo e todo coletivo" (Entrevistada B).*

De início, percebe-se certo engano quanto ao trabalho com alunos que estão em fase de desenvolvimento da leitura e da escrita. Sabe-se, pela longa tradição de estudos da Educação Infantil, que um aspecto importante para o desenvolvimento é o incentivo ao brincar. Já no Ensino Fundamental, embora possamos até defender que a ludicidade possa integrar as atividades de leitura e escrita, não podemos prescindir de uma sistematização.

Quanto à ludicidade, pode-se afirmar que é uma ferramenta mediadora entre o ensino e a aprendizagem, uma vez que, como ferramenta didática, é de grande valia para o professor, e auxilia o educando a compreender os conteúdos com muito mais facilidade. Entre as vantagens do uso do lúdico em sala de aula, está a de que o educador pode promover um ensino muito mais atrativo, que tenha por intenção resgatar o sabor da infância e o seu ambiente cheio de sonhos e fantasias.

Assim, afirma Vygotsky (1991, p. 134):

> A aprendizagem e o desenvolvimento estão estritamente relacionados, sendo que as crianças se inter-relacionam com o meio objeto e social, internalizando o conhecimento advindo de um processo de construção. O brincar permite, ainda, aprender a lidar com as emoções.

A brincadeira, portanto, para além de reforçar os laços sociais que educam o indivíduo, como acredita Vygotsky (1991), também permite que os educandos passem a compreender e a lidar com as próprias emoções. Logo, não é um engano afirmar que a brincadeira tem uma função cognitiva, isto é, que auxilia no processo de aprendizagem do aluno, contribuindo, também, para que este se forme como indivíduo e cidadão.

Para Kishimoto (2000, p. 34), "a criança é um ser em pleno processo de apropriação da cultura, precisando participar de jogos de uma forma espontânea e criativa". Não se pode pensar a criança como um ser pronto, tampouco como uma tábula rasa. Pelo contrário, ela é um ser em desenvolvimento

pleno, que busca se apropriar da realidade e se relacionar com o mundo. Para tanto, deve brincar e fazer jogos que imitem a realidade, já com a intenção de reproduzir as condições da vida adulta. Além desta dimensão, que permite ao educando aprender se divertindo, é necessário estimular a criatividade deste pelos jogos e seu caráter de fantasia.

Desta feita, afirma Cavalcante (2013, p. 16) que a "ludicidade pode ser uma forma de desenvolver a imaginação criativa".

O autor vincula a ludicidade ao desenvolvimento da imaginação criativa e à constituição da subjetividade docente, defendendo que sua presença nos processos formativos amplia as possibilidades interpretativas do professor na Educação Infantil. Nesse sentido, o lúdico integra dimensões simbólicas e culturais que atravessam a prática pedagógica e a formação profissional.

Tanto é assim que Kishimoto (2000) informa que o jogo tem um caráter de formação que não pode ser desprezado, uma vez que fomenta a produção de cultura e de sentido por parte do educando. Por esta razão, cabe apontar que uma das formas do lúdico em sala de aula é a da contação de histórias, que permite aos educandos desenvolver o amor pela leitura e a sua compreensão das estruturas narrativas básicas e, também, dos gêneros literários – todos conteúdos ligados à Educação Infantil.

O que se expôs aqui, por fim, foi para esclarecer que ludicidade e interdisciplinaridade, como pensam alguns dos entrevistados, não é a mesma coisa. É necessário que o educador seja capaz de sistematizar sua prática de alfabetização, ou seja, organizar seu método de ensino de forma estruturada e coerente. Isso porque cada criança é única e possui suas próprias características e ritmo de aprendizagem. Assim, é imprescindível que o educador adapte a abordagem de acordo com as necessidades individuais de cada aluno (Schön, 2000).

A sistematização da prática de alfabetização permite ao educador identificar quais são os conteúdos e habilidades que devem ser trabalhados em cada etapa do processo de aprendizagem. Dessa forma, ele poderá planejar suas aulas de forma mais efetiva, garantindo que os alunos sejam expostos a um ambiente estimulante e desafiador, mas ao mesmo tempo adequado ao seu nível de desenvolvimento. Ao sistematizar sua prática, afirma Ferreiro (2001), o educador também pode monitorar o progresso dos alunos de forma mais precisa. Isso significa que ele será capaz de identificar rapidamente quais são as dificuldades e lacunas de conhecimento de cada aluno, e assim poderá intervir de forma adequada e personalizada. Essa intervenção é essencial para que o aluno não fique para trás e consiga acompanhar o

ritmo da turma.

Ferreiro (2001) afirma, também, que sistematizar a prática de alfabetização tem a vantagem de garantir a possibilidade de avaliar constantemente os resultados obtidos. O educador pode utilizar diferentes instrumentos de avaliação, como provas, atividades práticas e observações em sala de aula, para verificar se os objetivos de aprendizagem estão sendo alcançados. Com base nessa avaliação, ele pode fazer ajustes em sua prática pedagógica, buscando sempre aprimorar o método de ensino.

Saber sistematizar o próprio conhecimento e as suas práticas de ensino tem relação direta com um novo paradigma na educação, chamado de "formação reflexiva do professor", que surgiu nos anos 1980 e teve a influência dos trabalhos de Dewey. Acrescente-se, ainda, que essa formação foi sistematizada por Schön. Esse paradigma buscava superar o ensino behaviorista, que limitava a atuação do professor a aplicar técnicas produzidas por terceiros. Para Schön (2000), ser um professor reflexivo requer uma postura permanente de reflexão ancorada no trabalho cotidiano.

Essas reflexões são instrumentos que possibilitam mudanças na atitude profissional dos professores. A imprevisibilidade do ato de educar é considerada como pano de fundo para a reflexão sobre o trabalho docente, pois gera situações inesperadas em sala de aula, levando o professor a se estranhar com sua prática cotidiana. Schön (2000) utiliza o imprevisto como base para sua teoria sobre o professor reflexivo, entendido como alguém que aprende, a partir de situações práticas, e constrói novas teorias, esquemas e conceitos. Isso faz com que o professor se torne mais qualificado para lidar com os desafios da prática docente imprevisível.

O que Schön (2000) argumenta é que uma prática de ensino reflexiva deve ser baseada em três aspectos principais: conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação. O primeiro aspecto se refere ao conhecimento adquirido e incorporado pelo professor por meio de experiências e atividades intelectuais, que são utilizadas de forma inconsciente em suas ações diárias. O segundo aspecto, a reflexão na ação, ocorre durante o ato de ensinar, utilizando o conhecimento implícito na ação como uma ferramenta para desenvolver novas percepções, esquemas e conceitos. Isso permite que o professor se torne mais flexível diante dos desafios surgidos na prática e crie estratégias para promover a reflexão na ação. Por fim, o terceiro aspecto, a reflexão sobre a ação, envolve uma atividade de pensamento que ocorre após a ação pedagógica, por meio de um processo reflexivo sobre o even-

to e os conhecimentos implícitos nele. Esse momento é essencial para a autoformação do educador, pois pode promover as mudanças desejadas na prática de ensino.

Quando se observam as respostas dos educadores ao questionário elaborado, nota-se, com clareza, a dificuldade destes quanto ao segundo aspecto, o da reflexão na ação. Pelo fato de não conseguirem articular os conceitos-chave para o seu trabalho pedagógico, foi possível perceber a falta de ancoragem teórica deles. Não há lastro, percebeu-se, que garanta, por fim, o terceiro aspecto, que é o da reflexão sobre a ação.

Para Schön (2000), ao analisar as experiências do passado, é possível favorecer a autoanálise do professor, comparando o que se deseja com o que realmente se faz no dia a dia. Nessa situação, é possível compreender as contradições entre as metas desejadas e as ações efetivamente realizadas na prática profissional diária. Ao refletir sobre essas contradições, surge um conflito que pode levar à identificação de elementos para resolvê-las, fortalecendo e direcionando para uma nova ação que, frequentemente, resulta em mudanças.

Segundo Schön (2000), é possível pensar no profissional como um praticante reflexivo se ele não fizer reflexões acidentais, mas sim se dedicar à edificação de processos cotidianos de reflexão, embasados na prática do trabalho profissional. O autor acredita que é por meio desse exercício de reflexão na e sobre as situações diárias que as características ocultas da realidade se revelam, possibilitando a criação de novas formas de intervenção e novas perspectivas de percepção e ação. Dessa forma, os professores podem desenvolver um trabalho criativo capaz de superar as dificuldades do cotidiano, encontrando soluções para as singularidades, as incertezas e os conflitos da profissão docente. Sistematizar, então, o próprio conhecimento ou, ainda, ser capaz de conceituar as próprias práticas pedagógicas é uma atividade essencial para que o educador possa alfabetizar e letrar os educandos de forma mais rica. Deve-se, portanto, privilegiar uma forma mais sistemática de trabalho, com uma metodologia bem definida de como se vai trabalhar a aquisição da leitura e a produção da escrita. Ao contrário disso, percebe-se uma prática sem aspecto organizacional, dando a impressão de ideias metodológicas soltas, ou até a ausência disso.

A Entrevistada C possui 26 anos de atuação no magistério e é formada em Pedagogia com pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia. Ao ser questionada sobre seu procedimento para o ensino da leitura e da escrita com seus alunos, ela respondeu: *"Eu uso muito materiais lúdicos, jogos, e ati-*

vidade sempre voltada para o letramento e a alfabetização"

Quanto à Entrevistada D, continua recorrente o fato de que os docentes abordam a alfabetização e o letramento sem saber conceituar esses termos, demonstrando limitações na articulação do que faz com os alunos e os saberes disponíveis no campo da educação para inferir sobre o seu trabalho. Em relação ao conceito de "letramento", Soares (2010) afirma que este é resultado do processo de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, e também da condição adquirida por um grupo social ou indivíduo ao se apropriar da escrita e de suas práticas sociais.

Street (2014) considera que o letramento está relacionado ao uso efetivo da escrita em diferentes contextos de leitura e escrita, ampliando, assim, o conceito de "alfabetização" e tornando-o mais social e útil para a vida cotidiana. Por isso, o mesmo autor discute o letramento como uma prática social, na qual as pessoas utilizam a escrita em diversos contextos cotidianos, históricos e culturais. Ele considera as práticas letradas como produtos da cultura, da história e dos discursos, enfatizando a natureza social da leitura e da escrita, bem como a multiplicidade das práticas letradas.

Street (2014) também apresenta o "modelo autônomo de letramento", que favorece a escrita em relação à fala, definindo-o como atividade voltada exclusivamente para textos escritos. No entanto, esse modelo é considerado reducionista, pois concebe a escrita como um produto completo em si mesmo, desvinculado de um contexto. O mesmo autor menciona um modelo ideológico em que as práticas de letramento não sejam apenas culturais, mas também englobem as estruturas de poder da sociedade. Neste modelo, as práticas de letramento estão ligadas a aspectos sociais e culturais, sendo determinadas por eles. Em outras palavras, isso se refere à ampla gama de significados que a escrita assume em diferentes contextos nos quais está presente.

Com base nesta teoria, Soares (2010) esclarece que o modelo ideológico propõe observar como as pessoas constroem significados no processo de socialização. Além disso, esse modelo está interessado não apenas nas instituições educacionais, como no modelo autônomo, mas também nas instituições sociais em geral.

A Entrevistada D, embora indique o uso de aspectos da ludicidade em sua prática, não aponta qualquer apropriação desses, com frases pontuais, sintéticas e sem qualquer exposição de motivos. A profissional possui 27 anos de regência escolar, graduação em Pedagogia e especialização em Recursos Humanos na Educação. Ao responder

à questão acerca da forma como ensina as crianças a ler e escrever, afirmou:

> É partindo do que ela já conhece, né? A gente primeiro faz uma diagnose do que ela já sabe. Do que ela já traz. Porque elas trazem muita coisa, não é? Algumas até já trazem a própria leitura. Aí, a gente vai é mais formalizar, né? Trazer mais para o contexto da sala de aula. E fazendo essa interação daqueles que já trazem uma bagagem de leitura e de escrita com aqueles que ainda vêm, vamos usar o termo, assim, "zerado", no sentido da alfabetização (Entrevistada D).

A docente, embora já demonstre conhecimento dos saberes consolidados pelos alunos em sua prática de leitura, não permitiu que se identificasse, a partir da sua fala, uma forma sistemática sobre como realiza este diagnóstico. Isto fica mais evidente quando não consegue intermediar saberes do campo da alfabetização em seu trabalho.

Segundo Soares (2010), o letramento é uma concepção recente que parece ser diferente da alfabetização, mas, na verdade, são processos inseparáveis. O termo "letramento" é novo e sujeito a diferentes interpretações. Vários autores buscam atribuir ao letramento as práticas da alfabetização, destacando sua importância. No entanto, o termo carece de divulgação e estudo para esclarecer dúvidas. A autora argumenta que o termo "alfabetismo", que surgiu para atender às novas demandas sociais de leitura e escrita, não conseguiu expressar o que realmente deveria, levando à necessidade de uma nova palavra. As dificuldades e as impossibilidades do letramento estão relacionadas à sua ampla gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais, o que torna difícil uma definição única.

Sobre a Entrevistada E, a professora possui quase 40 anos de atuação no magistério e é formada em Pedagogia. Além disso, possui pós-graduação em Neuropsicopedagogia e em Supervisão Escolar, o que lhe permite exercer a coordenação pedagógica. Possui, portanto, uma vasta experiência e qualificação. Sobre a forma como ensina as crianças a ler e escrever, a professora destaca que trabalha atualmente com uma turma heterogênea em termos de conhecimento prévio, então ela começa a partir do zero, garantindo que todos tenham a mesma base de conhecimento. Procura saber o que cada criança sabe e, a partir disso, cria oportunidades para desenvolver suas habilidades de leitura e escrita.

A forma como ela usa a palavra "geradora" sugere que ela está trabalhando com a ideia de que algumas palavras podem ser usadas como base para criar outras palavras e, assim, expandir a capacidade de leitura e escrita dos alunos. Além disso, a forma como ela aproveita ocasiões, como o aniversário de Recife, para ensinar sobre letras e palavras, também indica que ela está atenta a oportunidades para ensinar de forma con-

textualizada e interessante para as crianças.

A professora demonstra valorizar a oralidade como estratégia de alfabetização. A oralidade é uma das estratégias mais importantes para a alfabetização de crianças e adultos. Por meio dela, é possível desenvolver habilidades fundamentais, como a compreensão, a expressão e a comunicação (Santos; Farago, 2015). Ao utilizar a oralidade como ferramenta de ensino, afirmam os autores supracitados, o professor pode incentivar a participação ativa dos alunos nas atividades escolares, estimulando o diálogo, a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento. Dessa forma, a oralidade representa uma importante estratégia para a formação de leitores e escritores competentes, pois permite que o aluno desenvolva a capacidade de compreender e interpretar textos, bem como de produzir textos coesos e coerentes. Além disso, a oralidade também contribui para o desenvolvimento da autoconfiança e da autoestima dos alunos, que se sentem mais seguros para se expressar e compartilhar suas ideias com os demais colegas e com o professor.

A oralidade é a primeira forma de comunicação a que a pessoa é exposta, e revela sua identidade pessoal e cultural, sendo provavelmente a única que dificilmente será excluída da vida do sujeito. Ela representa um conjunto de gêneros textuais mais formais, com tratamento estético e literário, que ficam armazenados na memória da criança e contribuem para a memorização e para o aprendizado da escrita e da leitura. Santos e Farago (2015) definem a oralidade como a transmissão oral dos conhecimentos armazenados na memória humana e enfatizam que ela é adquirida nas relações sociais e é uma forma de inclusão cultural e de socialização. Por isso, o desenvolvimento da oralidade é uma das habilidades esperadas nos primeiros anos de escolaridade e pode ser estimulado por meio de brincadeiras cantadas ou faladas, que ampliam as possibilidades de comunicação e expressão e promovem o interesse pelos vários gêneros orais e escritos. A narrativa e as brincadeiras com textos rimados e ritmados são formas de incentivar a prática da leitura e da escrita, permitindo que a criança compare e perceba como as palavras são escritas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada permitiu compreender que os processos de alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental permanecem como um desafio central da prática docente, exigindo constante reflexão e atualização por parte dos professores. As falas dos entrevistados evidenciaram que, embora muitos recorram a métodos tradicionais ou a práticas empí-

ricas, há também um esforço em adaptar estratégias, combinando recursos fonéticos, lúdicos, diagnósticos e contextualizados. Essa multiplicidade de abordagens reflete tanto a heterogeneidade das turmas quanto a necessidade de maior sistematização teórico-metodológica no cotidiano escolar.

Verificou-se, ainda, que a ludicidade, a oralidade e a interdisciplinaridade surgem como elementos importantes para tornar a aprendizagem mais significativa. No entanto, percebe-se que, em diversos casos, essas práticas são utilizadas de forma fragmentada, sem o devido amparo em fundamentos teóricos sólidos que possibilitem sua plena efetividade. Isso reforça a importância da formação continuada e do incentivo à reflexão docente, para que professores consigam transitar entre diferentes métodos de maneira crítica, consciente e planejada.

Outro aspecto que emergiu com força foi a necessidade de um olhar mais atento para o papel da escola como ambiente alfabetizador. Cabe à instituição não apenas garantir o acesso aos códigos da leitura e da escrita, mas também proporcionar experiências diversificadas que relacionem esses saberes às práticas sociais. Assim, alfabetizar vai além da decodificação: significa preparar o aluno para interagir de forma crítica com o mundo, reconhecendo-se como sujeito histórico, cultural e socialmente inserido.

Por fim, conclui-se que os resultados apontam para a urgência de políticas públicas que fortaleçam a valorização dos professores alfabetizadores e garantam condições adequadas de trabalho. O investimento na formação docente, aliado à sistematização de práticas pedagógicas fundamentadas, é fundamental para que a alfabetização e o letramento ocorram de forma eficaz. Dessa forma, será possível superar as lacunas ainda existentes e consolidar um processo educativo capaz de promover a inclusão, a criticidade e a cidadania desde os primeiros anos escolares.





REFERÊNCIAS

BEHRMANN, Rita Maria Pereira. As práticas interdisciplinares com alfabetização e letramento em classes multisseriadas. **Minerva**: Magazine of Science Estudios e Investigaciones, [s.l.], v. 1, n. 2, 2014. Disponível em: https://www.minerva.edu.py/articulo/72/. Acesso em: 20 fev. 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB/ANA 2016**: panorama do Brasil e dos estados. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Todos pela Educação. **Nota Técnica:** Divulgação dos Resultados do SAEB e do IDEB 2021. Brasília, DF: Todos pela Educação, 2022. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/09/nota-tecnica-divulgacao-saeb-e-ideb-2021-todos-pela-educacao.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRITO, Antonio Edna. Prática pedagógica alfabetizadora: a aquisição da língua escrita como processo sociocultural. **Revista Iberoamericana de Educación,** [s.l.], n. 44, v. 4, p. 1-9, 2007. Disponível em: https://rieoei.org/historico/deloslectores/1877Brito.pdf. Acesso em: 12 fev. 2025.

CAVALCANTE FILHO, Antonio. **Significações dos docentes sobre a educação infantil:** viajando através do reino mítico dos contos de fada e seus símbolos. 2013. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. **Alfabetização:** análise, linguagem e pensamento. São Paulo: Editora FTD S.A., 2000.

CONDERA, Anderson de Araújo et al. Projeto assistência à docência: da teoria às práticas interdisciplinares em uma escola municipal urbana de Manaus/AM. **Extensão em Revista**, Manaus, n. 10, p. 124-133, 2022. Disponível em: http://periodicos.uea.edu.br/index.php/extensaoemrevista/article/view/2529/1401. Acesso em: 20 fev. 2025.

FERNANDES, Jaquelina Emanuela Inácio; TEIXEIRA, Zenaide Dias; ROLIM, Pollyana Pimenta Abud. O papel da gestão escolar no processo de alfabetização e letramento. **Concilium**, [s.l.], v. 22, n. 7, p. 133-152, 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366382262_O_papel_da_gestao_escolar_no_processo_de_alfabetizacao_e_letramento. Acesso em: 20 fev. 2025.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização.** 26. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez, 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSI, Esther P. **Método fônico**: uma proposta para a alfabetização. Porto Alegre: Artmed, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua.** Brasília, DF: IBGE, 2020. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad- continua.html?edicao=30431&t=o-que-e. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados.** Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_saeb_ana_2016_panorama_do_brasil_e_dos_estados.pdf. Acesso em: 23 fev. 2026.

JULIO, Edna. **Políticas públicas de educação e formação do professor alfabetizador:** O projeto bolsa escola pública e Universidade na alfabetização inicial. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: https://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/mestrado_educacao/dissertacoes/2013/edna_julio.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

KISHIMOTO, Tikuzo Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2000.

LEITE, Olívia S. L.; DUARTE, José B. Aprender a Ler o Mundo: adaptação do método de Paulo Freire na alfabetização de crianças. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa,** v. 3, n. 5, p. 22-37, 2009. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11506/13274. Acesso em: 21 fev. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. A construção da leitura e da escrita e o ensino. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos:** o que sabemos, fazemos ou queremos? Marília: Oficina Universitária, São Paulo: UNESP, 2014. p. 187-206.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, João Batista Araújo. **Programa Alfa e Beta**: ABC do Alfabetizador. 7. ed. Rio de Janeiro: Ática, 2008.

PIRES, Muriel Oliveira Carvalho; MOREIRA, Jennifer Nogueira; CATARINO, Elisângela Maura. Navegando no processo de construção da alfabetização e do letramento. In: COLÓQUIO ESTADUAL DE PESQUISA MULTIDISCIPLINAR & CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISA MULTIDISCIPLINAR, 2017. **Anais** [...]. Mineiros: UNIFIMES, 2017. Disponível em: https://publicacoes.unifimes.edu.br/index.php/coloquio/article/view/203. Acesso em: 20 fev. 2025.

ROJO, R. **Alfabetização e letramentos múltiplos:** como alfabetizar letrando? Língua Portuguesa: ensino fundamental. Brasília, DF: MEC, 2010.

SANTOS, Maria Gabriela da Silva; FARAGO, Alessandra Corrêa. O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade,** Bebedouro, v. 2, n. 1, p. 112-133, 2015. Disponível em: https://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/35/06042015200343.pdf. Acesso em: 21 fev. 2025.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SERPA, Ivana Almeida; BALDONI, Daiana Bortoluzzi. Ensino de Ciências: relato de experiência docente em uma turma de 3º do Ensino Fundamental. **Revista de Ciências da Educação,** Americana, v. 23, n. 48, p. 1-22, 2021. Disponível em: https://revista.unisal.br/ojs/index.php/educacao/article/view/11/9. Acesso em: 20 fev. 2025.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOUSA, Ivan Vale de. **A produção do conhecimento nas letras, linguísticas e artes.**

Ponta Grossa: Atena, 2019b. v. 3.

SOUSA, Ivan Vale de. O professor de língua portuguesa no Brasil. **Revista Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 6, n. 10, p. 131-144, 2019a. Disponível em: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1075. Acesso em: 22 fev. 2025.

SOUSA, Luciete da Silva; CARVALHO, Marciana de Barros; SILVA, Elaine Cristinado Nascimento. PIBID e formação docente no ensino remoto: experiências interdisciplinares no Subprojeto de Alfabetização e Letramento. **Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, [s.l.], v. 1, n. 3, p. 192-200, 2022. Disponível em: https://revistasalaoito.com.br/article/10.29327/235555.1.3-12/pdf/wwwsalaoito-1-3-192.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

SOUZA, Cristhiane de. **Círculos de cultura infantil:** o método Paulo Freire na alfabetização de crianças: um estudo aproximativo socioconstrutivista. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2006. Disponível em: https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/354/1/B_Cristhiane%20Souza.pdf. Acesso em: 20 fev. 2025.

STREET, Brian. **Letramentos sociais.** São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papirus, 2015.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira; SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos. Clássicos conteúdos de cartilhas seculares ainda rememorados em livro socioconstrutivista. **Fólio**: Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 10, n. 2, p. 481-502, 2018. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4294/3785. Acesso em: 12 fev. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A Formação Social da Mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.


SISMMAC