

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO E DOUTORADO

LAYZE CRISTINNE CORDEIRO

ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE  
PROPÕEM AS PUBLICAÇÕES DA PLATAFORMA SCIELO (2010-2017) PARA A  
SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

PONTA GROSSA  
2019

LAYZE CRISTINNE CORDEIRO

ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE  
PROPÕEM AS PUBLICAÇÕES DA PLATAFORMA SCIELO (2010-2017) PARA A  
SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lucimara Cristina de Paula.

PONTA GROSSA  
2019

C794 Cordeiro, Layze Cristinne  
Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: o que propõem as publicações da plataforma SciELO (2010-2017) para a superação do fracasso escolar / Layze Cristinne Cordeiro. Ponta Grossa, 2019.  
198 f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação),  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Lucimara Cristina de Paula.

1. Alfabetização. 2. Fracasso escolar. 3. Anos iniciais do ensino fundamental.  
4. Paulo freire. I. Paula, Lucimara Cristina de. II. Universidade Estadual de Ponta  
Grossa. Educação. III.T.

CDD: 372.1

LAYZE CRISTINNE CORDEIRO

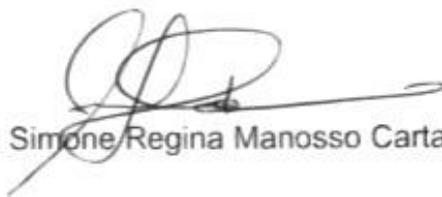
ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE  
PROPÕEM AS PUBLICAÇÕES DA PLATAFORMA SCIELO (2010-2017) PARA A  
SUPERAÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR

Dissertação aprovada como requisito final para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação de Ponta Grossa, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a)



Prof. Dra. Lucimara Cristina de Paula - UEPG



Prof. Dra. Simone Regina Manosso Cartaxo - UEPG



Prof. Dra. Fabiana Marini Braga - UFSCar



Prof. Dra. Silmara de Oliveira Gomes Papi - UEPG

Ponta Grossa, 06 de agosto de 2019.

*À minha família, minha base e maior tesouro,  
e aos meus amigos verdadeiros, pelas palavras de incentivo.*

## AGRADECIMENTOS

A vida tem diversas formas de nos ensinar suas lições. E quando aprendemos a ser gratos, reconhecemos o valor de estarmos vivos, compreendendo a nossa missão neste mundo. Passamos a enxergar a vida com novos olhos, nos tornamos humildes porque sabemos de nosso inacabamento, pois estamos constantemente aprendendo na convivência com os outros.

Neste sentido, não poderia finalizar essa dissertação sem reconhecer que não a fiz só. Muitas foram as pessoas importantes que me auxiliaram no processo de construção desse trabalho. Tentarei ser fiel a minha memória para agradecer a todos e a todas que contribuíram de alguma maneira para a concretização desta conquista.

Agradeço primeiramente a **Deus**, por me permitir chegar até aqui, me fortalecendo nos momentos mais difíceis pelos quais passei, pois Ele me fez continuar seguindo em frente, mesmo quando pensei já não ser possível, sendo meu escudo e meu refúgio.

Aos meus pais, **Samuel Cordeiro** e **Marilsa Aparecida Cordeiro**, pelo dom da vida, mas também pela compreensão dos momentos nos quais estive ausente, pelo amor, apoio e palavras de carinho que me fortaleceram e me encheram de coragem para prosseguir.

Ao meu namorado, **Rafael Pimentel**, pela paciência, compreensão e por todos os momentos nos quais me incentivou e me alegrou. Por me fazer acreditar que tudo daria certo.

À minha estimada orientadora **Lucimara Cristina de Paula**, que sempre acreditou em meu potencial, que esteve ao meu lado nos momentos de dúvidas, me orientando com paciência, carinho e sabedoria a cada fase da elaboração da pesquisa.

Agradeço às professoras Doutoras **Fabiana Marini Braga**, **Simone Regina Manosso Cartaxo** e **Silmara de Oliveira Gomes Papi** por aceitarem o convite de compor a banca da defesa, ler meu trabalho e colaborar com o aprimoramento desse estudo. E à professora **Susana Soares Tozetto** por também contribuir com seus apontamentos na leitura da dissertação na etapa da qualificação.

Agradeço à minha amiga **Josemary Scos**, pela ajuda desde o início da minha trajetória acadêmica na pós-graduação, por sempre me incentivar, por me orientar, me informar, pelos materiais emprestados, pelas dicas valiosas que me deu e por se preocupar comigo.

Agradeço à minha prima **Alana Martins**, pela leitura e correção de trabalhos e artigos realizados, por responder prontamente a cada dúvida que surgia a respeito da estrutura do trabalho e sobre as normas acadêmicas de apresentação do texto.

Agradeço a minha amiga **Laise Sandra de Lara**, que sempre torceu por mim e me ajudou durante esses dois anos, com palavras de motivação e me auxiliando para que conseguisse realizar tarefas e compromissos que os estudos implicaram.

Agradeço ao meu querido primo **Rafael Bello Cordeiro**, que sempre me motivou a ser forte o bastante para concretizar meus sonhos, demonstrando seu carinho e sua paciência por meio de sábias palavras que me fizeram uma pessoa mais determinada.

Agradecida pela ajuda da minha amiga **Jocerlei Fátima Ribeiro Mendes**, que sabiamente conduziu estratégias de superação de minhas limitações emocionais e pessoais, pois me fez enxergar as habilidades e o grande potencial que tenho para transpor os desafios da vida e atingir meus objetivos.

Agradeço a todos os meus familiares pela compreensão dos momentos ausentes, que não pude participar de algum evento familiar devido à dedicação que o processo investigativo nos exige.

Agradeço a todos os professores e professoras que me ensinaram e estiveram presentes em momentos de debates e discussões, que foram importantes e constituíram pesquisadora. Também sou grata ao PPGE da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela orientação a respeito de documentos e por oportunizar momentos propícios de estudos e debates em eventos acadêmicos.

Agradeço a CAPES pela ajuda financeira, com a concessão de bolsa de estudos, e que possibilitou a conclusão desta pesquisa.

Agradeço aos meus colegas de turma, pelos momentos de crescimento nas aulas ao longo desses dois anos, pelas palavras de motivação, de acalento, pela ajuda e troca de ideias.

*“Se você não comanda seu medo, você deixa de arriscar, você não cria nada.  
Sem arriscar, para mim, não há possibilidade de existir.”*  
(Paulo Freire)

## RESUMO

A presente pesquisa, teve como objeto de estudo os artigos sobre alfabetização e o que propõem para a superação do fracasso escolar, publicados na base SciELO, entre 2010 a 2017. A partir da preocupação com o fracasso e dos desafios colocados para a escola quanto às práticas alfabetizadoras que superem este problema, originou-se a questão: o que os artigos publicados na plataforma SciELO apontam para superar o fracasso na alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental? Relacionados a ela, delineou-se o objetivo geral: analisar os artigos que tratam sobre a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, entre os anos 2010 e 2017, na plataforma SciELO, verificando se apontam intervenções voltadas à superação do problema do fracasso escolar e quais são essas intervenções. Os objetivos específicos são: realizar um levantamento dos artigos sobre a alfabetização nas escolas que atuam com os anos iniciais do ensino fundamental, durante o período de 2010 a 2017, na plataforma SciELO, e verificar se esses artigos apontam intervenções voltadas à superação do problema do fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental e quais são essas intervenções, bem como seus resultados efetivos, utilizando as construções teóricas de denúncia e anúncio em Paulo Freire. Quanto ao contexto do fracasso escolar e suas implicações na educação, esta pesquisa reportou-se aos estudos de Delors (1998), Patto (1999), Boruchovitch (1999), Charlot (2005), Zago (2012), Silva, Mascarenhas e Silva (2011), Damasceno, Costa e Negreiros (2016), Navarro et. al (2016) dentre outros. Em relação ao processo de alfabetização, considerou-se Soares (1985, 2017a, 2017b, 2018), Mortatti (2000), Freire (2011), Freire e Macedo (2011) que auxiliaram na compreensão da multiplicidade de facetas que envolvem o processo de aprendizagem inicial da língua escrita, das diferentes perspectivas sob as quais esse fenômeno pode ser estudado e dos sentidos que foram sendo atribuídos a esse campo do conhecimento, decorrentes de sua trajetória histórica, além de subsidiar compreensões a respeito da alfabetização como ato político e de conscientização. Destaca-se o referencial teórico de Paulo Freire (1967, 1979, 1981, 1995, 2000, 2011, 2011, 2015, 2016a, 2016b) e Freire e Macedo (2011) na análise dos artigos, numa perspectiva problematizadora, que busca identificar as denúncias e anúncios levantados. Esta dissertação é de natureza qualitativa e bibliográfica, cujo levantamento de dados foi realizado por meio de artigos científicos veiculados na base de dados SciELO, entre 2010 e 2017. Para a análise dos dados utilizou-se os procedimentos da pesquisa bibliográfica, a partir dos passos de Salvador (1978), Lima e Miotto (2007), Minayo (2018), Gil (2008), Creswell (2010), Lüdke e André (1986) que contribuíram para a seleção e leitura dos dados coletados, bem como a análise de conteúdo de Bardin (2016) para o delineamento de categorias de análise dos artigos. Os resultados obtidos identificaram que há uma lacuna nas publicações sobre alfabetização, as quais fazem muitas denúncias em relação às práticas de ensino e de aprendizagem inicial da língua escrita, mas com pouca ênfase em propor intervenções que buscam superar o problema de crianças com defasagem no processo de alfabetização.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Fracasso escolar. Anos iniciais do ensino fundamental. Paulo Freire.

## ABSTRACT

The present work has been carried out to study the literacy researches published in Scielo from 2010 to 2017 and what they propose to overcoming the school failure. From this concern and the challenges posed to the school regarding literacy practices that overcome this problem, the question arose: What does the research published in Scielo criticizes to solve the failure of children's literacy in the first years of elementary school? Considering this question, the general aim was outlined: to analyze the researches in Scielo platform (2010 to 2017) that deal with the literacy in the first years of the elementary school, to verify if they indicated interventions aimed at overcoming the problem of school failure and what are these actions. The specific goals were: to perform a survey in the Scielo platform (2010 to 2017) about the literacy researches in schools that works with the first years of elementary school as well as their effective results, using Paulo Freire's theoretical denunciation and announcement constructions. Regarding the context of school failure and its implications for education, this research referred to Delors (1998), Patto (1999), Boruchovitch (1999), Charlot (2005), Zago (2012), Silva, Mascarenhas and Silva (2011), Damasceno, Costa and Negreiros (2016), Navarro et. al (2016) studies, among others. In relation to the literacy process, we considered the Soares (1985, 2017a, 2017b, 2018), Mortatti (2000), Freire (2011), Freire and Macedo (2011) studies that helped to understand the multiplicity of facets that involve the initial learning process of the written language, the different perspectives under which this phenomenon can be studied and also the meanings that it have been attributed to this field of knowledge deriving from its historical trajectory besides subsidizing understandings about literacy as an act political and awareness raising. We highlight the theoretical reference of Paulo Freire (1967, 1979, 1981, 1995, 2000, 2011, 2011, 2015, 2016a, 2016b) and Freire and Macedo (2011) in the analysis of the articles, in a problematic perspective, which seeks to identify the complaints and advertisements raised. This is a qualitative and bibliographic dissertation, whose data collection was carried out through scientific articles published between 2010 to 2017 in the SciELO database. For data analysis the procedures of bibliographic research from the steps of the Salvador (1978), Lima and Miotto (2007), Minayo (2018), Gil (2008), Creswell (2010), Lüdke and André (1986) was used, once that they contributed to the selection and reading of collected data as well as as Bardin's (2016) content analysis for the delineation was used to the articles' analysis categories. The results obtained identified that there is a gap in the publications on literacy, which make many complaints about the teaching and initial learning practices of the written language, but with little emphasis on proposing interventions that seek to overcome the problem of children with a lag in the process literacy.

**Keywords:** Literacy. School failure. First years of elementary school. Paulo Freire.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantidade de artigos selecionados por ano de publicação .....	99
Quadro 2 – Artigos não pertinentes por área de estudo ou tema .....	99
Quadro 3 – Temas abordados nos artigos da categoria Artigos de Discussão do Campo (DC)..	105
Quadro 4 – Temas abordados nos artigos da categoria Artigos de Intervenção (AI) .....	107
Quadro 5 – Síntese das denúncias dos Artigos de Discussão do Campo (DC) .....	119
Quadro 6 – Eixos temáticos das denúncias dos Artigos de Discussão do Campo (DC) .....	121
Quadro 7 – Síntese das denúncias dos Artigos de Intervenção (AI) .....	126
Quadro 8 – Eixos temáticos das denúncias dos Artigos de Intervenção (AI) .....	129
Quadro 9 – Síntese dos anúncios dos Artigos de Discussão do Campo (DC) .....	139
Quadro 10 – Eixos temáticos dos anúncios dos Artigos de Discussão do Campo (DC) .....	140
Quadro 11 – Síntese dos anúncios dos Artigos de Intervenção (AI) .....	146
Quadro 12 – Eixos temáticos dos anúncios dos Artigos de Intervenção (AI) .....	148
Quadro 13 – Quadro comparativo dos Eixos temáticos das denúncias dos artigos DC e AI .....	153
Quadro 14 – Quadro comparativo dos Eixos temáticos dos anúncios dos artigos DC e AI .....	157

## LISTA DE SIGLAS

AI	Artigos de Intervenção
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DC	Artigos de Discussão do Campo
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
EF	Ensino Fundamental
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PISA	Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)
PNE	Plano Nacional de Educação
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1 – A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	18
1.1 O FRACASSO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO .....	21
1.2 AS ABORDAGENS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM .....	27
1.3 HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: CONCEPÇÕES E MÉTODOS ...	41
1.4 AS CRIANÇAS QUE NÃO SÃO ALFABETIZADAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	55
1.5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E A QUESTÃO DA QUALIDADE DE ENSINO .....	59
<b>CAPÍTULO 2 – SOB A LUZ DA EPISTEMOLOGIA CRÍTICO-DIALÓGICA DE PAULO FREIRE</b> .....	72
2.1 A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA DE PAULO FREIRE .....	73
2.1.1 <b>Por uma educação libertadora que supere a educação bancária</b> .....	77
2.1.2 <b>A relação entre leitura de mundo e leitura da palavra no processo de alfabetização</b> .....	79
2.1.3 <b>Da denúncia do problema ao anúncio de possibilidades</b> .....	81
<b>CAPÍTULO 3 – O CAMINHO METODÓLICO DA PESQUISA</b> .....	85
3.1 PESQUISA QUALITATIVA .....	87
3.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA .....	90
3.3 DELINEAMENTOS DA PESQUISA .....	93
3.4 LEVANTAMENTO DOS ARTIGOS DA PLATAFORMA SCIELO .....	95
3.5 DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS QUALITATIVOS .....	100
3.6 PROCEDIMENTOS DE LEITURA DOS ARTIGOS .....	110
<b>CAPÍTULO 4 – A ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS</b> .....	114
4.1 CARACTERIZAÇÃO DOS ARTIGOS LEVANTADOS NA PLATAFORMA SCIELO .....	115
4.2 O QUE DENUNCIAM OS ARTIGOS DE DISCUSSÃO DO CAMPO .....	118
4.3 AS DENÚNCIAS DOS ARTIGOS DE INTERVENÇÃO .....	126

4.4	OS ANÚNCIOS DOS ARTIGOS DE DISCUSSÃO DO CAMPO .....	138
4.5	O QUE ANUNCIAM OS ARTIGOS DE INTERVENÇÃO .....	146
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>161</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>167</b>
	<b>APÊNDICE A – EXEMPLO DE UMA PARTE DO QUADRO DOS ARTIGOS ENCONTRADOS NA PLATAFORMA SCIELO .....</b>	<b>179</b>
	<b>APÊNDICE B – QUADRO GERAL DOS ARTIGOS SELECIONADOS .....</b>	<b>184</b>
	<b>APÊNDICE C – EXEMPLOS DAS FICHAS DE CARACTERIZAÇÃO DOS ARTIGOS .....</b>	<b>190</b>
	<b>APÊNDICE D – EXEMPLO DE FICHA DE ANÁLISE DE ARTIGO DE DISCUSSÃO DO CAMPO (DC) .....</b>	<b>193</b>
	<b>APÊNDICE E – EXEMPLO DE FICHA DA CATEGORIA ARTIGOS DE INTERVENÇÃO (AI) .....</b>	<b>196</b>

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa surgiu de inquietações decorrentes de minha trajetória profissional, enquanto professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Desde 2016 até o ano de 2019, trabalho especificamente como professora em escolas da rede pública de um município do Paraná, sendo que desenvolvo minha prática docente em turmas de 1º ciclo, ou seja, no ciclo de alfabetização. Em diálogo com colegas e outros profissionais da educação, e por meio de minhas experiências e desafios vivenciados no ambiente escolar, tenho refletido sobre alguns movimentos, tais como as crianças que não são alfabetizadas.

Com o intuito de responder algumas indagações relacionadas ao processo de alfabetização e buscando compreender o insucesso produzido nas escolas, durante essa etapa da escolarização, me senti provocada<sup>1</sup> a pesquisar sobre essa temática. Diante disso, busquei o Mestrado em Educação para problematizar e investigar as questões que por vezes dificultam o aprendizado da leitura e da escrita nas escolas públicas.

Nessa perspectiva, nos reportamos inicialmente aos estudos realizados por Patto (1999), a qual realizou uma pesquisa sobre as origens históricas do fracasso escolar. A autora afirma que as explicações para o fracasso escolar estiveram diretamente ligadas ao modo capitalista de compreender a realidade e como esse discurso preserva a situação de dominação sofrida pelas famílias subalternas. Patto (1999) esclarece as questões políticas que envolvem a abordagem dos problemas escolares, os quais evidenciam o interesse e a manipulação das classes dominantes.

A partir dos estudos de Patto (1999) é possível compreender que a instituição escolar abarca relações de poder por meio de processos educativos e administrativos. O funcionamento burocrático da escola, as relações autoritárias estabelecidas entre escola e família, a falta de uma formação permanente significativa e transformadora da realidade escolar, oferecida pelos sistemas de ensino e pelas escolas, podem influenciar no surgimento e no agravamento de problemas que irão afetar o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo na produção do fracasso escolar.

No minidicionário Soares Amora (2001), a expressão “fracasso” é explicada como baque; ruína; desastre; malogro; insucesso. Nessa direção, o fracasso escolar, seria o mau êxito na escola, caracterizado na compreensão de muitos autores como sendo a reprovação e a evasão escolar.

---

<sup>1</sup> Na escrita da dissertação, em alguns momentos será utilizada a primeira pessoa quando se tratar de uma experiência específica da pesquisadora. Em outros, será utilizada a terceira, considerando que o processo de pesquisa foi construído pela pesquisadora e por quem a orienta.

Quanto ao processo de alfabetização, os estudos de Soares (1985, 2017a, 2017b, 2018) nos apresentam a multiplicidade de facetas que envolvem a compreensão do processo de aprendizagem inicial da língua oral e escrita, além das diferentes perspectivas sob as quais esse fenômeno pode ser estudado.

Por sua vez, Mortatti (2000) aborda o tema da alfabetização explorando os sentidos que foram sendo atribuídos em decorrência das tematizações, normatizações e concretizações produzidas. Mesmo focalizando sua análise no contexto do estado de São Paulo, entre 1876 e 1994, sobre a questão dos métodos de ensino da leitura e escrita na fase inicial da escolarização de crianças, é perceptível sua influência em outros estados brasileiros, que se pautaram nos estudos e nas ações conduzidas por intelectuais e professores paulistas, ou foram influenciados por ideários daqueles que atuaram em cargos administrativos estaduais ou nacionais.

A partir dos estudos mencionados, e nosso envolvimento em um campo de mudanças significativas de âmbito educacional, permeado de avanços e retrocessos, fomos instigadas a dialogar sobre importantes questões que ecoam entre aqueles e aquelas envolvidos com a alfabetização de crianças da escola pública.

Nesse sentido, iniciamos mais um debate presente nesse cenário, enfatizando o tema do ensino e da aprendizagem da língua oral e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental, focalizando as contribuições científicas de natureza teórica e prática que visam a superar o recorrente problema do fracasso escolar no início da escolarização.

Com o intuito de tornar claro o entendimento da proposta desta pesquisa, se faz necessário expressar a nossa compreensão do conceito de alfabetização. Para nós, a alfabetização não é simplesmente a codificação e decodificação de símbolos alfabéticos, ou seja, o simples ato de ler e escrever mecanicamente. É entendida, assim como para Paulo Freire, como a expressão da leitura do mundo que precede a leitura da palavra, numa visão crítica, que considera o contexto dos educandos e educadores, e que pode inclusive, transformar a realidade desses sujeitos cognocentes.

Considerando o problema do fracasso escolar e nossa preocupação com a alfabetização das crianças que frequentam a escola pública, pois sofrem inúmeras formas de exclusão, fizemos os seguintes questionamentos: Por que algumas crianças não têm sucesso no processo de alfabetização? E quais fatores influenciam na produção desse fracasso na alfabetização?

As indagações originaram a questão-problema da presente dissertação: o que os artigos publicados na plataforma SciELO apontam para superar o fracasso na alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?

Relacionado à questão da pesquisa, temos como objetivo geral:

✓ *Analisar os artigos que tratam sobre a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, entre os anos 2010 e 2017, na Plataforma SciELO<sup>2</sup>, verificando se apontam intervenções voltadas à superação do problema do fracasso escolar e quais são essas intervenções.*

E como objetivos específicos delineamos:

- a) Realizar um levantamento dos artigos sobre a alfabetização nas escolas que atuam com os anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o período de 2010 a 2017, na plataforma SciELO;
  
- a) Verificar se esses artigos apontam intervenções voltadas à superação do problema do fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental e quais são essas intervenções, bem como seus resultados efetivos, utilizando as construções teóricas de denúncia e anúncio em Paulo Freire.

Quanto aos fundamentos orientadores da pesquisa, optamos pela epistemologia de Paulo Freire (1979, 1981, 1983, 1995, 2001, 2011, 2015, 2016a, 2016b), pois assim como a pedagogia freireana, valorizamos os saberes e as práticas populares, que ampliam possibilidades de participação de todos os sujeitos nos processos educativos e nos comprometemos com os movimentos pedagógicos que buscam corresponder ao direito que crianças, jovens e adultos têm de acessar o conhecimento socialmente produzido, e superarem as práticas de memorização mecânica dos conteúdos, pautadas numa educação bancária. Defendemos uma educação que seja problematizadora, em que o conhecimento seja produzido nas relações sujeito-mundo-sujeito no sentido de empreender transformações nas práticas educativas, numa perspectiva mais ampla, igualitária e dialógica.

Assim como Freire (2011b), acreditamos em uma educação crítica, que deve ser instituída por uma campanha de alfabetização que transcenda o atual debate a respeito da crise da alfabetização, isto é, a ideia de que a alfabetização é apenas um processo mecânico que enfatiza em excesso a aquisição puramente técnica das habilidades de leitura e de escrita.

---

<sup>2</sup> A coleta de dados (dos artigos que tratam do tema da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental), publicados de 2010 a 2017, ocorreu no site: <https://www.scielo.org/www.scielo.org>.

A alfabetização precisa ser encarada como um conjunto de práticas culturais que promova mudanças numa perspectiva democrática e emancipadora e, por isso mesmo, não se resume somente ao mero lidar com as letras e as palavras. Em uma concepção mais ampla e crítica, a alfabetização é encarada como a relação entre educandos e o mundo.

Por isso, o ato de olhar para a nossa teoria e para a nossa prática, e “olhar novamente para esta relação e para o método que podemos extrair de sua dialética” (BERTHOFF, 2011, p. 30), é o ponto chave para percebermos o antes não percebido, interpretar as nossas próprias interpretações, para compreender o mundo a nossa volta. Pois os seres humanos primeiramente aprenderam a ler o mundo e só depois é que leram as palavras.

Assim, esperamos que esta dissertação possa despertar a vontade de ler o mundo e de ler as palavras de forma crítica e emancipadora. Acreditamos que a alfabetização e a conscientização precisam caminhar juntas para empoderar aqueles e aquelas que são marginalizados dentro das escolas e na própria sociedade. Por isso, as práticas alfabetizadoras utilizadas com as crianças precisam ser evidenciadas com maior frequência, suscitando a vontade de anunciar novas pesquisas que transponham o problema do fracasso instaurado para que o mesmo se transforme no sucesso das crianças e numa escolarização de qualidade para todos e todas.

A pesquisa está organizada em quatro capítulos. O primeiro inicia o debate sobre a realidade do sistema educacional em sua tarefa de alfabetizar meninos e meninas nas escolas públicas brasileiras, evidenciando uma pesquisa exploratória do que tem sido discutido sobre o tema do fracasso escolar. Na sequência, contextualiza as abordagens de ensino e aprendizagem (MIZUKAMI, 1986; MOREIRA, 1985), contempla os momentos cruciais da história da alfabetização no Brasil (MORTATTI, 2000, 2010), explicita as concepções e os métodos de alfabetização que foram utilizados no processo educacional (SOARES, 1985, 2017a, 2017b, 2018), (SOARES; MACIEL, 2000), aborda as compreensões e perspectivas sob as quais este objeto de estudo é compreendido (GARCIA et al. 2001, 2012), (FREIRE, 2011). Na sequência, este capítulo ainda traz os índices e resultados de avaliações externas que medem a proficiência da alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, além de abordar as políticas educacionais referentes à alfabetização para o aprofundamento da discussão sobre a qualidade da educação brasileira. Para essa discussão nos reportamos aos estudos de Mainardes (2016, 2017) e Machado e Alavarse (2014) que discutem o conceito de qualidade educacional e problematizam os elementos que balizam a construção de políticas educacionais que promovam essa qualidade.

No segundo capítulo tratamos da alfabetização sob o olhar crítico da teoria de Paulo Freire, nosso referencial teórico, pois o mesmo nos dá subsídios para analisar com rigor científico e ético os artigos selecionados. Abordamos os conceitos de educação, de alfabetização, de aprendizagem problematizadora propostas na teoria freiriana, bem como explicitamos nosso entendimento a cerca do par dialético denúncia e anúncio (PAULA, 2011; SANTIAGO, 2004), o qual nos auxiliou nas análises e no delineamento das categorias de artigos.

O terceiro capítulo esclarece como foram realizados os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, de abordagem qualitativa, explicitando os procedimentos utilizados na pesquisa bibliográfica propostas por Salvador (1978), Lima e Miotto (2007), Minayo (1999), Gil (2008). São apresentadas também a seleção e classificação dos dados coletados no período de 2010 a 2017: artigos acadêmicos publicados em revistas digitais e coletados na plataforma de dados eletrônica *Scientific Electronic Library Online* (SciELO).

Por meio da coleta dos dados, buscamos por artigos que apresentassem intervenções que contribuíssem para o processo de alfabetização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, em escolas públicas, anunciando formas de superação do fracasso constatado pelos resultados das avaliações ao longo da história da educação brasileira.

O quarto capítulo oferece os resultados da pesquisa, explicitando os estudos selecionados e analisados que além de terem denunciado o fracasso na alfabetização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, fizeram seus anúncios de propostas, e/ou intervenções que visam à alfabetização dos educandos. Ademais, apontamos com base nos resultados obtidos pelos artigos, as suas reais contribuições para minimizar o problema do fracasso e evidenciamos suas singularidades, seus avanços e sinalizamos algumas lacunas presentes nesses estudos, para suscitar novas pesquisas na área educacional.

Este estudo partiu de um problema real, social e político. Por isso, esperamos que para além das análises e discussões empreitadas no caminho de construção da pesquisa, possamos despertar nas pessoas, sejam as envolvidas direta ou indiretamente com a educação de nossas crianças, a curiosidade em saber mais e a vontade de transformar o mundo por meio de um compromisso sério com a sociedade.

## CAPÍTULO 1

### A ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A alfabetização é um dos mais importantes períodos do processo educacional, visto que é um dos primeiros momentos no qual a criança vai aprimorar seu universo letrado, que vem se constituindo de experiências sociais anteriores. É o momento crucial que marca toda a trajetória escolar e sociocultural de uma pessoa e não pode ser compreendida de forma restrita, pois abrange necessariamente aspectos políticos e sociais.

Nesse caso, como nos aponta Freire (2015), o conceito de alfabetização transcende seu conteúdo etimológico e não se reduz a experiências pouco criativas, que tratam o trabalho com letras e palavras de modo mecânico. Assim, “a alfabetização é entendida como a relação entre educandos e o mundo, mediada pela prática transformadora desse mundo que ocorre exatamente no meio social mais geral em que os educandos transitam [...]” (FREIRE; MACEDO, 2015, p. 120).

Conforme Soares (2018) na história da alfabetização no Brasil, o principal propulsor das periódicas mudanças de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da leitura e da escrita. Soares (2018) ressalta que até a década de 1980 acreditava-se que o método poderia ser a solução para superar o fracasso na alfabetização, que neste período era centrado na classe ou série inicial do ensino fundamental, culminando em altos índices de reprovação, repetência e evasão. Sabemos, no entanto, que essa preocupação em discutir os métodos de alfabetização continua no debate educacional até os dias atuais e autores renomados da área discutem essa questão em seus estudos: Cagliari, Mortatti e Soares, por exemplo.

No entanto, destacamos que o método de alfabetização não tem o mesmo significado de teoria de alfabetização, que por sua vez, difere de teoria de aprendizagem e de abordagem de ensino. Essas diferenças serão tratadas com mais subsídios nos próximos tópicos.

Com base nos estudos de Mortatti (2000), Garcia (1992, 2011), Soares (2018) pode-se afirmar que o fracasso da escola brasileira em alfabetizar, embora seja um fenômeno reconhecido e denunciado já há várias décadas, e destacando-se nos últimos trinta anos, transformou-se em uma das preocupações na área educacional do país.

Como nos apontam Soares e Maciel (2000), esse repetido fracasso na alfabetização, atual sob o aspecto de um processo de conquista do direito das camadas populares à escolarização, vem sendo posto em evidência nas últimas décadas, mesmo porque se tem intensificado a democratização do acesso à escola para essas parcelas da população.

Porém, essa rápida democratização do acesso à escola não tem sido associada a uma verdadeira transformação torne tal instituição realmente competente para suprir as necessidades daqueles que conquistaram seu direito a escolarizar-se.

por isso, o fracasso escolar, particularmente na alfabetização (é na primeira série, cujo objetivo principal é a aquisição da leitura e da escrita, que são, como se sabe, mais altas as taxas de repetência e evasão), tornou-se tão evidente e ameaçador para as legítimas aspirações de uma democratização do saber e da cultura, que acompanhe a democratização do acesso à escola, que não há como não reconhecer, hoje, na alfabetização, o problema básico do sistema educacional brasileiro. (SOARES; MACIEL, 2000, p. 7).

Portanto, como sinalizam Soares e Maciel (2000), o tema da alfabetização vem sendo reconhecido e ganhando mais espaço a cada ano, não apenas nas iniciativas tomadas por meio do sistema operacional de ensino (seminários e encontros sobre alfabetização, capacitação de professores alfabetizadores, desenvolvimento de projetos e programas nos níveis estadual e municipal, etc.), mas também se manifesta e se multiplica, academicamente e cientificamente, com estudos e pesquisas sobre alfabetização. “A cada ano são mais numerosas as publicações (artigos de periódicos, livros) e as investigações (teses e dissertações, pesquisas financiadas por agências diversas) sobre o tema.” (SOARES; MACIEL, 2000, p.7).

Devido a essa quantidade numérica de produções de pesquisas e estudos sobre a alfabetização, no aspecto qualitativo observa-se a variedade de enfoques pelos quais se analisa e se amplia a visão desse processo de aquisição da língua oral e escrita. Por isso, se torna relevante compreender este processo associado às abordagens de ensino e pelas teorias de aprendizagem vinculadas pela humanidade, adentrando aos aspectos históricos que nos auxiliam no entendimento de métodos e formas de alfabetizar utilizadas no sistema educacional.

Partimos então do pressuposto de que cada abordagem de ensino é influenciada por uma teoria e que esta por sua vez se difunde pelos processos de ensinar e de aprender.

Salientamos que para tratar do tema alfabetização no século XXI, não podemos desconsiderar a sua trajetória histórica, inclusive as influências que a alfabetização brasileira sofreu de intelectuais de outros países como Estados Unidos e França, os quais mais influenciaram a educação no Brasil.

Portanto, apresentaremos um recorte dos principais momentos históricos da trajetória da alfabetização brasileira, que se constitui um objeto de estudo, alvo de diferentes ciências, que refletem sobre as questões complexas que envolvem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Diante disso, discutiremos as questões políticas que permeiam essa

temática, alguns apontamentos a respeito das políticas públicas para a alfabetização e a questão da qualidade da educação, e como ela vem sendo pensada nos documentos oficiais do governo federal e expressada pelas ações encaminhadas para concretizar as normas propostas.

Corroborando com Garcia (2001) lutamos por uma escola que seja efetivamente um espaço que potencialize as classes populares, que alfabetize a todos e todas sem exceção, e que o preço de ter acesso a esta leitura e escrita não seja a anulação de sua cultura materna pela imposição de outra cultura que desqualifica a sua própria, e muito menos,

de uma racionalidade que desqualifica as demais racionalidades como irracionalidades, de uma variedade linguística tornada língua padrão e que desqualifica as variedades linguísticas usadas pelos alunos e alunas subalternizados, afrodescendentes e indígenas, condenados à pobreza e ao silêncio. (GARCIA, 2001, p. 12)

Em consonância a esta defesa de uma alfabetização das classes populares que valorize a sua cultura de origem, destacamos, nesta pesquisa, o pensamento de Freire (2011), e nesse sentido, compreendemos a alfabetização de forma mais ampla. Defendemos uma alfabetização crítica que capacite os alfabetizados para intervirem na sociedade, para que sejam participativos e ativos politicamente e culturalmente. Para nós “não basta saber ler mecanicamente ‘Eva viu a uva’. É necessário compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir uvas e quem lucra com esse trabalho.” (GADOTTI, 1996, p. 70).

Para tanto, entendemos que o diálogo precisa estar presente nas relações escolares e na rotina de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional ao se comunicarem. Principalmente na alfabetização das crianças, em que o diálogo é imprescindível no desenvolvimento da linguagem. Porém, não há diálogo se não houver um amor verdadeiro entre as pessoas e ao mundo em que vivem. Freire (2016b) destaca que se não amamos as formas de vida, o mundo e as pessoas, este diálogo se torna difícil e sem importância alguma. E para dialogar, é preciso ter humildade, pois, se considerarmos os outros como seres inferiores, como pretendemos construir algum conhecimento ou compreender as relações sociais?

Ao refletir sobre essa amorosidade, sobre a humildade, o respeito com o outro, é imprescindível que sejamos abertos ao diálogo, para assim olharmos a nossa prática, para repensar nossas formas de agir e ressignificar nosso trabalho com os educandos. Como podemos aceitar uma dura realidade evidenciada por avaliações externas que mostram resultados ruins da educação básica pública de nosso país? Por que a escola tem fracassado na

sua tarefa de ensinar? Por que muitos alunos chegam no 5º ano do Ensino Fundamental e possuem sérias defasagens de ensino e dificuldades na leitura, na escrita, na interpretação de textos?

Todas essas questões nos instigam a iniciar esse debate, que há muito tempo vem sendo discutido por autores renomados. Não podemos aceitar o fracasso escolar, é preciso superar este problema em conjunto, pensando juntos em soluções que possam melhorar a qualidade da educação ofertada na rede pública de ensino. Mas, porque iniciamos este estudo falando do fracasso na alfabetização das crianças? Ora, não há forma mais adequada para nós, de tentar resolver um problema do que o encarando. É por esse motivo, que trataremos algumas questões importantes sobre este fenômeno que há muito tempo tem acompanhado a história educacional de países subdesenvolvidos.

### 1.1 O FRACASSO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Para compreender o que é o fracasso escolar, partimos das denúncias feitas em artigos que se dedicaram a estudar o fenômeno, mas de modo a encontrar possíveis caminhos para mudar a realidade da educação, engajados na luta por um futuro melhor, onde todos tenham o seu direito de aprender garantido.

Nesse sentido, realizamos uma pesquisa exploratória, de caráter bibliográfico, sobre trabalhos acadêmicos a respeito do fracasso escolar, publicados de 2010 a 2017. A base de dados consultada foi a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e a busca foi realizada a partir do descritor “fracasso escolar”.

Inicialmente foram localizados 146 artigos sem usar filtros para a busca. Após a aplicação dos filtros pré-estabelecidos (área regional - Brasil; recorte temporal - de 2010 a 2017; idioma - português; grandes áreas temáticas - Ciências Humanas e da Saúde; subáreas temáticas - “Educação e pesquisa educacional”, “Psicologia educacional” e “Psicologia multidisciplinar”, e tipo de literatura utilizado - artigos), restaram 100 artigos.

Constatamos que 54 artigos não contribuíam diretamente para os nossos objetivos, pois os que interessavam a essa pesquisa eram aqueles que tratavam do fracasso escolar referente aos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, de crianças que deixam essa etapa da escolarização sem estarem alfabetizadas.

Dos 46 artigos restantes, 10 foram selecionados por apresentarem as concepções dos autores, bem como discussões e resultados relevantes para este estudo. Os artigos foram lidos e analisados quanto a sua temática principal, questão-problema, objetivos e resultados, a partir

de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo (GIL, 2008), orientada por meio de procedimentos da pesquisa bibliográfica (GIL, 2008; LIMA; MIOTO, 2007; SALVADOR, 1978).

Com base nos estudos de Salvador (1978) estabelecemos uma sequência de leituras que se configuram em técnicas para levantamento de informações: leitura de reconhecimento do material, leitura exploratória, leitura seletiva, leitura reflexiva ou crítica e leitura interpretativa. Durante as leituras crítica e interpretativa nos orientamos pela teoria freiriana, verificando como os autores analisam o fracasso escolar na perspectiva do par dialético da denúncia e anúncio (FREIRE, 1981), compreendendo o que defendem e o que criticam em suas considerações, assim como identificando o que propõem como alternativas para transformar a realidade.

Entre os dez artigos selecionados, constatamos que somente três investigaram o fracasso especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental, dois se detiveram nos anos finais e cinco abordaram esta temática de forma mais ampla, relacionando-a a outros temas da área educacional, tais como trabalho docente, educação inclusiva, progressão continuada, classe de aceleração, rendimento escolar, políticas educacionais e ensino e aprendizagem.

Ao realizar um comparativo das concepções dos autores desses artigos, verificamos algumas aproximações e distanciamentos. Dentre as aproximações, destacamos o fato de alguns autores como (ZAGO, 2011; VIÉGAS, 2015; PEZZI; MARIN, 2017; POZZOBON, MAHENDRA; MARIN, 2017) criticarem o mito da culpabilização das famílias na educação dos filhos como sendo os responsáveis pelo fracasso dos educandos ou a crença de que este fracasso decorre de problemas individuais específicos desses alunos por pertencerem a classes populares.

Também salientamos que as concepções dos autores (ZAGO, 2011; VIÉGAS, 2015; NAVARRO et al., 2016; PAULILO, 2017; PEZZI; MARIN, 2017; POZZOBON, MAHENDRA; MARIN, 2017; RODRIGUES; CHECHIA, 2017) se aproximam quando afirmam que o fracasso é gerado tanto por fatores extra como intra-escolares e são produzidos social e politicamente. Constatamos que em apontamentos mais específicos, os autores analisados se distanciaram das concepções verificadas em pesquisas de décadas anteriores.

A promoção de alunos para as séries seguintes sem terem aprendido os conteúdos culturalmente sistematizados pela sociedade é criticada no bojo da Progressão Continuada, a qual não garante por si só que os alunos obtenham sucesso na aprendizagem, conforme o autor Viégas (2015) salienta em sua discussão. Enquanto para alguns pesquisadores como

Dória (1918) e Antunha, Lombardi e Bueno (1961) essa forma de promoção automática poderia ser uma solução para o problema.

Apenas em 2 artigos os autores Barrera e Justino (2012); Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014) apontaram caminhos práticos para minimizar o fracasso escolar. Enquanto que em 4 artigos os autores Zago, (2011), Freitas e Tuboitti (2015), Rodrigues e Chechia (2017) e Paulilo (2017) indicaram reflexões feitas pelo entendimento crítico e mais amplo do problema. Verificamos que 3 pesquisadores se detiveram mais na análise dos fatores intra-escolares (NAVARRO et. al, 2016; POZZOBON, MAHENDRA; MARIN, 2017; RODRIGUES; CHECHIA, 2017), entendendo a instituição escolar como responsável por desencadear este fracasso, e 3 se detiveram em criticar com maior ênfase os fatores extra-escolares (MADALÓZ et. al, 2012; VIÉGAS, 2015; PAULILO, 2017).

Na década atual, que iniciou em 2010, há repetições dos problemas apontados por pesquisas anteriores: a preocupação econômica na construção de políticas educacionais; o olhar preconceituoso em relação aos professores, alunos e familiares; o autoritarismo na implantação de políticas de governo; o funcionamento escolar, calcado em tarefas mecânicas e pouco interessantes; além da culpabilização dos alunos e famílias pelas dificuldades de escolarização. Este último é fortemente destacado por Viégas (2015) em seu artigo.

Ou seja, repetem-se discursos que criticam a visão patologizante do fracasso, mas em 4 artigos os autores Barreira e Justino (2012); Madaloz et al. (2012); Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014); Freitas e Tuboiti (2015) e Navarro et al. (2016) trazem de fato caminhos para a superação do problema, anunciando formas de intervir nas escolas com os educandos que não conseguem aprender: ambiente motivador e sedutor para que desperte o interesse dos educandos em aprender, projetos escolares que criem maior vínculo entre professores e alunos, reorganização de turmas e espaços na escola em grupos de trabalho diferentes da organização das salas com um professor e carteiras enfileiradas, investimento na formação permanente dos educadores com estudos da área da alfabetização e outros pertinentes para sanar suas dificuldades.

Nesses estudos, observamos que o fracasso escolar é visto como fenômeno multifacetado, que é desencadeado por questões sociais e políticas e compreendido sob diferentes concepções: baixo rendimento do aluno, aquisição insuficiente dos conhecimentos e habilidades, defasagem na relação idade-série, reprovação, repetência, interrupção escolar sem a obtenção de um certificado, entre outras designações.

Nessa investigação, consideramos o fracasso escolar em seu sentido mais amplo, transpondo a ideia de reprovação e/ou evasão, compreendendo este fenômeno como sendo o

baixo índice de aprendizagem, a defasagem no processo de alfabetização constatada nos resultados das avaliações e a má qualidade da educação.

O fracasso escolar, traduzido nos índices das avaliações externas (municipais, estaduais, nacionais e internacionais), nos revela a insuficiente aprendizagem da leitura e da escrita de muitas crianças da escola pública brasileira. Porém, é necessário considerar o contexto no qual esses educandos estão inseridos, os fatores que influenciam esses resultados.

Em consonância, Forgiarini e Silva (2008) explicam que

Partindo do pressuposto de que a realidade social é produzida historicamente e, como tal, traz, no seu interior, contradições que ora acenam para a mudança, ora para a permanência das relações sociais; em qualquer análise que pretendamos fazer em relação à educação, é imprescindível levar em consideração o contexto histórico-social-político-cultural no qual está inserida. Ao se falar em fracasso escolar no interior da escola pública, entendemos que é preciso contextualizá-lo e historicizá-lo para que possamos, a partir do conhecimento sobre essa realidade, organizar ações que contribuam para sua superação. (FORGIARINI; SILVA, 2008, p. 3).

Dessa forma, é essencial contextualizar o problema do fracasso escolar no Brasil a fim de compreendermos como ele surge e se evidencia, e quais as consequências decorrentes desse fenômeno no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

Além disso, se torna fundamental compreender como se deu o processo histórico da educação em nosso país, especialmente da constituição da alfabetização como objeto de estudo e como tema de pesquisas acadêmicas, e de que forma o fracasso escolar na alfabetização das crianças foi se instaurando ao longo das décadas, o qual é perceptível em meio às práticas educativas no século atual.

Se na década de 1940 o problema era relacionado à repetência e a evasão, intensificada na antiga 1ª série devido à democratização do acesso à escolarização, na qual 50% das crianças eram retidas nessa fase porque não conseguiam aprender a ler e a escrever, atualmente o problema se instaura na questão dos alunos que “não conseguem romper a barreira do primeiro ciclo, ou no caso das redes públicas de ensino que optaram pela progressão automática, as crianças avançam para o ciclo seguinte ainda sem estarem alfabetizadas”. (SOARES, 2017, p.14) Constata-se, então, que o fracasso, antes concentrado na série inicial, atualmente perpassa o ensino básico.

Até os anos 1980, o método era visto como a solução para o fracasso na alfabetização que, nesse período, era centrado na série inicial do ensino fundamental, porém, nos anos 1980 surge o construtivismo que traz uma alternativa de combate a este fracasso. No

entanto, o próprio construtivismo também não mostrou ser o caminho para a resolução deste problema.

Mesmo após a introdução de uma “nova concepção do processo de aprendizagem da língua escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35), o fracasso na alfabetização persistiu nos primeiros anos do século XXI e passou a ser identificado pelas avaliações de larga escala que mostram o problema ao longo de todo o ensino fundamental, chegando inclusive no ensino médio, “traduzido em altos índices de precário ou nulo domínio da língua escrita, evidenciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semianalfabetos depois de quatro, seis, oito anos de escolarização”. (SOARES, 2018, p.23-24).

Os dados estatísticos disponíveis sobre as crianças que não são alfabetizadas ou são alfabetizadas com baixa proficiência denunciam o problema do fracasso na etapa de alfabetização, que inicia no primeiro ano do ensino fundamental e se estende nos anos seguintes do 1º ciclo (2º e 3º anos).

Quando chegam ao fim do terceiro ano do Ensino Fundamental, uma em cada cinco crianças de 8 anos (22,2%) não consegue ler uma frase inteira. Nesse período, em que deveriam estar completamente alfabetizadas, elas decifram apenas algumas palavras isoladas, de acordo com os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), em 2015.

Os resultados da terceira edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada em 2016, também são alarmantes. Mais da metade dos alunos do 3º ano apresentaram nível insuficiente nas provas aplicadas. Em 2016, o número de estudantes com nível insuficiente era de 54,73%, enquanto que em 2014, a ordem era de 56,17%, indicando que a melhoria foi mínima.

Ao refletirmos sobre os dados apresentados percebemos que o ensino e o aprendizado de qualidade no ensino público do Brasil são metas a serem atingidas em nível nacional, pois os dados estatísticos são preocupantes. Além disso, grande parte das crianças não está conseguindo obter sucesso nos estudos devido a múltiplos fatores que influenciam em sua aprendizagem. Mas será que a meta estipulada para atingir a qualidade do ensino (a de alcançar a média 6,0) é a mais adequada? Pois ao confrontarmos os dados, verificamos que a expectativa das políticas colocada para essa qualidade da aprendizagem é muito baixa e, portanto, insuficiente, pois uma educação de qualidade envolveria a máxima aprendizagem para todas as crianças, ou seja, a expectativa deve ir além da meta nacional.

Nesse sentido, consideramos importante direcionar nossa atenção a esse fenômeno que sempre se materializou em diferentes níveis de ensino, mas que nos últimos anos,

percebemos sua incidência nos primeiros anos da escolarização, o que provavelmente comprometerá as etapas escolares posteriores, haja vista quando da conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental e na passagem para os anos finais. Assim, é necessário superarmos as tendências que procuram apenas os culpados para o fracasso escolar. Faz-se urgente investigar e apontar possíveis caminhos na superação desse fenômeno.

Sendo assim, buscamos nos direcionar aos anúncios de práticas que tenham conseguido superar o fracasso na alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pois, assim como Freire (1995), partimos da compreensão de que as crianças não evadem das escolas, mas são expulsas pelo sistema escolar, o que coloca a responsabilidade e o compromisso pelo sucesso escolar nas mãos da escola e dos sistemas de ensino.

[...] As crianças populares brasileiras não se evadem da escola, não a deixam porque querem. As crianças populares brasileiras são expulsas da escola – não obviamente, porque esta ou aquela professora, por uma questão de pura antipatia pessoal, expulsa estes ou aqueles alunos ou os reprove. É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito. Há razões, portanto, internas e externas à escola, que explicam a “expulsão” e a reprovação dos meninos populares. (FREIRE, 1995, p. 35, grifos do autor).

Entende-se, na perspectiva desta pesquisa, que o fracasso escolar é desencadeado na escola, mas sofre influências diretas da sociedade. Porém, tal fenômeno se torna perceptível no processo de ensino e aprendizagem, especificamente quando ele não ocorre satisfatoriamente, quando a transformação qualitativa nos sujeitos envolvidos é negada, ou quando ocorre o desrespeito às diferenças e singularidades dos educandos e a estes deixam-se de garantir uma educação de qualidade.

Nesse contexto, a alfabetização precisa ser analisada sob diferentes perspectivas e é necessário levar em conta os dados estatísticos obtidos nos resultados das avaliações de larga escala para se pensar nas políticas educacionais que serão concretizadas a fim de buscar essa qualidade da educação, debatida e difundida no cenário atual não só no Brasil, mas internacionalmente.

Estudar sobre a alfabetização implica também nos reportarmos às concepções de ensino e aprendizagem, pois estas influenciam diretamente as práticas alfabetizadoras nas escolas. Compreender essas abordagens auxilia no entendimento das atividades de ensinar e aprender. No pano de fundo das correntes teóricas, há pressupostos explícitos e implícitos que fundamentam a ação docente nas situações de ensino e aprendizagem.

## 1.2 AS ABORDAGENS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM

Com o intuito de compreender as concepções que subsidiam a alfabetização no início da escolarização é necessário explicitar as teorias e as abordagens de ensino e de aprendizagem que influenciaram as práticas pedagógicas escolares ao longo dos anos na história da educação.

Em virtude disso, propomos uma breve retomada das principais teorias e abordagens que embasaram o surgimento de posições, concepções e ações educativas na alfabetização das crianças em diferentes países, e no Brasil, estudadas e divulgadas por diferentes intelectuais brasileiros e estrangeiros.

Mizukami (1986) destaca que o fenômeno educativo se faz a partir das dimensões humana, histórica e multidimensional. Portanto, há várias formas de se conhecer o fenômeno educativo e existem diferentes mediações historicamente possíveis para explicá-lo: em sua totalidade ou em alguns de seus aspectos. Neste sentido, as diversas possibilidades de se aproximar do fenômeno educacional precisam ser analisadas, contextualizadas e discutidas.

De acordo com Lopes (2008) o ensino e a aprendizagem são considerados como termos indissociáveis na construção do conhecimento. Assim, não se compreende a importância do ensino, sem reconhecer o significado que a aprendizagem nos remete nessa construção. O processo de ensino e aprendizagem tem sido caracterizado por abordagens e tendências educacionais. Por vezes, a ênfase se faz na figura do professor, em outras destacam o papel do aluno como sujeito aprendiz, e em algumas abordagens o foco é nas interações estabelecidas entre professor e aluno.

Posto isto, Lopes (2008) destaca que os estudos e as pesquisas sobre como se ensina e como se aprende demonstram que hoje não existe uma única forma de se compreender esses processos. Mas há uma trajetória das pesquisas desenvolvidas, na qual se percebe que antes o foco era no ensino e ao longo dos anos, se alterou para a compreensão de como o aluno aprende.

Conforme Soares (2004) nos anos de 1980, a perspectiva psicogenética da aprendizagem da língua escrita, divulgada em nosso país por meio da obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, trouxe uma mudança de objetivos na área da alfabetização (sob a denominação “construtivismo”), pois alterou a concepção do processo de aprendizagem.

A concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos (processos que, poderíamos dizer, passam através dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar; porém não pode criar aprendizagem. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31)

Mizukami (1986) sinaliza que, de acordo com determinada teoria/proposta ou abordagem do processo de ensino e aprendizagem, privilegia-se um ou outro aspecto do fenômeno educacional, reduzindo seu objeto ora na dimensão humana, ora na dimensão técnica, por exemplo. Tais propostas explicam esses determinados aspectos do processo ensino e aprendizagem e por esse motivo, precisam ser consideradas. O conhecimento humano, dependendo dos diferentes referenciais é explicado diversamente em sua gênese e desenvolvimento, o que conseqüentemente condiciona conceitos diversos de homem, de mundo, de cultura, de sociedade, de educação, entre outros.

Diante disso, Mizukami (1986, p. 3-4) afirma que

diferentes posicionamentos pessoais deveriam derivar diferentes arranjos de situações ensino-aprendizagem e diferentes ações educativas em sala de aula, partindo-se do pressuposto de que a ação educativa exercida por professores em situações planejadas de ensino-aprendizagem é sempre intencional. Subjacente a esta ação, estaria presente – implícita ou explicitamente, de forma articulada ou não – um referencial teórico que compreendesse conceitos de homem, mundo, sociedade, cultura, conhecimento etc. (MIZUKAMI, 1986, p. 3-4).

Para compreender a influência das abordagens pedagógicas na concepção de ensino e aprendizagem que os professores envolvidos no processo educacional possuem, é necessário conhecer as diferentes linhas pedagógicas ou tendências do ensino brasileiro que subsidiam as diretrizes da ação dos docentes, considerando a elaboração que cada professor faz delas, processo intransferível e individual. Algumas abordagens, como afirma Mizukami (1986) apresentam claro referencial filosófico e psicológico, ao passo que outras são intuitivas ou fundamentadas na prática, ou na imitação de modelos, o que implica diferentes concepções de homem, mundo, conhecimento.

Mizukami (1986) considera cinco principais abordagens que influenciaram os professores ao longo de sua formação e de sua trajetória profissional: abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sociocultural. É pertinente conhecer como cada abordagem compreende o processo de ensino, pois implicam diretamente no trabalho com os educandos neste processo de alfabetizar, de ensinar e de aprender nos anos iniciais do ensino fundamental.

Começamos pela abordagem tradicional de ensino, a qual persistiu no tempo e tem influenciado o trabalho pedagógico nas escolas. Nesta concepção, o sujeito é considerado como parte do mundo e o vivencia pelas informações que julgam serem necessárias para a vida dele. Nesse entendimento o homem é um receptor passivo que repete as informações (adquiridas anteriormente) a outros que ainda não as possuem. Sendo que “no início de sua vida, é considerado uma espécie de tábula rasa, na qual vão sendo impressas, progressivamente, imagens e informações fornecidas pelo ambiente”. (MIZUKAMI, 1986, p. 9)

A abordagem tradicional representa na sociedade a perpetuação da criação de pessoas eficazes as quais consigam motivar um domínio sobre a natureza, no sentido de ampliar e aprofundar as áreas do conhecimento. Corroborando, Freire (2016) salienta que este tipo de abordagem mantém um sistema de ensino baseado na educação bancária, ou seja, uma educação que se caracteriza por “depositar” no aluno conhecimentos, informações, dados, fatos. E explica,

[...] porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo. (FREIRE, 2016, p. 88).

Nessa perspectiva, a educação é entendida como um produto, pois os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, e a escola é o lugar por excelência onde se realiza a educação, a qual se restringe a um processo de transmissão de informações em sala de aula, funcionando como uma agência que sistematiza a cultura.

Na perspectiva tradicional, o processo de ensino e aprendizagem baseia-se na intervenção que visa à atuação do professor que ensina mecanicamente “receituários”. Assim as diferenças individuais são ignoradas, pois os métodos não variam. Segundo Mizukami (1986, p. 14) “é um ensino que se preocupa mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações do que com a formação do pensamento reflexivo”.

Esta abordagem prioriza a relação vertical entre professor e aluno. O professor toma as decisões quanto à metodologia, o conteúdo, a avaliação, a forma de interação na aula, dentre outros aspectos. Ao professor cabe conduzir os seus alunos para que estes atinjam os objetivos que lhes são externos, pois são escolhidos pela escola e/ou pela sociedade em que vivem.

O papel do professor está intimamente ligado à transmissão de certo conteúdo que é predefinido e que constitui o próprio fim da existência escolar. Pede-se ao aluno a repetição automática dos dados que a escola forneceu ou a exploração racional dos mesmos. [...] O professor exerce, aqui, o papel de mediador entre cada aluno e os modelos culturais. (MIZUKAMI, 1986, p. 15).

A didática, na abordagem tradicional de ensino, pode ser resumida em dar a aula e tomar a lição. Além disso, há a utilização do método expositivo pelo professor como forma de transmissão de conteúdo, segundo o qual o professor é o agente e o aluno é o ouvinte.

Mizukami (1986) também destaca que após a conclusão da exposição feita pelo professor, seguem-se os momentos de repetição, aplicação e recapitulação do assunto tratado. Nessa compreensão de sistematizar a aula, fica difícil para o professor verificar se o aluno está aprendendo ou precisando de auxílio, pois não consegue atender de forma individualizada quando deixa os demais alunos isolados e porque sua fala se faz durante toda a aula.

A escola é o local de apropriação do conhecimento, por meio da transmissão de conteúdos e confrontação com modelos e demonstrações. A ênfase não é colocada no educando, mas na intervenção do professor, para que a aquisição do patrimônio cultural seja garantida. O indivíduo nada mais é do que um ser passivo, um receptáculo de conhecimentos escolhidos e elaborados por outros para que ele deles se aproprie. (MIZUKAMI, 1986, p. 18)

A abordagem tradicional historicamente foi a primeira a se instituir no contexto educativo e é fundamentada em uma prática educativa que foi transmitida no decorrer dos anos advinda da própria história de colonização de nosso país, quando os jesuítas ensinavam aos indígenas por meio da catequese, exigindo repetição, disciplina e obediência.

“Tal abordagem de ensino se perpetuou nas práticas escolares no período imperial e continuou sendo forte já na república brasileira, ganhando destaque entre os professores que optam por um ensino mais técnico e vertical”. (MIZUKAMI, 1986, p. 19). Ela é utilizada por professores que acreditam na transmissão dos conteúdos socialmente construídos como sendo a melhor forma de se garantir a aprendizagem, ou porque desconhecem outra forma de ensinar e acabam reproduzindo a sua experiência escolar enquanto alunos de uma escola dita mais tradicional.

No que se refere à abordagem comportamentalista, Mizukami (1986) a caracteriza como uma experiência e descoberta para quem a realiza. Sendo que, o que foi experienciado já partia de uma realidade posta. A autora explica que os comportamentalistas ou behavioristas consideram a experiência ou a experimentação planejada como fundamentação do conhecimento. Assim, denota-se a origem empirista.

Com o objetivo de entender a abordagem comportamentalista, Mizukami (1986) traz a abordagem skinneriana, segundo a qual o comportamento se faz por meio de uma condição que é descritível em termos físicos. Os modelos de ensino nesta abordagem são apresentados e se desenvolvem por meio da análise dos processos pelos quais o comportamento humano é moldado.

Reforça ainda, que tais modelos

implicam recompensa e controle, assim como o planejamento cuidadoso das contingências de aprendizagem, das sequências de atividades de aprendizagem, e a modelagem do comportamento humano, por meio da manipulação de reforços, desprezando os elementos não observáveis ou subjacentes a este mesmo comportamento. (MIZUKAMI, 1986, p. 20)

Nessa perspectiva, o aluno é considerado um recipiente de informações e reflexões e o conteúdo será transmitido visando a objetivos e habilidades que o levem a se tornar competente. Moreira (1985) afirma que a teoria de Skinner é baseada no estímulo-resposta (input e output) e sua atenção se dá em eventos observáveis e mensuráveis no mundo exterior ao indivíduo.

Essa abordagem representa, talvez, a mais completa sistematização do posicionamento associacionista, behaviorista e ambientalista da psicologia. O êxito dos experimentos comportamentais realizados por Skinner em animais levou o estudioso a fazer inferências para o comportamento humano.

Nesse sentido, o ensino segue padrões de comportamento, os quais podem ser alterados por treinamentos com objetivos já estabelecidos pelo professor. Caracteriza-se o ensino por meio de categorias e habilidades a serem desenvolvidas no educando. E a escola, segundo essa abordagem, precisa apresentar materiais em cuidadosa sequência e oferecer recompensas ou reforços apropriados.

A proposta de Skinner (1980) visa a uma modificação social e ela só será efetivada quando uma infraestrutura sócio-cultural, coerente com os significados que ele atribui à sociedade e à cultura estiverem presentes. Para ele a cultura é denominada de ambiente social. Sendo assim, a cultura é entendida como espaço experimental utilizado no estudo do comportamento. É um conjunto de contingências de reforço.

O conhecimento é o resultado direto da experiência. A educação está intimamente ligada à transmissão cultural. “Ela possibilitará comportamentos éticos, práticas sociais, habilidades consideradas básicas para a manipulação e controle do mundo, do ambiente.”

(MIZUKAMI, 1986, p. 26). Nessa abordagem, a escola é uma agência educacional que poderá adotar uma forma peculiar de controle, de acordo com os comportamentos que pretende instalar e manter. Ensinar consiste num arranjo e planejamento de contingência de reforço sob as quais estudantes aprendem e é de responsabilidade do professor assegurar a aquisição do comportamento. “O papel do professor no processo instrucional é o de arranjar as contingências de reforço de modo a possibilitar ou aumentar a probabilidade de que o aprendiz exiba o comportamento terminal, isto é, que ele dê a resposta desejada (a ser aprendida)” (MOREIRA, 1985, p. 17).

Para Skinner o ensino corresponde ao arranjo ou à disposição de contingências para uma aprendizagem eficaz. Segundo tal abordagem, o professor teria a responsabilidade de planejar e desenvolver o sistema de ensino e aprendizagem, de maneira que o desempenho do aluno seja maximizado, considerando-se igualmente fatores como economia de tempo, esforços e custos. O professor é considerado como um planejador e um analista de contingências ou mesmo como um “engenheiro comportamental”. (MOREIRA, 1985, p. 17).

A metodologia desta abordagem implica no delineamento e explicitação de objetivos; envolvimento do aluno; controle de contingência; feedback constante que forneça elementos que especifiquem o domínio de uma determinada habilidade; apresentação do material em pequenos passos e respeito ao ritmo individual de cada um. (MOREIRA, 1985).

Mizukami (1986) destaca que como consequência dessa abordagem de ensino o que importa é a forma programada pelo docente, não a desejável.

Tal como na abordagem tradicional, encontra-se aqui ênfase no produto obtido, na transmissão cultural, na influência do meio, no diretivismo, por parte do centro decisório, sobre o que será aprendido e o que deverá ser transmitido às novas gerações. Esta abordagem se baseia, no entanto, não em uma prática cristalizada através dos tempos, mas em resultados experienciais do planejamento de contingências de reforço.  
(MIZUKAMI, 1986, p. 36)

Portanto, a abordagem skinneriana não leva em consideração o que ocorre no interior da mente do indivíduo durante o processo de aprendizagem. O que interessa é apenas o comportamento observável. E este é controlado por suas consequências.

Recompensas e punições desempenham um papel importante na vida diária. As pessoas tendem a se comportar de modo a obterem recompensas e evitar punições. Em muitos casos, as ações das pessoas são descontinuadas ou aumentadas pelas consequências dos efeitos que produzem no indivíduo. Podem-se utilizar recompensas e situações dolorosas para modificar ou mudar comportamentos. (MOREIRA, 1985, p. 12).

É importante frisar que, nesta abordagem, uma recompensa pode ou não ser um reforço positivo; somente aqueles eventos que vem após um comportamento e subsequentemente aumentam a sua frequência são definidos como reforçadores positivos. Segundo Moreira (1985) o procedimento de introduzir um reforçador positivo, logo depois de uma resposta, resultando em um aumento na frequência daquela resposta, é chamado condicionamento.

Mesmo a abordagem skinneriana tendo influenciado as práticas instrucionais, ela foi criticada com ênfase pelos fenomenologistas, que consideram o homem como fonte de seus próprios atos e livre para fazer suas escolhas em determinada situação. “Além disso, também, os cognitivistas a criticaram por ela ignorar os mecanismos internos da mente humana. E muitos intelectuais a repudiaram pelo fato dos testes terem sido aplicados a animais.” (MOREIRA, 1985, p. 19).

Outra abordagem de ensino que permeia as interações no processo educacional é a abordagem humanista. Nela consideram-se as tendências ou enfoques encontrados predominantemente no sujeito, mas não significa que isso seja nativismo ou apriorismo puros. Porém, não quer dizer que essas tendências não sejam, em certa medida, interacionistas, na análise do desenvolvimento humano e do conhecimento. (MOREIRA, 1985, p. 21).

Mizukami (1986) destaca que no Brasil têm-se dois enfoques difundidos e estudados: o “ensino centrado no aluno”, que é derivado da teoria de Carl Ransom Rogers e Alexander Sutherland Neill, que embora seja classificado como “espontaneísta” e sua obra consista mais num relato de uma experiência e na exposição de ideias sobre homem, educação e vida, do que numa proposta de ensino sistematizada, incluem-se aqui algumas das suas concepções, dada a ênfase no papel do sujeito como principal elaborador do conhecimento humano.

Essa abordagem enfatiza as relações interpessoais e o crescimento que delas resulta, centrando no desenvolvimento da personalidade do indivíduo. Além disso, focaliza a vida psicológica e emocional do sujeito e se preocupa com sua orientação interna. “O professor não transmite o conteúdo em si, mas dá assistência, sendo um facilitador da aprendizagem e o conteúdo advém das próprias experiências dos alunos”. (MIZUKAMI, 1986, p. 35).

O conteúdo da educação, segundo essa abordagem e conforme Mizukami (1986) descreve, consiste em experiências que o aluno reconstrói. O professor então, não ensina; apenas cria as condições para que os alunos aprendam. “A epistemologia subjacente a essa posição é a experiência pessoal e subjetiva como fundamento sobre o qual o conhecimento abstrato é construído. O objetivo último do ser humano é a auto-realização ou o uso pleno de suas potencialidades e capacidades”. (MIZUKAMI, 1986, p. 38).

As realidades vividas pelo indivíduo percebidas por sua experiência com o mundo possuem significados reais e concretos para ele e funcionam como ponto de partida para mudança e o crescimento, já que este é um processo dinâmico, que não se esgota em si mesmo. Ao experienciar, o homem conhece a realidade. Dessa forma, o ensino será centrado no aluno e a educação é analisada de forma mais ampla, não somente aquela que ocorre em ambiente escolar.

A educação tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitem a aprendizagem do aluno, e como objetivo básico liberar a sua capacidade de auto-aprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual quanto emocional. Seria a criação de condições nas quais os alunos pudessem tornar-se pessoas de iniciativa, de responsabilidade, de autodeterminação, de discernimento, que soubessem aplicar-se a aprender as coisas que lhes servirão para a solução de seus problemas e que tais conhecimentos os capacitassem a se adaptar com flexibilidade às novas situações, aos novos problemas, servindo-se da própria experiência, com espírito livre e criativo. (MIZUKAMI, 1986, p. 45).

Mizukami (1986) esclarece que nessa abordagem o professor assume a condição de facilitador da aprendizagem, e desse modo, o estudante entrará em contato com problemas vitais que tenham repercussão em sua existência. Portanto o professor precisa fazer o possível para propiciar um clima favorável de aprendizagem. A ênfase se dá na relação pedagógica, em um ambiente propício ao desenvolvimento de um clima que estimule a liberdade para aprender.

Na abordagem humanista, Mizukami (1986) reforça que os conteúdos serão sugeridos pelos alunos, que deverão escolhê-los com criticidade, aperfeiçoá-los ou até substituí-los, caso seja preciso. Observamos que a abordagem humanista enfatiza o sujeito, mas sua implementação e operacionalização nas escolas é dificultada porque implica modificação no sistema escolar vigente, reestruturando-o. Padrões de planejamento e desenvolvimento de técnicas e metodologias são criticadas devido à perda da personalidade e o subjetivo ocupa papel primordial, ou seja, o não-diretívismo sobressai nessa compreensão de ensino aqui elucidada.

Já na abordagem cognitivista, Mizukami (1986) destaca que se investigam os chamados “processos centrais” do indivíduo, dificilmente observáveis, por exemplo: organização do conhecimento; processamento de informações, estilos de pensamento ou estilos cognitivos, comportamentos relativos à tomada de decisões, entre outros.

O cognitivismo se detém a estudar cientificamente a aprendizagem para além de um produto advindo do ambiente, do ser humano ou de elementos externos aos alunos. As emoções são relacionadas ao conhecimento. As formas pelas quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais são valorizadas na abordagem cognitivista. A ênfase predomina na habilidade do aluno associar as informações e processá-las. Esse tipo de abordagem é denominada também de interacionista e como seus representantes têm-se Jean Piaget e Jerome Bruner. Na verdade, a teoria de Piaget não é propriamente uma teoria de aprendizagem, mas é considerada uma teoria de desenvolvimento mental. (MIZUKAMI, 1986).

Na visão piagetiana, Mizukami (1986) destaca que homem e mundo serão analisados conjuntamente, pois o conhecimento é o produto da interação entre eles, ou seja, entre sujeito e objeto, não se enfatizando nenhum dos polos desta relação, como aconteceu nas abordagens anteriores.

Conforme Moreira (1983) o cognitivismo piagetiano compreende o desenvolvimento do ser humano por fases que se inter-relacionam e se sucedem até que se atinjam estágios de inteligência caracterizados por maior mobilidade e estabilidade. O processo de desenvolvimento é considerado um processo progressivo de adaptação.

Moreira (1983) também destaca que Piaget distingue quatro períodos gerais de desenvolvimento cognitivo: sensório motor, pré-operacional, operacional-concreto e operacional-formal. E cada um desses períodos se subdivide em níveis ou estágios. Cada período destes tem suas características predominantes e passagem de um para o outro não se dá de forma repentina. Segundo este autor, o crescimento cognitivo da criança ocorre por meio da assimilação e da acomodação.

Moreira (1983) destaca que nesta abordagem o indivíduo constrói esquemas de assimilação mentais para abordar a realidade. Todo esquema de assimilação é construído e toda abordagem à realidade supõe um esquema de assimilação. Quando o organismo (a mente) assimila, ele incorpora a realidade a seus esquemas de ação impondo-se ao meio.

No processo de assimilação descrito por Piaget, a mente não se modifica, ou seja, o conhecimento que se tem da realidade não é modificado. Se o organismo se modifica para conseguir assimilar determinada situação, daí ocorre o que Piaget denomina de acomodação. É por meio das acomodações que se dá o desenvolvimento cognitivo, já que estas levam à construção de novos esquemas de assimilação. (MOREIRA, 1983, p. 53).

Moreira (1983) aponta que na abordagem piagetiana, se o meio não apresenta situações problemáticas ou dificuldades, a atividade da mente é somente de assimilação, mas, diante de desafios, ela se reestrutura (acomodação) e assim se desenvolve. Nesse entendimento, não há acomodação sem assimilação, porque a acomodação é a reestruturação da assimilação, e o equilíbrio entre estes dois processos é chamado de adaptação. O desenvolvimento da aprendizagem humana é uma construção por reequilibrações e reestruturações sucessivas.

As influências das ideias de Piaget para o ensino são de grande importância. Nesta perspectiva ensinar significa provocar o desequilíbrio no organismo (mente) da criança para que ela ao procurar o reequilíbrio se reestruture cognitivamente e aprenda. O ensino precisa ativar este mecanismo de forma compatível com o nível de desenvolvimento mental em que ela estiver.

Diante disso, Moreira (1983) reforça que na teoria de Piaget o insucesso escolar pode ocorrer de uma passagem demasiado rápida da estrutura qualitativa para a esquematização quantitativa. Essa passagem rápida provoca um desequilíbrio tão grande que para muitos alunos, não leva à equilíbrio.

Soares (2018) aponta que ocorreu uma mudança de paradigma radical em meados dos anos 1980 no Brasil, com o surgimento do paradigma cognitivista, na versão da epistemologia genética de Piaget, que aqui se difundiu na área da alfabetização sob a denominação “construtivismo”, termo, que segundo esta autora, é passível de discussão. Tal paradigma foi introduzido e divulgado no meio educacional brasileiro, sobretudo, pela obra de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e sua concretização se deu em programas de formação de professores e em documentos de orientação pedagógica e metodológica.

“A abordagem sócio-cultural enfatiza aspectos sócio-político-culturais, e é uma das mais difundidas no contexto brasileiro, sobretudo pela obra de Paulo Freire, devido ao seu engajamento e preocupação com a cultura popular”. (MIZUKAMI, 1986, p. 85).

Essa preocupação referente à cultura popular tem relação com a problemática da democratização da cultura pós-guerra (II Guerra Mundial). Mizukami (1986) destaca que esse movimento voltou-se para as camadas socioeconômicas inferiores, e uma de suas metas foi a

alfabetização de adultos em países de terceiro mundo. Nesse sentido o objetivo é não oferecer aos sujeitos coisas prontas, mas trazer valores que são próprios dessas camadas populares e criar condições para que essas pessoas os assumam. Aqui no Brasil o Movimento de Cultura Popular contribuiu para desenvolver um trabalho que possibilitasse uma real participação do povo enquanto sujeito de um processo cultural.

A obra de Paulo Freire também é considerada de abordagem interacionista, embora a ênfase conste no sujeito como elaborador e criador do conhecimento. “O homem é sujeito da educação [...] e a interação homem-mundo, sujeito-objeto é imprescindível para que o ser humano se desenvolva e se torne sujeito de sua práxis”. (MIZUKAMI, 1986, p. 86).

De acordo com essa abordagem, Mizukami (1986) explica que existem homens situados no tempo e no espaço, inseridos em um contexto social, econômico, cultural e político, ou seja, num contexto que é histórico. E quanto mais ele refletir sobre a sua realidade, mais ele se tornará consciente e comprometido em intervir nela para mudá-la. O homem, nesse entendimento, é um ser situado no e com o mundo, é um ser da práxis, de ação e reflexão sobre o mundo.

Na abordagem sócio-cultural a elaboração e o desenvolvimento do conhecimento estão ligados ao processo de conscientização. Tal processo é sempre inacabado, contínuo e progressivo, é uma aproximação crítica da realidade. “Quanto mais se desvela a realidade, mais se penetra na essência fenomenológica do objeto que se pretende analisar” (FREIRE, 1979, p. 17).

Sobre a alfabetização, Freire (1979a) colocou em prática uma teoria que se funda no diálogo entre o coordenador de um grupo de trabalho (círculo de cultura) que consiste na análise e no debate de uma determinada imagem (codificação), um desenho representativo de uma situação real ou construída pelos alunos, que faz parte de sua vida cultural e de sua existência. Estes, por sua vez, tomam distância do objeto cognoscível, para depois poderem, juntos com o coordenador, refletir criticamente sobre os objetos que os mediatizam. Os educandos poderão analisar aspectos de sua própria experiência existencial que foi representada pela codificação daquela imagem.

Francisco C. Weffort (1967) afirma que a alfabetização proposta por Freire reforça que estes sujeitos particulares e concretos se reconheçam a si próprios, no transcurso da discussão, como criadores de cultura.

Por isto as imagens devem poder expressar algo deles próprios e, tanto quanto possível, seguindo suas próprias formas de expressão plástica. Este debate, prévio à alfabetização, abre os trabalhos do círculo de cultura e é também o início da conscientização. Seria, porém, um equívoco imaginar que a conscientização não passaria de uma “preliminar” do aprendizado. Não se trata propriamente de que a alfabetização suceda à conscientização ou de que esta se apresente como condição daquela. Segundo esta pedagogia o aprendizado já é um modo de tomar consciência do real e como tal só pode dar-se dentro desta tomada de consciência. Daí que, na etapa seguinte do curso, o coordenador continue a projetar imagens às quais se acrescentam as “palavras geradoras”, sempre como referências às situações reais. (WEFFORT, in FREIRE, 1967, p. 7-8).

As características básicas desse método proposto por Freire consistem em: ser ativo, dialógico e crítico, criando um conteúdo programático próprio. “O diálogo implica numa relação horizontal de pessoa a pessoa, sobre algo, e nisto reside o novo conteúdo programático”. (MIZUKAMI, 1986, p. 100).

Em sua obra “Educação como prática de liberdade” (1967), o próprio Paulo Freire nos esclarece as etapas fundamentais de seu método de alfabetização para a conscientização e define etapas importantes para concretizar seu objetivo: 1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2. Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3. Criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar; 4. Elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho e 5. Construção de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

Atualmente, a abordagem na qual se encontram as ideias de Freire é chamada de abordagem dialógica, pois suas obras “revelam a busca por uma educação emancipadora, que considere o diálogo e a participação consciente dos alunos e alunas no processo de ensino e aprendizagem”. (ONOFRE, 2010, p. 56). Nesse sentido, o papel do professor envolve um movimento dinâmico que exige reflexão entre o fazer e o pensar sobre o fazer. A sua prática pedagógica é desenvolver a capacidade crítica e a curiosidade nos alunos, contribuindo para a sua emancipação.

As obras de Paulo Freire, bem como seus escritos apresentam uma análise crítica acerca do conhecimento e se constitui numa epistemologia dialógica, portanto pode ser denominada como epistemologia crítico-dialógica, pois se pauta na dialogicidade em sua dimensão crítica.

Segundo Silva e Muraro (2014) Paulo Freire se preocupou com dois principais eixos articulados entre si: o de formular uma epistemologia crítica, amplamente observada em seus textos, cujo objetivo primordial era discutir filosoficamente os problemas sociais e políticos

da realidade brasileira da primeira metade do século XX no auge da industrialização e urbanização, (a pobreza, o desemprego, a opressão, a alienação, a massificação, o analfabetismo, o predomínio da consciência ingênua, dentre outros). E em segundo lugar, o autor propôs uma educação democrática, voltada para a conscientização dos homens e das mulheres brasileiros, que fosse capaz de dar condições para reagir à massificação, ao sectarismo e ao assistencialismo, resistir à alienação e ajudá-los a se libertarem da condição de “coisas” para serem “sujeitos”.

Na teoria freiriana, a constituição humana envolve o entrelaçamento da teoria e da prática (práxis), e o processo de orientação dos seres humanos no mundo envolve o pensamento-linguagem-contexto bem como a ação transformadora sobre o mundo. Sobre a práxis é importante explicar que para Freire (2016b) ela se constitui pela reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido.

Mas como este autor compreende o conhecimento? Para ele o conhecimento não é estático e nem a consciência é vazia. O conhecimento não se faz unicamente por processos cognitivos, desconexos da experiência; muito menos por transferência de um homem para o outro. Não se pode conhecer a si mesmo, o mundo, a realidade, a cultura e todas as suas relações pelo pensamento dos outros. Isso seria um falso saber, um conhecimento ingênuo. Uma pessoa não pode ser depósito do conhecimento de outro. Precisa ser o sujeito do próprio conhecimento.

Este conhecimento é resultado da interação dos sujeitos com o mundo, com a sociedade e com a cultura, por isso não se faz na individualidade, mas sim na coletividade, pela totalidade dos sujeitos em diálogo, pela reflexão crítica sobre o que se conhece e sobre o próprio ato de conhecer, com vistas à transformação verdadeira. Nesse sentido requer ação transformadora sobre a realidade e só se faz verdadeiro quanto é em si mesmo capaz de transformar.

Para Freire (2016b) o conhecimento é um processo subjetivo e objetivo que o próprio ser humano realiza por si mesmo, de maneira consciente e com intencionalidade. É um processo de conscientização forjado na práxis. O saber construído pelo ser humano implica unidade entre ação e reflexão sobre a realidade. Enquanto presenças no mundo, os homens e as mulheres são “corpos conscientes” que transformam este mundo pelo pensamento, mas, sobretudo pela ação, que torna possível conhecer o mundo no nível crítico-reflexivo.

Nessa perspectiva, para Freire (1967) o processo de apropriação do conhecimento inicia com a leitura de mundo, para o qual é imprescindível a curiosidade que estará em

movimento constante de busca e assim torna-se fundamental na produção do conhecimento. Só a curiosidade epistemológica, entendida como conscientização, proporciona às pessoas o interesse, o desejo e a capacidade necessários para transpor a mera constatação, impulsionando-as à busca da razão de ser, fazendo o uso sério da reflexão e da ação.

É importante ressaltar que para o autor a curiosidade quando passa da esfera da ingenuidade para a da criticidade, da rigorosidade metodológica, torna-se epistemológica. Na verdade, não existe uma separação entre curiosidade ingênua e curiosidade epistemológica. Inicia-se pela ingênua, a qual vai se agregando mais rigor na medida em que se afasta do objeto para ser observado, estudado, superando as visões parciais de forma gradativa.

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 2016b, p. 32-33)

Segundo Silva e Muraro (2014) a curiosidade epistemológica que Paulo Freire nos fala é própria daquele que se superou, transitivou-se da ingenuidade para a criticidade e está intimamente relacionada ao pensar autêntico assim como está também ligada ao conhecimento científico.

Na teoria de Freire entendemos o conhecimento como não absoluto, pois ninguém possui o conhecimento de tudo, já que o ato de conhecer é um processo e sendo assim o processo de conhecer tem na ignorância o seu ponto de partida. Nessa conjuntura se faz importante tomar consciência do quanto se conhece, pois é sabendo o que se conhece que nos lançamos em busca de um conhecer novo, que no futuro será substituído por outro em um processo constante e contínuo de fazer e refazer o próprio conhecimento.

Também enfatizamos a importância da problematização do mundo para que este seja analisado e reanalisado criticamente pelos homens e pelas mulheres, já que é neste processo que o ser humano conhece e reconhece que pode conhecer mais e melhor. E é por meio da palavra em forma de pergunta, travada no e pelo diálogo, que o conhecimento vai se fazendo enquanto esforço cognitivo.

No processo de conhecimento a leitura de mundo deve ser compartilhada pelo diálogo que não se reduz a mera comunicação ou memorização do conhecimento, mas que se constitui um instrumento que “sela o ato de aprender” (FREIRE; SHOR 1986, p. 14),

mediante os olhares dos sujeitos cognoscentes que comungam da mesma verdade, verdade em comum, forjada no e pelo conflito e confronto de olhares. E é o olhar da totalidade dos homens-sujeitos que confere ao conhecimento partilhado critério de veracidade. Conhecer é formar vínculos, é pensar juntos de forma crítica o mundo e a sociedade da qual fazemos parte.

Portanto Paulo Freire possui sua própria teoria, e não somente um método como alguns críticos afirmam.

Portanto, a epistemologia crítico-dialógica freiriana vem ao encontro do que compreendemos nessa dissertação como sendo a alfabetização. Não basta que as crianças aprendam a ler e escrever mecanicamente para reproduzirem desigualdades sociais. A alfabetização precisa dar subsídios para que os sujeitos se insiram no mundo com as outras pessoas e participem das relações ativamente e solidariamente, transformando a sua realidade e suas vidas.

Ao nos referirmos à alfabetização, é essencial que se compreenda sua historicidade e seus fundamentos para que se avance na discussão sobre o que tem causado o fracasso ou o sucesso durante o processo de aprendizagem inicial da língua oral e escrita. Nessa direção, o próximo tópico abordará a constituição da alfabetização como tema de estudo no Brasil e discutirá as suas diferentes formas de entendimento para que, assim, possamos entender os sentidos que podem ser atribuídos ao ato de alfabetizar.

### 1.3 HISTÓRICO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: CONCEPÇÕES E MÉTODOS

Mortatti (2000) esclarece que nas últimas décadas do século XX houve uma intensificação de estudos e de pesquisas em relação à alfabetização, centrando-se nas áreas da Psicologia, Pedagogia, Psicolinguística, Sociolinguística e Linguística. Mesmo com algumas diferenças, a característica em comum à maioria dessas pesquisas consistia na necessidade de “aplicação imediata” de resultados, visando à intervenção na realidade, critério que justifica e assegura a relevância social e científica da pesquisa. Portanto, as pesquisas na área de alfabetização visavam a trazer respostas para questionamentos advindos de problemas enfrentados neste processo, principalmente os relacionados aos métodos para alfabetizar.

Conforme nos afirma Mortatti (2000), no Brasil, o ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização das crianças teve importância estratégica devido a dois processos históricos correlatos: organização de um sistema público de ensino e constituição de um modelo específico de escolarização das práticas culturais de leitura e escrita.

Surgiu então a necessidade de se aprofundar nos estudos a respeito dos métodos utilizados para alfabetizar, questão expressa em fontes documentais indicando as disputas de intelectuais e educadores estendidas até os dias atuais sobre as melhores técnicas ou as teorias e abordagens mais adequadas no ensino da leitura e da escrita.

Ao refletirmos a respeito da história da alfabetização no Brasil, sobre os métodos de ensino de leitura e escrita e os sentidos que foram sendo atribuídos à alfabetização, vamos percebendo as relações existentes entre as diferentes concepções e teorias de ensino e de aprendizagem com as práticas pedagógicas nas salas de alfabetização.

Mortatti (2000) elegeu *quatro momentos* considerados, por ela, cruciais para o movimento histórico em torno da questão dos métodos de alfabetização, bem como para o duplo movimento de construção de um modelo específico de escolarização das práticas culturais da leitura e escrita e de constituição da alfabetização como objeto de estudo e investigação, que hoje é visto como campo de conhecimento particular, o qual demanda abordagem interdisciplinar.

No *primeiro momento* a autora destaca a disputa entre os partidários do novo e revolucionário “método João de Deus” para o ensino da leitura da época, baseado na palavração e os partidários dos tradicionais métodos sintéticos – soletração e silabação -, em que as primeiras cartilhas produzidas por brasileiros se basearam.

O “método João de Deus”, contido na Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus (Ramos) e publicada em 1876, em Portugal, passa a ser divulgado no Brasil no início da década de 1880 por Antonio da Silva Jardim, positivista militante e professor de Português da Escola Normal de São Paulo. Influenciado pelo positivismo, Silva Jardim produziu as primeiras tematizações brasileiras a respeito do ensino da leitura e da língua materna e propôs reformas no ensino tradicional instaurado até a sua época.

A cartilha maternal e o “método João de Deus” reafirmavam, assim, o papel da linguagem, que se apresenta num caráter social de união dos homens e das unidades sociais, e se revela na superioridade intelectual da raça humana sobre as demais espécies, por ser a única capaz da linguagem.

De acordo com Mortatti (2000), Silva Jardim participou ativamente do movimento de sua época em prol da divulgação de um ideário positivista, como base para renovação do pensamento e da vida social e política do país. Nesse sentido, ele contribuiu para um discurso mais sistematizado e de caráter doutrinário sobre a educação, o que vai se destacando e sendo

produzido pelos envolvidos diretamente com o magistério e seus problemas: os professores primários.

Os professores primários, sobretudo os paulistas, começam a receber uma formação institucionalizada na Escola Normal de São Paulo e passam a constituir uma classe profissional que vai se organizando em forma de corporação, na qual estão ansiosos por interferir nas decisões educacionais do país. Nesse contexto, “Silva Jardim defende uma educação útil, prática e racional e aplica ao estudo dos métodos de ensino o princípio de ‘consertar melhorando’” (MORTATTI, 2000, p. 43).

A “missão civilizadora” de Silva Jardim se expande e divulga uma educação positiva aplicada especialmente ao ensino da língua materna. Nesse entendimento, a escola pública precisava ensinar as crianças a ler, escrever e a contar, habilidades que eram consideradas a base do progresso do povo rumo à civilização e a modernização.

O que esse momento histórico trazia de “novo” era a concepção de escola desejável para aquele contexto: “amada, agradável e feliz, para os que aprendem e para os que ensinam”. (BORGES, 1882, p.14 *apud* MORTATTI, 2000, p. 47). Além disso, criticava o verbalismo instaurado nos bancos escolares e a rotina da escola, a qual atrofiava as crianças daquela época.

Também se faz evidente o caráter nacionalista da proposta de Silva Jardim, pois este professor defendia uma pedagogia construída no Brasil, calcada nos moldes brasileiros, adaptada ao seu povo. Além disso, ele defendia o *método da palavração*<sup>3</sup>, chamado por ele de positivo e definitivo do ensino da leitura. Condenava o *método da soletração*<sup>4</sup> e da *silabação*<sup>5</sup> e afirmava que a insuficiência na leitura não era da criança, era do método e do professor.

A atuação de Silva Jardim, conforme Mortatti (2000) funda uma tradição: a de que o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, e apresenta o “método João de Deus” como fase científica e definitiva no ensino da leitura e fator de progresso social, e sua atuação abre caminho para que as disputas pela hegemonia dos métodos de

---

<sup>3</sup> Esse método parte da palavra. A criança é colocada diante de uma lista de palavras ditas e compreendidas num processo oral, usando, assim, a técnica da memorização, para o reconhecimento global de certa quantidade de palavras da lista em combinações diferentes, para construírem sentenças significativas e, na sequência, trabalhar as sílabas e letras até a criança se tornar capaz de fazer, de forma automática, as conversões letras/sons. (MORAIS; ALBUQUERQUE; LEAL, 2005).

<sup>4</sup> Caracteriza-se pela aplicação através de uma sequência fixa baseada nos estímulos auditivos e visuais, sendo a memorização o único recurso didático utilizado. Esse método tem como objetivo a combinação entre letras e sons.

<sup>5</sup> Nesse método, a principal unidade de análise é a sílaba. Seu desenvolvimento segue uma sequência com base em uma ordem de apresentação das sílabas mais fáceis para as mais difíceis, destacadas de palavras-chave e estudadas sistematicamente em famílias silábicas que, ao juntá-las, formam novas palavras. (FRADE, 2007).

ensino da leitura se fortaleçam no cenário brasileiro. Instalou-se, conforme aponta Pérez (2008), a “querela dos métodos”, que direcionou as discussões político-pedagógicas em torno da problemática do ensino da língua portuguesa em busca por métodos científicos e “verdadeiros”.

O *segundo momento*, apontado por Mortatti (2000), se caracteriza por uma disputa acirrada entre partidários do revolucionário método analítico e aqueles que continuavam a defender os tradicionais métodos sintéticos – especialmente a silabação - e produzir cartilhas neles baseadas

Neste momento encontrava-se outro tipo peculiar de disputa entre os defensores do método analítico: entre os “mais modernos” e os “modernos”. Essa disputa tem a ver com o modo de processar o método analítico- a palavrção, a sentencição ou a “historieta”- conforme a biopsicologia da criança, e acaba por fundar a tradição do método analítico como “bússola da educação”. (MORTATTI, 2000, p. 26)

É denominado como momento crucial na história da alfabetização no Brasil, pois ocorre então a institucionalização do método analítico como a “nova bússola da educação” como denomina Mortatti (2000). E neste cenário destaca-se o trabalho desenvolvido pelo professor Arnaldo de Oliveira Barreto, o qual se tornou um dos principais divulgadores e polemistas do método analítico para o ensino da leitura. A disputa entre os “modernos” e os “mais modernos” se sobrepõe àquela entre os modernos e antigos.

A partir desse marco, a “nova bússola” deveria orientar a preparação, não apenas teórica, mas inclusive prática, de um novo professor que estivesse em consonância com os progressos da pedagogia moderna, o qual deveria deduzir da psicologia da infância e suas bases biológicas os modos de ensinar a criança. Se antes o foco da alfabetização girava em torno dos métodos de ensino exclusivamente e a ênfase ficava restrita apenas à figura do professor, nesse momento o foco começa a mudar da questão do ensino para a questão da aprendizagem, ou seja, voltada a investigar como a criança aprende.

Mortatti (2000) afirma que em 1909 e 1910 o método analítico torna-se o método de ensino da leitura oficial do estado de São Paulo na fase de expansão e sistematização do aparelho escolar paulista, na primeira gestão de Oscar Thompson. Essa situação durou oficialmente até 1920, quando é implementada a Reforma Sampaio Dória (Lei n.1750, de 1920) que garantia autonomia didática aos professores, além de outros elementos importantes.

Com base nas explicações de Mortatti (2000), faremos um parêntese, em relação à produção das cartilhas analíticas e a consolidação das editoras de livros brasileiras para as escolas do país. Nessa conjuntura surge uma nacionalização da literatura didática, bem como

um tipo peculiar de escritor didático: o professor normalista. Como urgência dessa época o método analítico era usado de forma sistemática e orientava o trabalho de muitos professores, especialmente dos professores paulistas influenciados pela Escola-Modelo, anexa à Escola Normal de São Paulo.

É entre o final da década de 1890 e início da década de 1900, que começam a ser publicadas cartilhas brasileiras afinadas com o novo método para o ensino da leitura. A primeira destas cartilhas, como afirma Mortatti (2000) parece ter sido a “Primeiro Livro de Leitura”, de Maria Guilhermina Loureiro de Andrade, escrita no final da década de 1890, utilizando-se do método da palavração, passando a ser conhecido como o “método do gato”, pois a primeira lição fazia menção a uma criança e um gatinho.

Neste *segundo momento* a preocupação com o ensino das primeiras letras vai se consolidando gradativamente no termo alfabetização, mas enfatiza o ensino da leitura. Mortatti (2000) descreve que a escrita neste momento era entendida como caligrafia e cópia, e seu ensino se restringia às discussões baseadas em teorias sobre os movimentos musculares necessários e o tipo de letra manuscrita a ser utilizado: inclinada ou vertical. O ensino da caligrafia mereceu atenção especial, pois foi objeto de métodos em cadernos elaborados para o treino das letras especificamente.

Durante a gestão de Thompson como Diretor Geral da Instrução Pública de São Paulo (1909-1910 e 1917-1920) ele afirmava que o ensino da leitura é um fator de maior importância, por isso para ele “ler é pensar, e pensar é um modo de ação”. (THOMPSON, 1910, *apud* MORTATTI, 2000, p. 126). E demanda a utilização do método analítico como o mais adequado para o ensino, o que justifica seus esforços na instituição e uniformização desse método.

Naquela época foi instalado, em 1914, na Escola Normal da Praça da República (São Paulo), um Gabinete de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental, comandado por Clemente Quaglio e Ugo Pizzoli, os quais buscavam estudar a natureza humana e suas relações com a aprendizagem, com base nos progressos da pedagogia e da pedologia. Nesse contexto, a psicologia vai expandindo-se sobre a pedagogia, pois foram iniciados estudos sistematicamente experimentais e centrados em testes e medidas.

Portanto, neste *segundo momento* apontado por Mortatti (2000), o ensino para os defensores do método analítico tendeu a individualizar-se, adaptando-se método e programas para cada tipo de aluno

[...] Não mais o programma norteará o ensino, mas o typo e cada alumno será a nova bussola da educação. Fazer para aprender, mas fazer só, assistido, acompanhado do professor, é o processo da escola nova; fazer tudo, todas as lições, todos os exercicios, todas as experiências, de maneira que os conhecimentos adquiridos pelo alumno não sejam mais do que resultado da sua própria atividade mental e psychica. É a self-activity, ou melhor, a self-education, dos anglo-saxões. (THOMPSON, 1917, p. 7-8 *apud* MORTATTI, 2000, p. 130).

Na Carta Circular de 1918, escrita por Thompson, ele solicitou sugestões para a resolução do problema do analfabetismo e dele surge, entre outras, a carta aberta elaborada por Sampaio Dória, na qual são apresentadas as bases de um plano de extinção do analfabetismo, centrado na urgência nacional de “alfabetizar o povo”, para “assimilar o estrangeiro”. No relatório de Thompson contido no Anuario do Ensino (1918), Mortatti (2000) salienta que se inaugura o termo “alfabetização” para designar oficialmente o ensino das primeiras letras, e o termo “analfabeto” já aparece no ano de 1909.

Aproximadamente entre meados da década de 1920 e meados da década de 1970, Mortatti (2000) coloca como sendo *o terceiro momento crucial* do ponto de vista da constituição da alfabetização como objeto de estudo no Brasil. Nesse momento, Lourenço Filho tornou-se uma das figuras que mais se destacaram nacionalmente. Sua atuação representou a busca da reforma da educação relacionada à necessidade de renovação e inovação intelectuais e de uma reforma mais ampla em todos os setores da sociedade brasileira, iniciada com a revolução de 1930, na qual se propunha, dentre outros aspectos, a difusão da instrução elementar.

Mortatti (2000) salienta neste momento uma disputa inicial entre defensores do método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e partidários do tradicional método analítico, com diluição gradativa do tom de combate dos momentos anteriores e tendência crescente de relativização da importância do método.

Neste sentido, a importância do método fica em segundo plano e é até mesmo considerada tradicional. Assim começa um processo mais eclético nos conceitos que passam a permear as tematizações, normatizações e concretizações relativas à alfabetização, o que funda a tradição: “alfabetização sob medida” (MORTATTI, 2000, p. 26).

Em relação ao ensino inicial da leitura e da escrita, as discussões vão, de forma gradativa, enfatizando e tornando rotineiros os aspectos psicológicos sobre os linguísticos e pedagógicos – da aprendizagem tanto da leitura quanto da escrita, no qual esses dois processos (ensino e aprendizagem) são colocados dentro da designação mais ampla de “alfabetização”.

É importante mencionar aqui a reflexão de Mortatti (2000) sobre os dois tipos de discursos predominantes neste momento: o discurso “pelo alto” caracterizado por ser acadêmico-institucional que incorpora as novas tematizações, normatizações e algumas concretizações sobre as novas bases, as quais pretendiam se legitimar na nova ordem política e social; e o discurso “pelo baixo”, aquele do cotidiano da escola, que continuava herdando a tradição e incorporando a grande maioria das concretizações dos manuais de ensino e vinculadas nos livros didáticos e nem sempre conseguindo acompanhar o ritmo do movimento imposto pelo discurso acadêmico-institucional.

Lourenço Filho se tornou um educador de prestígio no Brasil e no exterior, pois sua ocupação em cargos estratégicos na administração educacional e seu pioneirismo nas formulações, com destaque para aquelas contidas em Testes ABC, reforçaram a inovação de seu pensamento escolanovista em relação ao ensino de leitura e da escrita. Ele foi autor de duas centenas de textos, e segundo Mortatti (2000) os que mais se destacaram foram: Testes ABC para verificação da maturidade necessária a aprendizagem da leitura e da escrita (1934), Cartilha do povo para ensinar a ler rapidamente (1928) e a cartilha Upa, Cavalinho! (1957).

Com repercussão das novas bases psicológicas contidas em Testes ABC (1934), de Lourenço Filho, as práticas de medida de nível de maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita e de classificação dos alfabetizandos se sobressaem.

Lourenço Filho também partiu do fracasso escolar percebido na aprendizagem da leitura e da escrita para produzir suas obras

Partindo da necessidade de enfrentar o problema do fracasso escolar na aprendizagem da leitura e escrita, indicado pelas altas taxas de repetência no 1º grau (antiga 1ª série) da escola primária, mesmo entre crianças com idade cronológica e mental adequadas – problema apontado tanto no Brasil como em outros países americanos e europeus- e visando à economia, eficiência e rendimento do sistema escolar, Lourenço Filho apresenta a hipótese, confirmada pelas pesquisas experimentais que realizou com alunos de 1º grau, da existência de um nível de maturidade – passível de medida – como requisito para a aprendizagem da leitura e escrita. Com suas pesquisas, aponta, ainda, a insuficiência dos resultados a que chegam pesquisadores, sobretudo norte-americanos e europeus, que, nesse momento, preocupavam-se com o problema, mas estudavam-no apenas do ponto de vista da idade cronológica, escolar ou mental. (MORTATTI, 2000, p. 147).

Ao lermos essa citação, refletimos sobre a questão do nível de maturidade exposto e defendido por este educador brasileiro, questão essa que certamente vemos até hoje influenciar as práticas e as falas de muitos educadores. Quem nunca ouviu, ou mesmo já acabou falando, pautado no senso comum, que a criança não consegue aprender porque não está “madura” o suficiente para aprender aquilo que está sendo ensinado?

Neste *terceiro momento*, Mortatti (2000) afirma que surge o método analítico-sintético – misto ou também conhecido como “ecletico”, na obtenção de resultados satisfatórios. Embora o método analítico continue a ser considerado o melhor por ser o “mais científico”. A respeito do movimento da constituição da alfabetização como objeto de estudo, acirram-se as polêmicas entre modernos e antigos ou dos modernos entre si e outro tipo de discurso vai ganhando hegemonia frente à diversidade de práticas nas próximas décadas: o discurso institucional-acadêmico, que enfatiza o nível de maturidade para que o aluno aprenda a ler e a escrever.

Segundo as ideias propagadas pelos ideais do escolanovismo e contidas em Testes ABC de Lourenço Filho, a leitura e a escrita são compreendidas como processos dinâmicos de “reação em face do texto ou material de leitura, mais do que impressões desse material simbólico sobre o leitor”.

Esses processos deveriam ser estudados “do ponto de vista de estruturas, esquemas ou formas, com abandono do antigo associacionismo, que supunha a leitura como conexão de elementos estéticos [...]” (MORTATTI, 2000, p. 150).

Nesse pensamento a aprendizagem deveria atender às diferenças individuais, ou seja, se adequar aos interesses da criança e à sua fase de desenvolvimento social, e o processo de interpretação de texto, entendido como sendo o resultado do próprio comportamento global do ato de ler.

Para Mortatti (2000) como resposta para solucionar o problema, os testes ABC se apresentavam como uma fórmula simples e fácil para ser colocado em prática, objetivando fazer diagnósticos e prognósticos, sendo utilizado como critério de seleção seguro para definir o perfil das classes e sua organização homogênea, assim como a definição de perfis individuais dos alunos, o que propiciava um encaminhamento mais correto. Inclusive os testes ABC foram aplicados em outros países na época.

Configurando este *terceiro momento*, Mortatti (2000) elucida mais uma polêmica em torno do método para o ensino da leitura centralizando-a entre os professores Renato Jardim e Sud Mennucci. Ambos se destacaram mediante ocupação de cargos na administração escolar, tendo sido os dois depoentes no Inquérito de 1926, organizado por Fernando de Azevedo. Em “O chamado ‘methodo analytico’ para o ensino da leitura”, chamado por Renato Jardim de uma simples sugestão de estudo, ele expõe sua intenção em resolver algumas dúvidas suas pertinentes ao analisar os fundamentos do método analítico.

Renato Jardim explanou as vantagens e as desvantagens de se usar o método analítico, além de apontar uma confusão que reinava nas explicações rotineiras, entre a arte de interpretar a escrita e a linguagem.

Para este intelectual, ensinar a ler era, portanto, “habilitar a traduzir os sinais convencionais da escrita” ao “conhecimento do valor fonético dos símbolos gráficos” e o que distinguia os métodos, no seu entendimento, era o processo que se dava nessa fase.

A partir das dúvidas expostas, Jardim apresentou algumas conclusões sobre as vantagens e desvantagens do uso do método analítico como único processo para o ensino da leitura:

a) tudo que embarace a descoberta da relação entre grafia e som dificulta e retarda o ensino da leitura; b) o êxito desse método fica comprometido com a despreocupação ou impedimento de se destacar essa relação; e c) a lentidão de seus resultados e a paciência que exige do professor (mormente no ensino simultâneo e quando se consideram as diferenças de capacidade intelectual dos alunos, decorrentes da idade, clima, estação, saúde, raça, gênero, alimentação, etc.), aspectos apontados como qualidades recomendáveis do método por, entre outros, J. Köpke e F. Vianna, chocam-se, por um lado, com a relevância “da celeridade dos processos didáticos”, decorrente da “ardosa campanha contra o analfabetismo” e da “necessidade premente de obter o maior e mais rápido rendimento do aparelho escolar primário”, e, por outro, com a falta de condições físicas e materiais das escolas e de capacidade do professor para plicar esse método ou de liberdade para iniciativas que alterem os passos prescritos para a sua processuação. (MORTATTI, 2000, p. 188).

Além dessas objeções de Renato Jardim, frente ao método analítico, Mortatti (2000) ressalta que este professor recordou sobre o “intenso esforço” durante quase meio século no qual este método adotado tentou resolver o problema do fracasso na alfabetização e mostrou que os seus resultados não foram satisfatórios, a despeito das altas taxas de alunos que não conseguiram se alfabetizar, evidenciadas nos dados estatísticos referentes aos anos de 1918 e 1921. “No anno de 1918, de 36.954 alumnos analphabetos matriculados nos grupos escolares, apenas 19.685 se alfabetizaram; 16.969, cerca de 47% não o conseguiram.” (JARDIM, 1924, *apud* MORTATTI, 2000, p. 189).

Mortatti (2000) esclarece que esse tom de polêmica ora exposto afinou-se com a tendência que vai se construindo no conjunto das tematizações, normatizações e concretizações a respeito da alfabetização nesta época com uma imponente orientação da psicologia: a de não se descartar por inteiro a validade do método analítico nem o progresso que representava na evolução do ensino da leitura; e de se utilizarem as vantagens oferecidas por outros métodos. Começou então a disseminação do método eclético que ganha adeptos com muita rapidez e sua aceitação se estende até os dias atuais.

É relevante destacar o aumento do uso das cartilhas produzidas a partir do fim da década de 1930, com destaque para Cartilha do Povo e Upa, Cavalinho! de Lourenço Filho, a Cartilha Sodré, de Benedicta Stahl Sodré e Caminho Suave, de Branca Alves de Lima, as quais tiveram grande aceitação dos professores e pelos governos, além de inúmeras edições.

O *quarto momento* se configura por uma disputa que se inicia no final da década de 1970, aproximadamente. Mortatti (2000) afirma que ela ocorreu entre os partidários da “revolução conceitual” proposta pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro (1999), de que resulta o chamado “construtivismo”, e entre os defensores – velados e por vezes, silenciosos, mas ainda em ação – dos tradicionais métodos (com destaque para o método misto), das tradicionais cartilhas e do tradicional diagnóstico do nível de maturidade com fins de classificação dos alfabetizandos.

Soares (2018) qualifica a denominação construtivismo como “discutível” na área da alfabetização, e do ensino como um todo, pois destaca que o termo refere-se, de forma mais ampla, a uma teoria da gênese e do desenvolvimento do conhecimento, ou mais restritamente, a uma teoria da aprendizagem. Portanto, usar este termo para fazer referência a uma concepção do processo de alfabetização, como vem ocorrendo, tem conduzido a equívocos, como o de acreditar que o construtivismo é uma teoria da alfabetização ou, mais grave ainda, que é um método de alfabetização.

Dessa forma, Mortatti (2000) esclarece que no final do século XX, o construtivismo passa a ser definido pelos educadores progressistas, que se empenham no convencimento dos alfabetizadores, com produção, tradução e divulgação em massa de artigos, teses acadêmicas, livros e vídeos de combate, cartilhas construtivistas, sugestões metodológicas e relatos de experiências bem sucedidas, objetivando a garantia de sua institucionalização na rede pública de ensino.

Para Mortatti (2000) inicia-se no *quarto momento* um fenômeno catalisador do discurso oficial, o qual incorpora e se apropria do discurso acadêmico mediante a busca por respostas didático-pedagógicas coerentes com a necessidade formulada de superação dos problemas sociais, políticos e educacionais da época, aliada ao discurso sobre a “revolução conceitual”, no qual o eixo de discussão desloca-se para o processo de aprendizagem do sujeito cognoscente e ativo, em detrimento dos métodos de alfabetização e da relevância do papel a escola e do professor.

As concretizações, de acordo com Mortatti (2000) se encontravam bem diversificadas devido à ênfase do discurso da autonomia didática e pela rejeição às receitas

didático-pedagógicas, visando a conciliar a competência técnica e o compromisso político, necessários para construir uma qualidade do ensino na escola democrática.

Assim, os relatos de experiências bem-sucedidas passam a ser incentivados como uma maneira de propiciar modelos de aplicação que fossem possíveis e para demonstrar na prática que eram viáveis as novas propostas envolvidas. Mortatti (2000) aponta que desse contexto resulta um discurso oficial-acadêmico que aborda a alfabetização como o momento inicial de aprendizagem escolar da língua escrita e se apresenta sempre como “proposta” diferenciando-se das “diretrizes” nos momentos anteriores. Isso se deu em decorrência das novas bases teórico-metodológicas advindas da Sociologia, da Filosofia e da História (da educação), da Psicologia e da Linguística.

Mortatti (2000) explica que com a expansão dos centros de pesquisas e dos cursos de pós-graduação em educação (mestrado, doutorado e especialização) no final da década de 1970 no Brasil, que visavam à aplicação e justificativa social da pesquisa nas áreas de educação e psicologia, e depois na de letras, houve a sedimentação da alfabetização como objeto de estudo de pesquisas acadêmicas.

Dessa forma, se sobressaíram os estudos e pesquisas desenvolvidos em instituições paulistas, com a temática alfabetização. Mortatti (2000) destaca que ocorreu então uma crescente produção de teses, dissertações e artigos, além de se constituir como disciplina curricular – com a denominação de “Metodologia da Alfabetização”, aproximadamente, nos cursos de Habilitação Específica para o Magistério, nos de Pedagogia e, em alguns casos de maneira informal, nos de Letras.

Os pesquisadores ligados às universidades paulistas passaram também a produzir textos de divulgação das novas ideias sobre alfabetização. A prática de traduzir livros e artigos que continham resultados de estudos e pesquisas “de ponta” também se disseminou rapidamente.

Merece destaque a obra de Emilia Ferreiro e colaboradores, fenômeno acompanhado do lançamento de coleções específicas sobre alfabetização, por editoras que se especializaram neste ramo, e do surgimento de várias revistas especializadas em educação, ensino e leitura, além de números e cadernos especiais dessas revistas dedicados à problemática da alfabetização, que divulgavam além dos estudos e pesquisas, muitos relatos de experiências bem-sucedidas e baseadas nas novas teorias. (MORTATTI, 2000, p. 256-257).

Nesta configuração, ocorria o uso paralelo de cartilhas, mas estas utilizadas de forma adaptada pelos educadores que as aproveitam de alguma forma.

Mortatti (2000) salienta que neste momento histórico do delineamento da alfabetização como objeto de estudo é preciso lembrar o destaque, no final dos anos 70, do papel desempenhado pelos intelectuais de “esquerda”, objetivando responder às urgências sociais e políticas, devido à repercussão da abertura política e à reorganização democrática nas instituições. Merece destaque a participação direta da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e do Centro de Estudos de Cultura Contemporânea (CEDEC) responsáveis pela viabilização da I Conferência Brasileira de Educação, em 1980.

As análises dos problemas educacionais brasileiros começaram então a ser feitas sob a luz de múltiplos aspectos: políticos, econômicos, sociais e pedagógicos. E passaram a ser orientadas pela teoria sociológica dialético-marxista, divulgada por intelectuais acadêmicos brasileiros de diferentes áreas de conhecimento.

Do ponto de vista deste referencial teórico, os diagnósticos e as denúncias dos problemas da educação, que passam a ser centro de atenção nos seminários e congressos, encontravam sua síntese na constatação do fracasso escolar das camadas populares, especialmente verificado na passagem da 1ª para a 2ª série do então 1º grau, resultantes de uma política educacional engendrada durante o regime ditatorial pós-64. (MORTATTI, 2000, p. 259)

Os problemas passaram a ser analisados sob a ótica de constatação da existência de uma sociedade desigual e fundamentada na ideologia e nos princípios da classe dominante. Mortatti (2000) destaca que tal classe buscava a manutenção do *status quo*, e marginalizava o diferente, neutralizava as diferenças ao convertê-las em deficiências ou desvios que precisavam ser corrigidas pelos aparelhos ideológicos do Estado, dentre estes, é óbvio, a escola.

Nesse entendimento, segundo Mortatti (2000), a escola passa a ser vista como reprodutora do fracasso identificado nos altos índices de repetência e evasão na 1ª série, compreendidos como expulsão dos diferentes do sistema. Essa visão não condizia com a escola democrática, na qual o fracasso não deveria ser imputado ao aluno, mas sim à própria escola, que não era capaz de oferecer as condições de permanência digna nem ensino de qualidade àqueles que adentravam nela.

Mortatti (2000) sinaliza que com o objetivo de consertar os problemas educacionais, até então identificados e denunciados, a Secretaria de Estado dos Negócios da Educação do Estado de São Paulo implantou o projeto do Ciclo Básico, mediante o Decreto n.2.183 de 1983. Neste contexto ocorreu uma reorganização da estrutura curricular da alfabetização em um ciclo: o ciclo de alfabetização, o qual compreendia os dois primeiros anos da

escolarização. Esse ciclo possuía seu próprio sistema de avaliação e acompanhamento permanente de seu rendimento e de suas dificuldades. Depois, ainda incorpora a Jornada Única de 6 horas-aulas diárias e adota uma nova teoria como base para suas opções didático-pedagógicas: o construtivismo.

A aceitação desta teoria se dá pela divulgação do trabalho de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, “A Psicogênese da Língua Escrita”, na qual as autoras explicam, a partir de uma perspectiva psicolinguística inovadora (resultante do entrecruzamento da teoria da linguagem de N. Chomsky e da teoria da inteligência de J. Piaget), a aquisição da língua escrita pela criança como um processo psicogenético, que se inicia antes da escolarização. Em sua obra, Ferreiro e Teberosky (1999) criticam o problema da aprendizagem da leitura e da escrita terem sido expostas por tanto tempo como uma questão de métodos. Esta “querela dos métodos” (BRASLAVSKY, 1973 *apud* MORTATTI, 2000) não resolveu os problemas educacionais apontados anteriormente.

Essas análises sobre evolução psicogenética da aquisição da língua escrita se apresentam, portanto como uma “revolução conceitual” para aquela época, em relação às concepções mais “tradicionais” sobre a alfabetização. A língua escrita passa a ser vista como sistema de representação e objeto cultural resultante do esforço coletivo da humanidade. Sua aprendizagem passa a ser conceitual e não técnica. A aprendizagem é concebida como processo interno e individual de compreensão do modo de construção desse sistema.

Neste *quarto momento* descrito por Mortatti (2000) o pensamento construtivista foi amplamente divulgado, principalmente no Estado de São Paulo, onde foi oficialmente institucionalizado. Nos países de língua inglesa, conforme nos aponta Soares (2018), esse posicionamento em relação à faceta linguística da alfabetização foi assumido na proposta pedagógica da *whole language.*, e no Brasil, na proposta pedagógica do construtivismo.

Essa proposta sabia da importância da inovação conceitual da alfabetização, mas não sabia como efetivar em concretizações nas práticas escolares. Mortatti (2000) destaca o balanço crítico realizado por Magda Soares (1985) em seu artigo intitulado “As muitas facetas da alfabetização”, no qual a autora propõe uma visão multidisciplinar a respeito da alfabetização, ressaltando sua proposta de abordagem sociolinguística e as implicações pedagógicas oriundas dela para enfrentar o problema do fracasso escolar.

Com estes estudos começou uma tendência que se verifica até os dias atuais do crescimento de pesquisadores pelo tema alfabetização e também de uma mudança de perspectiva: estudos centrados na psicolinguística, na sociolinguística e na linguística.

Ainda neste *quarto momento* é necessário considerar a influência da perspectiva interacionista sobre o tema da alfabetização, de acordo com as teorias de L. S. Vygotsky, M. Bakhtin e M. Pêcheux, que confrontaram epistemologicamente os resultados das pesquisas de Ferreiro. Smolka (1989) apresentou um discurso mais “novo” para aquele momento e abordou as relações de ensino como essenciais no processo, deslocando a discussão do “como” ensinar para “por quê” e “para quê” ensinar e aprender a língua escrita no início da escolarização.

Smolka (1989) critica que as análises epistemológicas de Ferreiro e Teberosky não dão conta de resolver o fracasso da alfabetização escolar. Elas são relevantes para conhecer sobre como a criança aprende individualmente, e mostram mais um dos fatores que precisam ser conhecidos no processo de alfabetização, mas não tentam resolver o problema exposto.

Por sua vez, Mortatti (2000) sinaliza a diferença conceitual entre Piaget e Vygotsky, pois para o primeiro não se deve ensinar algo para a criança porque a impedimos de realizar suas próprias descobertas, enquanto para o segundo, a criança fará sozinha no futuro o que hoje ela faz com auxílio (zona de desenvolvimento potencial).

Na tentativa de aliar os pontos positivos de cada uma dessas abordagens mencionadas, surge neste momento, mais ou menos no fim da década de 1980, outro tipo de ecletismo das abordagens, conhecido nas expressões: socioconstrutivismo ou construtivismo-interacionista.

É importante ressaltar as obras de J. W. Geraldi no começo das décadas de 1980 e 1990. Este autor entende a linguagem como forma de interação humana; em torno dela é que devem estar as questões de ensino da língua. Ele enfatiza a natureza histórica e social da língua, dos sujeitos e das interações verbais. Destaca que existem as ações que se fazem com a linguagem e sobre a linguagem e aquelas da linguagem sobre os sujeitos. Para ele é preciso que o ensino da língua esteja baseado no trabalho com o texto, como uma atividade de produção de sentidos, onde o professor é visto como o interlocutor entre o texto e a aprendizagem, e o aluno visto como sujeito leitor e autor de seus textos. (MORTATTI, 2000, p. 278).

Frisamos no estudo deste quarto momento, como nos adverte Mortatti (2000), que as contribuições de Geraldi muitas vezes estão ausentes das bibliografias sobre alfabetização, e parece não se dar muita importância para o texto como objeto de ensino e aprendizagem no processo de alfabetização.

Como vimos, apesar de todo esse esclarecimento e dessa euforia que caracterizaram esses quatro momentos cruciais na constituição da alfabetização como objeto de estudo, e de polêmicas e análises teórico-epistemológicas disseminadas por diversos intelectuais

brasileiros ou estrangeiros, o trabalho realizado em sala de aula, diretamente com a alfabetização das crianças, parece não ter acompanhado essas tematizações.

#### 1.4 AS CRIANÇAS QUE NÃO SÃO ALFABETIZADAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Como vimos no primeiro tópico deste capítulo, o fracasso escolar na alfabetização das crianças é perceptível nas escolas brasileiras há muitas décadas. Nosso país, mesmo após mudanças que criaram políticas públicas para avaliar e medir a proficiência da educação, ainda convive com o problema das crianças que não são alfabetizadas no tempo considerado adequado.

Essas crianças, por vezes, passam para o 4º e 5º anos do ensino fundamental e levam consigo muitas limitações que interferem diretamente em seu aprendizado, comprometendo-o nas etapas seguintes da escolarização: anos finais do ensino fundamental e ensino médio, por exemplo.

Conforme Batista (2003), já em 2003, os jornais e as revistas noticiaram o fracasso da escola brasileira em fazer com que seus alunos se alfabetizem, aprendendo a ler e a escrever. As notícias foram a propósito da divulgação dos resultados de duas avaliações das habilidades de leitura de crianças e jovens brasileiros. A primeira era a do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A segunda era a do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), desenvolvida pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e envolvendo diferentes países. E os resultados não foram nada bons.

De acordo com os dados do Pisa (2012), a proficiência em leitura de estudantes brasileiros de 15 anos era significativamente inferior à de todos os outros países participantes da avaliação. De acordo com os dados do Saeb, na avaliação realizada em 2001 (divulgada em 2003), apenas 4,48% dos alunos de 4ª série possuíam um nível de leitura adequado ou superior ao exigido para continuar seus estudos no segundo segmento do Ensino Fundamental.

Conforme os dados do Saeb (2001) o aumento se concentrava nos estágios mais elementares de desenvolvimento, 59% dos alunos da 4ª série apresentavam acentuadas limitações em seu aprendizado da leitura e da escrita. Dito de outra forma, cerca de 37% dos alunos estavam no estágio crítico de construção de suas competências de leitura, o que

significava que tinham dificuldades graves para ler, e 22% estavam abaixo desse nível, no estágio muito crítico, o que significa que não sabiam ler.

Segundo o Saeb (2001, p. 8), as crianças no estágio crítico se caracterizam pelo fato de não serem “leitores competentes”, por lerem “de forma truncada, apenas frases simples”. As crianças no estágio muito crítico, por sua vez, são aquelas que “não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizadas adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova”.

E como está nos dias atuais essa questão das crianças que não são alfabetizadas? Como estão os índices e o que está sendo realizado para mudar esse quadro crítico nas escolas?

Os dados da ANA, promovida pelo Saeb de 2016, e divulgadas em outubro de 2017, revelaram que 54,73% dos estudantes acima dos 8 anos, faixa etária de 90% dos avaliados, permaneceram em níveis insuficientes de leitura. Encontravam-se nos níveis 1 e 2 (elementares). Na avaliação realizada em 2014, esse percentual era de 56,1%. Outros 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis satisfatórios em leitura, com desempenho nos níveis 3 (adequado) e 4 (desejável). Em 2014, esse percentual era de 43,8.

De acordo com os dados obtidos nos resultados da ANA, os níveis de alfabetização dos brasileiros em 2016 são praticamente os mesmos que em 2014. E o dado que chama a atenção é que, de 56,1%, em 2014, passou para 54,73%, em 2016, o percentual de crianças em níveis elementares de proficiência em leitura, ou seja, o resultado obtido evidencia insignificativa regressão em dois anos.

O desempenho dos estudantes do terceiro ano do ensino fundamental, matriculados nas escolas públicas, permaneceu estatisticamente estagnado na avaliação desse período. Os resultados revelaram, ainda, que parte considerável dos estudantes, mesmo havendo passado por três anos de escolarização, apresentavam níveis de proficiência insuficientes para a idade.

A terceira edição<sup>6</sup> da ANA foi aplicada pelo Inep entre 14 e 25 de novembro de 2016 e foram avaliadas 48.860 escolas, 106.575 turmas e 2.206.625 estudantes. Na avaliação da escrita, foram considerados cinco níveis: 1, 2 e 3 (elementares), 4 (adequado) e 5 (desejável). Os resultados de 2016 revelaram que 66,15% dos estudantes estavam nos níveis 4

---

<sup>6</sup> A ANA é censitária, portanto, foi aplicada a todos os alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. No caso de escolas multisseriadas, foi aplicada a uma amostra. A aplicação e a correção foram feitas pelo INEP. Os testes aplicados têm por objetivo aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática, os quais foram compostos por 20 (vinte) itens objetivos de múltipla escolha. No caso de Língua Portuguesa, o teste foi composto de 17 (dezessete) itens objetivos de múltipla escolha e 3 (três) itens de produção escrita.

e 5. Com isso, 33,95% dos estudantes ainda estão nos níveis insuficientes: 1, 2 e 3. (BRASIL, 2018).

Na atualidade, o Brasil teve uma pequena queda no número de matrículas na educação básica. Em 2016, havia 48,8 milhões alunos no sistema educacional do país, quantidade ligeiramente maior aos 48,6 milhões registrados em 2017. (BRASIL, 2017). De acordo com as estatísticas do MEC, em 2017 foram registradas 27.348.080 matrículas no ensino fundamental. O número é menor que as 27.691.478 computadas no ano anterior.

A explicação para essa redução está relacionada principalmente à mudança no perfil demográfico da população, com menos crianças ingressando no ensino fundamental. O último ano dessa etapa da escolarização contribuiu especialmente para essa queda. Somente de 2013 a 2017, as matrículas no 9º do ensino fundamental caíram 14,2%.

Olavo Nogueira, gerente de Políticas Educacionais do Movimento Todos Pela Educação<sup>7</sup> reforça que a exclusão de alunos dessa etapa não se dá por falta de vagas e sim por conta da baixa qualidade do ensino. Parte importante desse problema passa pelo início da trajetória escolar dos alunos na alfabetização. Em suas palavras, nosso país não tem um cenário de alfabetização na idade certa.

A ANA (2016) deflagrou um cenário onde 55% dos alunos aos 8 anos de idade, e próximos aos 9 anos, não estão plenamente alfabetizados e isso tem repercussões graves ao longo de sua trajetória escolar, pois representa um pouco mais que a metade dos educandos que estão alfabetizados. O abandono e a evasão no futuro tem grande relação com a distorção idade-série, que inicia nos anos iniciais por essa questão.

O MEC (BRASIL, 2017) demonstrou preocupação especial com o 3º ano do ensino fundamental, no qual apenas 88,4% dos alunos são aprovados. Carlos Moreno, diretor de Estatísticas Educacionais do Inep, explica que “é neste ano que começa a retenção do estudante na trajetória do ensino fundamental. É um dado muito negativo, considerando que é a etapa que finaliza o ciclo de alfabetização” (O GLOBO, 2018).

A ministra da Educação substituta, de 2017 (governo de Michel Temer), Maria Helena Guimarães de Castro, afirmou que não há nenhum país com bom sistema de ensino com taxas de aprovação baixas como a brasileira. Segunda ela, as nações da OCDE, que reúne

---

<sup>7</sup> O Todos Pela Educação, também chamado de Todos, foi fundado no dia 6 de setembro de 2006 no Museu do Ipiranga, em São Paulo por uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, plural e suprapartidária. O marco histórico do evento consta da carta Compromisso Todos Pela Educação. O Todos é um movimento da sociedade civil que coloca a Educação de qualidade acima de tudo e trabalha de forma plural, unindo pessoas, especialistas, instituições e governos de diferentes visões políticas em torno do mesmo objetivo: a melhoria da Educação Básica no Brasil inteiro. Disponível em: <[https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/otodos/#bloco\\_68](https://www.todospelaeducacao.org.br/pag/otodos/#bloco_68)> Acesso em 28 jan. 2019.

os países mais ricos do mundo, os europeus, os asiáticos, e até mesmo os vizinhos do Brasil, como Argentina, Chile, e Colômbia, têm melhores taxas. Ela diz que obter apenas 88% de aprovação é muito pouco.

A ministra Maria Helena afirma

“Significa que esses alunos terão uma enorme dificuldade de continuar na escola, de ter prazer em aprender, em conviver com os colegas, a ter curiosidade. Vão se sentir muito mal, com a autoestima péssima. É inútil reprovar e não mudar a escola. Significa, sobretudo, um fracasso da escola, e não do aluno” (O GLOBO, 2018).

De acordo com ela, a sociedade brasileira valoriza a reprovação e os próprios pais muitas vezes querem que o aluno repita o ano. Castro (2018) ainda diz que quanto maior a reprovação, maior o abandono da escola. Também defende a ideia de que a criança precisa chegar ao fim do segundo e terceiro anos alfabetizada para continuar aprendendo. Para a ministra, a reprovação tem um efeito perverso, porque faz com que essas crianças, não tendo a oportunidade de aprenderem, ao serem reprovadas, se sentirão excluídas e terão sua autoestima afetada.

A partir do entendimento dos gestores dos órgãos governamentais e dos índices apresentados acerca da educação, vimos que as matrículas na educação básica não garantem, necessariamente, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos matriculados, o que nos leva a refletir sobre a educação que está sendo ofertada nas escolas públicas brasileiras. Faz-nos pensar sobre as questões referentes à qualidade da educação no Brasil e sobre as políticas educacionais envolvidas no processo de retenção de alunos. Essa reflexão nos faz indagar: ao reprovar um aluno, porque ele não foi alfabetizado, garante-se que ele realmente se alfabetize no ano seguinte? Com a criação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, a criança precisa estar alfabetizada até o 2º ano do ensino fundamental.

[...] Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os 88 sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua. (BRASIL, 2017, p. 87-88)

A nova BNCC (BRASIL, 2017) declara que 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 letramento. Como aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, “os conteúdos dos diversos componentes curriculares [...], ao descortinarem às crianças o conhecimento do mundo por meio de novos olhares, lhes oferecem oportunidades de exercitar a leitura e a escrita de um modo mais significativo” (BRASIL, 2010).

A alfabetização é um dos mais importantes períodos do processo educacional, por ser um dos primeiros encontros das crianças com o universo letrado. Conforme Soares (2018), na história da alfabetização no Brasil o principal propulsor das periódicas mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o persistente fracasso da escola em levar as crianças ao domínio da língua escrita. Segundo esta autora, até a década de 1980 acreditava-se que o método seria a solução para o fracasso na alfabetização, que neste período era centrado na classe ou série inicial do ensino fundamental, culminando em altos índices de reprovação, repetência e evasão.

Constatamos, a partir dos referenciais utilizados para esta investigação, que há um número elevado de crianças que terminam o Ensino Fundamental sem estarem preparadas para a próxima etapa da Educação Básica, e muitas delas concluem os anos iniciais (do 1º ao 5º ano) sem saber ler e escrever.

## 1.5 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO E A QUESTÃO DA QUALIDADE DE ENSINO

Com a expansão da educação no Brasil, devido ao processo de universalização e da democratização, a qual se intensificou especialmente a partir da década de 1960, as camadas populares da sociedade brasileira tiveram maior acesso à escola pública. De acordo com os estudos de Bittar e Bittar (2012) essa foi uma estratégia para alavancar o desenvolvimento do país por meio da escolarização.

Em 1961 foi aprovada a Lei nº 4.024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que postulou no art. 2º que “A educação é direitos de todos e será dada no lar e na escola”. E apontou no art. 3º que:

O direito à educação é assegurado: I – pela obrigação do poder público e pela liberdade da iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma da lei em vigor; II – pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família, e na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 1961).

Em 1971, foi promulgada a Lei nº 5.692, que estabeleceu as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus naquele período. A referida lei instituiu a ampliação do ensino de primeiro grau em seu art. 18, o qual apontou “O ensino de 1º grau terá duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades”. E no art. 20, postulou que “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula”.

Rosa, Lopes e Carbello (2015) salientam que a reforma educacional de 1971 estimulou a expansão da educação primária no Brasil, a qual contava com 13.906.484 matrículas no ensino primário, e em 1975 chegou a possuir 19.549.249 matrículas, número esse elevado para 22.598.254 nos anos 1980.

No ano de 1988, a Constituição Federal foi aprovada, e no que diz respeito especificamente à educação, no seu art. 205, a instituiu como

[...] direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E estabeleceu no seu artigo 206, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] IV- gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”. (BRASIL, 1988, art.206, incisos I e IV).

Para garantir o direito à educação, o texto constitucional se organizou sob o regime de colaboração entre os entes federados, os quais têm autonomia para organizar os seus sistemas de educação. A responsabilidade primeira dos sistemas é a de garantir o direito de acesso à educação respeitando, dentre outros, os princípios de “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; e “garantia de padrão de qualidade”. (BRASIL, 1988, art. 206, incisos I e VII).

Com o início de um novo período democrático no Brasil, em 1990, o país participou, juntamente com outros nove países (Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia. Nesse evento, o Brasil assumiu o compromisso e desafio da “luta pela satisfação

das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1990). Como consequência do compromisso firmado internacionalmente, o Brasil instituiu, em 1993, o Plano Decenal de Educação, em atendimento à necessidade de desenvolver uma política nacional de educação. De acordo com Rosa, Lopes e Carbello (2015) o ponto nevrálgico da agenda do Plano Decenal de Educação (PDE) foi constituído pelo lema “nenhuma criança sem escola”. Dentre outros aspectos, o Plano assinalou para:

[...] uma escola de qualidade, uma escola que efetivamente se transforme em agência promotora da cidadania, assegurando a cada criança a aquisição organizada de conhecimentos básicos necessários ao mundo de hoje, cada vez mais condicionado pelo progresso científico e tecnológico. (BRASIL, 1993, p. 04).

Ainda no período de vigência do PDE, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 1996, a qual proclamou como dever do Estado a educação escolar pública com a garantia de “[...] padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. (BRASIL, 1996, art. 4º, IX).

Ao pensarmos sobre o que a lei dispõe em termos de educação, percebemos que a qualidade do ensino foi colocada como um direito, o que subsidia a implementação de elementos democráticos na organização política e pedagógica da educação nacional. A partir da Constituição de 1988, as políticas buscaram resguardar a educação como direito, e, nesse sentido, houve uma expansão considerável da educação básica no Brasil, tendo a taxa de atendimento a esse nível de ensino chegado a 97% no final dos anos 1990. Mas ao analisarmos melhor o que diz na LDB 9394/96 podemos inferir que o governo quer investir o mínimo possível por aluno para garantir a qualidade da educação, pois no texto da referida lei a expressão “quantidade mínima de insumos indispensáveis” nos remete a essa compreensão.

Com a universalização do ensino fundamental no Brasil nos anos 1990, a responsabilidade da escola passou a ser com a qualidade do ensino ofertado, de modo a promover a aprendizagem dos alunos. Os instrumentos de avaliação, nesse contexto, passaram a ser fortemente utilizados como forma de exercer o controle sobre a qualidade, de modo a gerar competência, regular o custo-benefício da escola, possibilitar a prestação de contas à sociedade, e, ainda, controlar índices relativos à evasão, repetência e exclusão escolares. (MARCHELLI, 2010, p. 562)

Com a aprovação da LDBEN 9394 de 1996, a avaliação passou a ser um dos focos da qualidade do ensino. Sendo assim, a referida lei estabeleceu como incumbência da União

“assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”. (BRASIL, 1996).

Nesse contexto, foi criado o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) no ano de 1990, que é atualmente composto por um conjunto de avaliações externas em larga escala que permitem ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de alguns fatores que possam interferir no desempenho do estudante, fornecendo um indicativo sobre a qualidade do ensino ofertado. (BRASIL, 2017).

De acordo com as informações contidas no site do INEP (BRASIL, 2017) destacamos que por meio de provas e questionários, aplicados periodicamente pelo Inep, o Saeb permite que os diversos níveis governamentais avaliem a qualidade da educação praticada no país, de modo a oferecer subsídios para a elaboração, o monitoramento e o aprimoramento de políticas com base em evidências. As médias de desempenho do Saeb, juntamente com os dados sobre aprovação, obtidos no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Conforme o que consta no site do MEC (2017), desde a sua criação, o Saeb passou por algumas reestruturações. Em 2005, passou a ser composto por duas avaliações: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que manteve as características, os objetivos e os procedimentos da avaliação efetuada até aquele momento, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, criada com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas.

Em 2013, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) foi incorporada ao Saeb para melhor aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática. Em 2017, não só as escolas públicas do ensino fundamental, mas também as de ensino médio, públicas e privadas, passaram a ter resultados no Saeb e, conseqüentemente, no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (BRASIL, 2017).

Segundo o que foi publicado no site do INEP, a ANA objetivava aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental das escolas públicas.

De acordo com o Documento Básico da ANA

Essa avaliação está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic). Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto constitui um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização. (BRASIL, 2013).

Sendo assim, a ANA correspondia à operacionalização e instituição do PNAIC, pelo qual o Ministério da Educação pretendia apoiar os sistemas públicos de ensino na alfabetização e no letramento dos estudantes até o final do 3º ano do ensino fundamental, em escolas rurais e urbanas de todo o Brasil. A proposta de avaliação prevista na portaria citada envolvia, entre outras ações, a realização de uma “avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo INEP” (BRASIL, 2012, art. 9º, inciso IV).

As informações contidas no site<sup>8</sup> do MEC (BRASIL, 2017) esclarecem que no ano de 2019, as siglas ANA, Aneb e Anesc deixarão de existir e todas as avaliações passarão a ser identificadas pelo nome Saeb, acompanhado das etapas, áreas de conhecimento e tipos de instrumentos envolvidos. As aplicações se concentrarão nos anos ímpares e a divulgação dos resultados, nos anos pares. Um dos destaques da reestruturação é a afirmação de dimensões da qualidade educacional que extrapolam a aferição de proficiências em testes cognitivos. As condições de acesso e oferta das instituições de Educação Infantil passarão a ser avaliadas. Mesmo com as alterações, o sistema não perderá a comparabilidade entre edições.

De acordo com Rosa, Lopes e Carbello (2015) os dados do Saeb potencializam a discussão sobre a relação entre democratização e qualidade da educação básica no Brasil, haja vista que os dados do sistema revelam um déficit em termos de aprendizagem dos alunos brasileiros a cada ano.

Conforme Marchelli (2010) a ideia inicial de avaliação da qualidade em educação, efetuada por agentes externos à escola, parecia inverter os valores humanistas do discurso pedagógico e sobre ela foram lançadas críticas severas, que a acusaram de ser politicamente incorreta, desumanizadora e tributária dos exageros advindos pela paixão ao planejamento que hoje alimenta a agenda neoliberal das sociedades pós-industriais.

Gentili (1997, p. 115) lembra que: “O discurso da qualidade referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 1980 como contraface do discurso da democratização” e Macedo (2006, p. 46) argumenta que “a globalização associada

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>.

ao discurso neoliberal tem nos colocado diante da ideologia da eficiência e da qualidade técnica como se não houvesse outras formas de ver o mundo”.

Diante dessas considerações, explicitamos que o discurso em torno da qualidade de ensino assume um movimento de criação de políticas educacionais que visam regular os conteúdos a serem ensinados nas instituições escolares públicas e as habilidades e competências a serem atingidas com o intuito de garantir essa qualidade educacional, a qual será aferida por meio dos resultados das avaliações de larga escala.

Desse modo, “as políticas de regulação que têm sido criadas nos últimos anos causam impactos variados para a gestão escolar, cotidiano das escolas, trabalho docente, organização da educação escolar, currículo e na aprendizagem dos alunos”. (MAINARDES, 2017, p.2)

Corroboramos com Mainardes (2017) ao refletirmos, inclusive, sobre a nova BNCC (2017)

[...] A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que se encontra em sua 3ª versão (versão final?), é um ótimo exemplo de uma política de regulação, uma vez que, da forma como está sendo elaborada, pretende tornar-se um ‘currículo nacional padronizado’, que facilmente poderá ser transformado em uma ‘matriz de avaliação’. Cada ‘habilidade’, transformada em quesito de avaliação, poderá ter um ‘banco de dados’ para avaliação, o que facilitaria o controle e obtenção de dados de desempenho. (MAINARDES, 2017, p.2)

Mainardes (2017) destaca que tanto a BNCC como as outras políticas educacionais tais como, por exemplo, o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, o PDE Escola, o Plano de Metas Todos pela Educação, o Plano de Ações Articuladas – PAR, os exames nacionais (avaliação em larga escala), as iniciativas estaduais e municipais de avaliação do desempenho dos alunos, o Ideb, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio têm por objetivo fundamental melhorar os resultados educacionais, melhorar a qualidade da escola.

De acordo com Mainardes (2017), os pesquisadores da área da educação criticam, questionam ou até rejeitam tais propostas, pois propõem uma política padronizada para contextos diversificados, ou seja, os contextos diversificados precisam enquadrar-se na política, em vez das políticas serem elaboradas a partir deles. Além disso, as intervenções se constituem como pontuais, o que significa terem o foco inadequado, priorizando um ou outro polo, em vez de buscar atender a totalidade ou parte das questões envolvidas.

Marchelli (2010) reforça que desde os anos 1990, como decorrência da universalização do ensino fundamental que se realizou no Brasil, a escola se viu envolvida

com a responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente da origem social e das condições culturais ou financeiras das famílias, legalmente obrigadas a matricular os filhos.

Para tanto, Marchelli (2010) diz que foi preciso treinar os professores, facilitar o acesso do aluno aos livros didáticos, criar parâmetros curriculares, implantar ciclos de progressão continuada e, principalmente, inserir a avaliação externa. Essas passaram a ser políticas de primeira ordem, conduzidas pela filosofia do controle da qualidade como forma de gerar competências, rendidas pelo argumento do custo-benefício da escola, pelo *accountability* ou prestação de contas à sociedade, pela necessidade de controle dos dados de repetência, evasão, exclusão, etc.

Conforme Marchelli (2010) a permanência do aluno dentro do sistema escolar passou a ser considerada em si mesma uma vitória e a educação, além de direito básico começou a ser entendida também como uma prestação de serviços pelo Estado à população. A avaliação externa dos sistemas de ensino foi assim adotada pelos governos como um instrumento de controle político do desenvolvimento social.

Os resultados dos exames aplicados aos estudantes passaram a ocupar um lugar central na agenda do planejamento educacional, considerados a forma de melhor eficácia para aferir a qualidade. Marchelli (2010) entende que os resultados da aprendizagem dizem respeito ao sistema escolar como um todo, que engloba a infraestrutura, meios de financiamento, organização do trabalho dos professores, administração de recursos pedagógicos, envolvimento dos pais e da comunidade, entre outros aspectos que podem ser destacados.

No final dos anos de 1990, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE – financiou o *Programme for International Student Assessment – Pisa*. Sua principal finalidade era realizar uma comparação entre países signatários sobre a efetividade dos seus sistemas de ensino, voltando-se para o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade fundamental. Dessa forma, conforme Mainardes (2017) os exames externos de avaliação dos estudantes constituem atualmente uma prática consolidada, que pressupõe o uso das informações obtidas para a formulação de políticas públicas de planejamento educacional.

No entanto, as políticas de regulação que têm sido propostas para a educação brasileira, não levam à melhoria efetiva na qualidade da educação escolar, isso porque se confirmam como intervenções pontuais, que são impostas, não negociadas, padronizadas e

massivas, que segundo Mainardes (2017) desconsideram os contextos e as possibilidades de construção coletiva de decisões sobre currículo, metodologia, avaliação.

Todo esse bojo político-educacional afeta diretamente as instituições escolares, principalmente as públicas, cujo trabalho desenvolvido visa responder aos anseios dos órgãos governamentais que as mantêm. Assim, continuamos a nos deparar com a má qualidade da educação, a qual se tenta remediar com a aplicação de uma regra, mas que não garante a ação dos atores sociais conforme definida nas medidas interventoras.

Por esse motivo, ainda constatamos os problemas educacionais tais como a evasão escolar (entendida como expulsão na concepção freiriana), altas taxas de crianças que não obtêm sucesso na alfabetização ou escolas com péssimos resultados nas avaliações de larga escala.

A questão da evasão escolar e da repetência que constituem o fenômeno do fracasso escolar brasileiro não é recente, mas um fenômeno presente há pelo menos seis décadas (desde a década de 1960) e, desde então, pouco se conseguiu fazer para alterar tal quadro que atinge uma parcela significativa dos estudantes que ingressam no sistema público de educação brasileira.

O Brasil enfrenta, nos dias atuais, o conhecido e preocupante problema das crianças e jovens que se encontram fora da escola. De acordo com dados obtidos do Movimento Todos pela Educação (BRASIL, 2018) há 184,1 mil escolas brasileiras, sendo que em algumas<sup>9</sup> a acessibilidade se faz apenas por barco.

Temos um panorama de 96,4% de estudantes (entre crianças e jovens) que estão matriculadas nas escolas distribuídas pelo território brasileiro, conforme os dados divulgados pelo Movimento Todos pela Educação (BRASIL, 2018). Esse número era de 48% em 1970, e com isso, percebemos que houve avanço no atendimento escolar dos 4 aos 17 anos, mas temos 1,5 milhões de estudantes fora da escola. Outro dado alarmante são as porcentagens de 41,5% dos jovens que não concluem o Ensino Médio até os 19 anos e 24% das crianças que não terminam o Ensino Fundamental até os 16 anos.

Os dados divulgados pelo FNDE identificam que quase um quarto das crianças e metade dos jovens do país não atingem o nível de ensino necessário. Com base nos dados

---

<sup>9</sup> As escolas nas quais o acesso é realizado por meio de embarcações estão concentradas nos estados do Acre, Pará, Amapá, Rondônia, Amazonas, Tocantins, Bahia, Ceará, Rio Grande do Norte, Sergipe, Alagoas, Minas Gerais, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio de Janeiro, São Paulo. Sendo que os estados com mais escolas nessa situação são: Pará (em 65 municípios) e Amazonas (em 47 municípios). (BRASIL, 2017, Questionário sobre o Transporte Escolar Aquaviário, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, FNDE). Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/615-sobre-o-caminho-da-escola.>>.

acima apresentados, percebe-se que no Brasil há muitas crianças e jovens que não concluem todas as etapas da Educação Básica na idade certa.

O fenômeno da evasão escolar também é recorrente em outros países e, por esse motivo, tal tema é pesquisado em nível mundial, não só aqui no Brasil. Diante disso, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO<sup>10</sup>), ao publicar seu relatório oficial no ano de 2018, apontou que

novos dados sobre o número de crianças fora da escola em todo o mundo revelam que apesar de décadas de esforços para se levar todas as crianças à sala de aula, o progresso está estagnado. De acordo com dados do Instituto de Estatística da UNESCO (UIS), cerca de 263 milhões de crianças, adolescentes e jovens de todo o mundo – um em cada cinco – estão fora da escola, um número que quase não mudou nos últimos cinco anos”. (UNESCO, 2018).

No mesmo documento, a UNESCO explica que no nível primário, a taxa de evasão escolar quase não sofreu modificações durante toda a década passada. Porém são 63 milhões de crianças entre 6 e 11 anos que não frequentam a escola, em nível mundial. Sendo assim, o número de crianças nessa faixa etária que se encontra fora da escola é preocupante, visto que a educação é um direito de todos, prevista em lei. Um dos princípios que regem o ensino conforme a Constituição Federal de 1988, capítulo III, artigo 205, é “a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988). Portanto fica evidente o qual serio é o papel da escola como espaço de democratização do acesso ao direito de aprender, mas, sobretudo, nos faz refletir sobre a importância da educação de qualidade no processo de alfabetização das crianças, para que não apenas acessem a escola, mas nela permaneçam e obtenham o sucesso almejado.

Esses dados mostram que nem todos têm os mesmos direitos de acesso universal à educação, como afirma Azoulay (2018): “Precisamos de abordagens mais compreensivas e focadas somadas a mais recursos para alcançar crianças e jovens que têm o direito à educação negado, com ênfase social nas meninas e em melhorar a qualidade da educação para todos”.

Corroboramos com Azoulay (2018) ao entender que é necessário utilizar-se de mais recursos para garantir o acesso à educação, bem como a qualidade deste serviço, já que é um direito previsto pela Constituição Federal.

---

<sup>10</sup> A UNESCO, cuja sigla em inglês é *United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*, é uma agência especializada das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura. Portanto, a Organização se preocupa em somar esforços com o governo brasileiro e com a sociedade civil em torno de objetivos comuns para o desenvolvimento do país, alinhados aos objetivos estabelecidos pelos Estados-membros da UNESCO e das Nações Unidas.

Montoya (2018) esclarece que "o acesso à educação é apenas uma parte do cenário. Temos também uma crise de aprendizagem, com uma em cada seis crianças que não atinge níveis mínimos de proficiência em leitura ou matemática". Isso nos faz pensar na qualidade dessa educação oferecida para nossas crianças nas escolas brasileiras. Fica a dúvida sobre o aumento dessa porcentagem de alunos e alunas que não conseguiram atingir o nível adequado nas avaliações de proficiência de sua aprendizagem conforme a série na qual se encontram.

Ao verificarmos a questão dos estudantes em idade escolar, especificamente no Brasil, destacamos os dados obtidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2018) que contabiliza a população brasileira na ordem dos 208 milhões<sup>11</sup> de habitantes, sendo que destes, 29,9%<sup>12</sup> está na faixa etária que contempla os estudantes da Educação Básica Nacional (0 a 19 anos de idade), cerca de 64 milhões de pessoas.

Um dos instrumentos mais importantes de coleta de dados que informam sobre as matrículas das crianças em idade escolar nas escolas do Brasil é o Censo Escolar, que é aplicado anualmente em todo o território. Caracteriza-se como o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e o mais relevante levantamento estatístico educacional brasileiro nessa área. É coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Optou-se nesta pesquisa por verificar uma parte dos dados do Censo Escolar de 2017, referentes especificamente ao número de matrículas efetivadas, pois pretendemos observar como está ocorrendo o acesso das crianças em nível de Ensino Fundamental nas escolas do país. Os dados finais do Censo Escolar de 2017 indicam que 22.720.173 de estudantes compuseram o quadro discente da rede pública nacional (considerando somente as redes estadual e municipal) no Ensino Fundamental sendo que houve 12.507.970 matrículas referentes aos anos iniciais e 10.212.203 aos anos finais. As notas estatísticas do Censo Escolar de 2017 informam que há 48,6 milhões de matrículas nas 184,1 mil escolas de educação básica no Brasil; dessas são 27,3 milhões de matrículas no ensino fundamental.

É possível verificar nas notas estatísticas do Censo Escolar 2017 que 14,0% das matrículas do ensino fundamental estão em escolas da zona rural e 99,0% das matrículas da

---

<sup>11</sup> Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/> > dados atualizados de 13 de setembro de 2018.

<sup>12</sup> Essa porcentagem foi calculada conforme os dados disponíveis em: <https://www.populationpyramid.net/pt/brasil/2018/> Realizado em 13 de setembro de 2018.

zona rural são atendidas pela rede pública. Já a taxa de distorção idade-série do ensino fundamental segue em queda passando de 18,6% em 2016 para 18,1% em 2017.

Com relação à taxa de distorção idade-série do ensino fundamental, dos anos iniciais e dos anos finais, os dados estatísticos apontam que 13,9% dos matriculados no ensino fundamental permanecem 7h diárias ou mais em atividades escolares, caracterizando-os como alunos de tempo integral em 2016, ano que houve uma diminuição nesse indicador e o percentual era de 9,1%.

Durante a coleta dos dados estatísticos para analisar a situação do acesso à educação brasileira, percebeu-se que o Censo Escolar 2018 estava em andamento, encontrando-se na segunda etapa, e com os dados finais não divulgados no site do Inep.

Portanto, optou-se por utilizar os dados da 1ª etapa já divulgados. Segundo os dados preliminares do Censo Escolar (BRASIL, 2018) são pouco menos de 400 mil crianças de 6 a 14 anos que não estão matriculadas em turmas do 1º ao 9º ano, o que representa cerca de 2% da população nessa faixa etária. Segundo o Plano Nacional de Educação (PNE), o Ensino Fundamental tem até 2024 para universalizar a oferta.

No que diz respeito à garantia da escola de qualidade como direito de todos, uma das questões em voga, no panorama atual, é o porquê de haver muitas crianças que ao concluírem o Ensino Fundamental não sabem ler e escrever. Percebe-se por meio dos resultados das avaliações em larga escala no Brasil, que um dos desafios da educação brasileira é a aprendizagem dos estudantes.

Na Constituição Federal (BRASIL, 1988) o parágrafo VII do artigo 206 diz que um dos princípios do ensino no Brasil é a garantia de padrão de qualidade. E mais adiante no artigo 214, lê-se:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do País. (BRASIL, 1988).

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 apresenta as 20 metas estabelecidas com o objetivo de garantir o direito à educação básica com qualidade, que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Na meta 2 (p. 09), o PNE (BRASIL, 2014) refere-se ao Ensino Fundamental e

estabelece a universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos garantindo que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE (BRASIL, 2014).

A meta 5 do PNE (BRASIL, 2014, p.10) estabelece alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental. Essa meta tem gerado certa polêmica no debate entre educadores brasileiros e para a tomada de decisões nas secretarias de educação municipais. Nas escolas organizadas em ciclos de aprendizagem, entende-se que as crianças terão mais tempo para se alfabetizarem, e que se elas estiverem alfabetizadas somente no 3º ano, a meta estabelecida foi então cumprida com êxito. Como consequência dessa interpretação, algumas crianças terminam o 1º ano sem estarem alfabetizadas e avançam com defasagem de ensino para o 2º ano e, posteriormente, ingressam para o 3º ano do Ensino Fundamental com várias dificuldades decorrentes desse sistema.

O secretário de Educação do Ceará e presidente do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Idilvan Alencar, segundo as informações divulgadas no site oficial do MEC, defendeu a alfabetização das crianças no segundo ano, aos sete anos. “Essa questão de alfabetizar na idade certa é ponto fundamental do PNAIC. Condenar as nossas crianças a serem alfabetizadas até os nove anos de idade não existe”, alertou Alencar. “No Ceará nós nunca abrimos mão da alfabetização no segundo ano, aos sete anos”, finalizou.

No que concerne à meta 7 o PNE (BRASIL, 2014, p.10) prevê

fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental ;5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio. Analisando essa meta do PNE, fica claro a baixa expectativa da média estabelecida que prevê um número razoável a se atingir em nível de aprendizado.

Ao analisarmos as metas 2, 5 e 7 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), cujo ano de vigência é até 2024, percebemos que as médias parecem subestimar a capacidade das crianças atingirem médias maiores em relação à aprendizagem. Perguntamo-nos em que sentido a média 6,0 realmente contribui na melhoria da qualidade da educação no país.

Todas essas ações dirigem-se a um propósito maior: “garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2017).

Essa atenção voltada ao Ciclo de Alfabetização deve-se à concepção de que esse período é considerado necessário para que seja assegurado a cada criança o direito às aprendizagens básicas da apropriação da leitura e da escrita, e também à consolidação de saberes essenciais dessa apropriação, ao desenvolvimento das diversas expressões e ao aprendizado de outros saberes fundamentais das áreas e componentes curriculares obrigatórios. E é nesse contexto de enfrentamento dos desafios educacionais postos à alfabetização das crianças que se insere a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

Conforme Mainardes (2016) a análise dos resultados do Ideb indica um crescimento nos índices. Na rede pública (Brasil), o Ideb dos anos iniciais foi de 3.6 (2005), 4.0 (2007), 4.4 (2009) e 4.7 (2011). Porém, é preciso considerar que esses índices representam somente uma média.

Assim, há redes de ensino que não seguiram a tendência de crescimento. Um aspecto importante a ser considerado é que embora as médias do Ensino Fundamental tenham se elevado, nas salas de aula certamente podem ser encontrados alunos que não correspondem ao padrão médio de desempenho da rede. São alunos que necessitam de maior atenção e apoio para que possam continuar na escola e terem garantido o direito à apropriação do conhecimento da forma mais ampla e exitosa possível, como seria esperado da escola. (MAINARDES, 2016, p. 8).

Para Besson (1995 *apud* MAINARDES, 2016), as taxas e números constituem somente indicadores de realidades sociais, produzidas para ações específicas que foram observadas, contadas e codificadas. Índices como o Ideb e outros, podem servir como um parâmetro apenas relativo sobre o desempenho das escolas e dos alunos.

Assim, esses dados necessitam ser contextualizados junto de outras pesquisas. Há a necessidade de se investigar as escolas e as salas de aula para verificar em que medida os índices obtidos pelas escolas expressam ou não a qualidade de ensino.

## **CAPÍTULO 2**

### **SOB A LUZ DA EPISTEMOLOGIA CRÍTICO- DIALÓGICA DE PAULO FREIRE**

A presente investigação está pautada na teoria epistemológica de Paulo Freire, a qual guiará as análises realizadas para a compreensão dos apontamentos identificados nos artigos que constituem o corpus de trabalhos (artigos) selecionados da pesquisa.

Trataremos nos tópicos seguintes as concepções freireanas de educação problematizadora, a fim de esclarecermos o aporte teórico no qual nos embasamos durante a fase das leituras crítica e interpretativa dos artigos acadêmicos encontrados na plataforma digital SciELO.

O olhar rigoroso sobre os dados da pesquisa está guiado pela concepção crítica, humanizadora e transformadora de Paulo Freire, suas concepções orientam as análises dos artigos, colaborando para identificar denúncias e anúncios envolvidos nessas publicações. Pois seu pensamento progressista oferece princípios importantes para as diferentes etapas de leitura sobre todo o material analisado.

Dessa forma, utilizamos alguns dos conceitos construídos em pares dialéticos (PAULA, 2011; SANTIAGO, 2004) explicitados nas obras de Paulo Freire: leitura de mundo e leitura da palavra, denúncia e anúncio, educação bancária e educação problematizadora. Também nos fundamentamos nos conceitos de alfabetização crítica e transformação, amplamente discutidos no campo acadêmico-científico desde as obras de Freire até as pesquisas mais atuais na área educacional.

Nosso intuito é buscar compreender de que maneira as pesquisas analisadas poderiam contribuir na indicação de intervenções que viessem a transformar as práticas educativas, ou seja, buscamos encontrar ações que colaborem para a melhoria da qualidade do processo de alfabetização no início da escolarização. Ou seja, pretendíamos encontrar intervenções pautadas em conhecimento científico de pesquisadores que buscassem meios de minimizar o fracasso escolar nas escolas.

Nesse sentido, os tópicos deste segundo capítulo, tratam de ideias centrais da teoria freiriana, ancoradas na educação problematizadora e na dialogicidade. Compreendemos esses conceitos como sendo a base essencial para a construção de reflexões críticas, e para a análise de ações concretas junto ao trabalho com os educandos, que colaborem para a alfabetização de todos e todas, numa escola verdadeiramente democrática.

## 2. 1 A EDUCAÇÃO EMANCIPADORA DE PAULO FREIRE

Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) identificou com muita clareza as injustiças sociais, observando a grande necessidade de libertação das classes populares por meio do processo de educação conscientizadora. Como ele mesmo afirmava, a sua opção era pela libertação dos oprimidos, que poderia acontecer num processo plural, pois “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” (FREIRE, 2016 p.95).

Em suas obras, escolheu como caminho político-educativo denunciar uma educação bancária e elitizada, além de se aprofundar na discussão crítica das diferenças existentes entre a educação para as classes dominantes e a educação para as classes oprimidas. Porém, a sua pedagogia não é destinada somente aos oprimidos. Inclusive, era de seu próprio desejo que as pessoas de classes médias e mais favorecidas também se engajassem na transformação do mundo.

Paulo Freire vislumbrava a possibilidade de conscientização e emancipação dos educandos, e isso poderia se desenvolver por meio de uma educação pautada na dialogicidade. Desse modo, a educação, segundo o referido autor, é sempre um ato político, que possui a necessidade de contribuir para a autonomia das pessoas, na luta contra a dominação e contra as diversas formas de desigualdades e/ou preconceitos.

O que Paulo Freire propôs para a educação é que ela se constitua problematizadora, tendo por base a indissociabilidade dos contextos e das diferentes leituras de mundo na formação de sujeitos, ocorrida por meio do diálogo e da relação respeitosa entre todos. Freire enfatizava a importância de educadores e educandos serem transformados no processo educativo, aprendendo ao mesmo tempo em que ensinam, o que se desdobra numa ação emancipadora. Sobre esse processo, Freire destaca em sua *Pedagogia da autonomia*: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 2016, p.25).

Essa educação problematizadora tem o intuito de estimular a consciência crítica da realidade, assim como incentiva uma postura ativa de alunos e professores no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, a educação é tratada como uma ação política e as relações que se estabelecem entre alunos e professores devem ser pautadas por interações de respeito, de modo a construírem conhecimentos críticos e centrados na busca pela autonomia.

Muitas vezes essa relação educador-educando é permeada pelo autoritarismo, pela ausência do diálogo, pela memorização de palavras e conteúdos que não apresentam sentido para os educandos. Nesse contexto, se faz necessária a vivência da democracia, através da dialogicidade, transformando a vida escolar em assunto de todos os envolvidos, assim como a vida política em assunto de toda a sociedade.

Freire (1981) entende que a relação teoria-prática nos ensina e que nem tudo é tão óbvio quanto parece se apresentar. É necessário compreender a prática educacional levando-se em consideração o conhecimento científico, os sujeitos envolvidos, as interações sociais, os diferentes contextos e situações.

Para Freire (1981), o conhecimento não se reduz à relação sujeito-objeto, porque não encontra a sua finalidade somente no objeto conhecido, mas na interação que se estabelece entre os sujeitos cognocentes (e que são mediatizados pelo mundo) sobre este objeto. Neste sentido, o ato gnosiológico necessita do diálogo entre os sujeitos na apreensão do significado do objeto que se quer conhecer. Sendo assim, o significado ou o sentido de algo não se constitui numa elaboração unilateral, mas numa construção que se torna conhecida e reconhecida por todos os envolvidos. Trata-se de uma elaboração conjunta, acordada pelas pessoas dentro de uma determinada realidade.

Na teoria de Paulo Freire (2016b) o conhecimento é entendido como práxis, enquanto ação e reflexão intersubjetiva que leva à constante transformação do mundo. O mundo transpõe a ideia de simples suporte natural, mas é compreendido como mundo cultural, que inclui as relações humanas que se realizam neste mundo e que transforma o meio natural em mundo existencial.

Em consonância a essa concepção de conhecimento, educar é contribuir na realização do processo gnosiológico. É a criação e a recriação intersubjetiva e dialógica de conhecimentos e de valores, e isso é o que dá sentido e significado ao mundo. A partir desse entendimento, a educação não pode ser pautada na transmissão de conhecimentos aos educandos, como se estes fossem meros depósitos dos educadores. O conhecimento acumulado socialmente é de extrema importância, mas não para ser transmitido, e sim ressignificado intersubjetivamente por meio do diálogo.

Esse diálogo não pode ser algo imposto, mas assumido por todos os envolvidos no ato de conhecer, de aprender uns com os outros. Com diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo educacional e por sua conscientização após conhecer a sua própria realidade, é que é possível transformá-la. Desvelar a realidade não significa a transformação dessa realidade. Sem a conscientização das pessoas, essa transformação não acontece como se fosse mágica.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p. 15).

Muitos são os educadores que vencidos pelo medo, pelo cansaço, pelas prescrições que recebem das entidades governamentais ou mesmo empresariais, que já não acreditam na transformação da educação. Que desesperançados, aceitam naturalmente as situações de exclusão, de desumanização, e que se calam diante das injustiças, somente reproduzindo mecanicamente formas de ensinar e transmitindo os conteúdos aos educandos pelo autoritarismo, desestimulados a mudar sua realidade, sem se conscientizarem de suas ações.

Para que homens e mulheres recriem e ressignifiquem o mundo, precisam estar conscientes e engajados na luta por uma mudança verdadeira da realidade. O conceito de transformação proposto por Freire não é fundamentado em puro idealismo. Pelo contrário, nasce da vontade das pessoas em mudar aquilo que lhes é imposto, que os oprime, nasce da esperança em melhorar, de transpor barreiras de opressão. Essa transformação implica a conscientização, a dialogicidade, a solidariedade e a humanização.

A transformação para Freire relaciona-se com a categoria de liberdade, com o propósito em se construir, na relação de produção de conhecimento entre educador e educando, o pensamento livre e autêntico. De acordo com Freire (2016), a liberdade no processo pedagógico ocorre quando o homem transforma o seu mundo e a si próprio, motivando-se para as possibilidades criadoras humanas.

Percebemos, assim, um dos fundamentos do conceito de transformação da realidade, que para Freire, consiste na “transitividade da consciência ingênua para a consciência crítica” (FREIRE, 1967, p. 113). Se a compreensão da realidade é alienada, ingênua, sua ação sobre ela será igualmente acrítica e ocorrerá a manutenção da “ordem” hegemônica estabelecida, um ajustar-se à realidade. Com o desenvolvimento da consciência crítica, no processo educativo, ocorrerá uma qualificação na forma de intervir, uma motivação para ação e transformação do mundo (FREIRE, 1979).

O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (FREIRE, 1979b, p. 17).

Freire (1979b) explica que não há homens e mulheres sem mundo, e não existe mundo sem ambos. Não pode haver reflexão e ação fora dessa relação do ser humano com a realidade. Esta relação homem-realidade, ao contrário do contato de animais com o mundo, implica a transformação do mundo condicionado por ação e reflexão, ou seja, não se dá fora da práxis.

Entendemos que a estrutura social é obra dos homens e mulheres, por isso não somos objetos, mas sim sujeitos de transformação. Ou seja, é possível transformar a realidade educacional se os educadores se conscientizarem, se unirem e por sua ação e reflexão, não silenciarem, mas reivindicarem melhorias, participarem nas decisões do governo para a educação, e mesmo começarem por mudar a realidade de sua escola, iniciando pela mudança em sua prática docente, em consonância com uma perspectiva de educação progressista. “O homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser-em-situação”, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da “práxis”; da ação e da reflexão.” (FREIRE, 1983, p. 17).

Concordamos com Freire (1983) que o conhecimento não se transmite dos que se julgam sabedores até aqueles a quem se julga não saberem nada. O conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações essas de transformação, que se aperfeiçoam na problematização crítica destas relações.

A educação emancipadora de Freire nos propõe o desafio de superar a concepção e a prática de transmissão de conhecimentos, o que ele denomina de educação bancária, que concebe o educando como um objeto de depósitos, para, por outro viés, afirmar a concepção e o exercício da produção e recriação de conhecimentos, ao que Freire chama de educação problematizadora, porque requer dos envolvidos a co-participação, considerando-os sujeitos de conhecimentos e de história.

Assim, guiadas pelas afirmações de Freire, entendemos o ato educativo de forma dialética, confrontando nossos posicionamentos diante das denúncias e a dos anúncios verificados nos artigos, em cada interpretação realizada. A teoria de Paulo Freire nos faz pensar a educação e, especificamente o processo da alfabetização e do letramento de uma forma mais criteriosa, sobretudo, com esperança e amor. Embasadas por suas ideias, fazemos reflexões que nos fazem entender melhor algumas colocações feitas nos artigos, dialogamos

com os conceitos utilizados e essa dinâmica de leitura crítica nos faz repensar formas de agir para transformar a realidade da educação.

### **2.1.1 Por uma educação libertadora que supere a educação bancária**

Paulo Freire se dispôs a denunciar a educação bancária presente na realidade de muitas escolas, a qual nega o diálogo nas relações educador-educandos e educandos-educador. Esse entendimento crítico da educação motivou o educador a problematizar essas relações de ensino e aprendizagem.

A concepção bancária da educação é compreendida como um importante instrumento de opressão. O pressuposto dessa concepção é sempre narrar, dissertar. É falar da realidade como algo estático, fragmentado e bem-comportado. Nela o educador surge como principal agente do processo educativo, como seu real sujeito, cuja função é apenas a de encher os educandos dos conteúdos de sua narração. Como se os educandos fossem depósitos de conteúdos que o professor deposita neles, por isso chamada de educação bancária. Esses conteúdos, segundo Freire (2016) depositados são partes da realidade desconectados da totalidade.

Assim, a palavra vai se tornando oca, sem sentido e sem significado. Dessa forma, seria melhor nem dizê-la. “A narração do educador conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado.” (FREIRE, 2016, p. 104). Essa narração transforma os educandos em recipientes a serem sempre enchidos pelo educador e quanto mais este vai enchendo com seus depósitos, melhor educador vai se tornando, e os educandos, ao aceitarem docilmente essa situação, melhores serão.

A única tarefa dos educandos nesta equivocada concepção bancária é a de receber os depósitos do educador e guardá-los, retendo-os na memória. Nessa distorcida visão da educação, não há espaço para a criatividade, não há, portanto, transformação, pois não há práxis, e por isso mesmo não tem como haver o saber. “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 2016, p. 105).

Na educação bancária o educador será sempre o que sabe e os educandos os que não sabem. A invariabilidade dessas posições nega a educação e o conhecimento como processos de permanente busca. Além disso, nega também a superação da contradição educador-educandos e reflete a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”. Sendo assim, os seres humanos nessa concepção, são seres de adaptação, de ajustamento às

circunstâncias. Quanto mais os educandos se acomodam como arquivadores de conteúdos que lhes são feitos, tanto menos se tornam seres de consciência crítica que poderia possibilitar a transformação. Com isso, se nega a vocação ontológica das pessoas de serem mais. A tarefa da educação bancária é inibir o pensamento autêntico. Freire afirma com essa colocação:

E por que os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo. (FREIRE, 2016, p. 112).

A educação bancária criticada por Freire interessa à classe dominante que se beneficia dessa condição mantenedora do *status quo*. Para os opressores não interessa, de forma alguma, que as classes dominadas pensem autenticamente, que exercitem sua consciência crítica da realidade. Ao fazer essa denúncia, não se espera que as elites dominadoras renunciem a sua prática, mas pretende-se chamar a atenção dos educadores progressistas, dos humanistas, de modo que não se sirvam da educação bancária na busca da libertação, pois com essa atitude, se tornam contraditórios.

Ao contrário da educação bancária, a educação problematizadora nega os comunicados e existencia a comunicação. (FREIRE, 2016, p. 118). Dessa forma, a educação problematizadora é libertadora, é ato cognoscente. Tal concepção supera a contradição educador-educando, se funda na relação dialógica entre os seres cognoscentes em torno do objeto cognoscível. Ou seja, ela assume a dialogicidade, enquanto a bancária a inibe.

Dessa maneira, na concepção problematizadora, o educador já não é o que apenas educa, mas é também educado, em diálogo com os educandos, que também educam. Ambos se tornam sujeitos ativos do processo educacional, e crescem juntos. O autoritarismo que se faz imprescindível na educação bancária, aqui na educação problematizadora, dá lugar à autoridade fundamentada pelo respeito às liberdades, é um estar sendo com as liberdades e não estar contra elas.

Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na prática “bancária”, são possuídos pelo educador que os descreve ou os deposita nos educandos passivos. (FREIRE, 2016, p. 120).

Desse modo, o educador problematizador refaz seu ato cognoscente na cognoscitividade dos educandos. Estes não são mais meros recipientes dóceis de depósitos de

seus educadores, mas sim são seres em busca do saber, investigadores críticos, em diálogo com o educador que também é um investigador crítico.

A educação problematizadora possui caráter reflexivo e implica um constante ato de desvelamento da realidade, que busca a emersão das consciências. Ora, quanto mais se problematizam os educandos, mas desafiados se sentirão. Freire (2016) nos diz que enquanto na educação bancária os educadores vão enchendo os educandos de um falso saber, na problematizadora, estes desenvolvem seu poder de captação e compreendem o mundo em suas relações com ele, não mais como realidade estática, mas como realidade em transformação, em processo.

Portanto, Freire (2016b) destaca que as duas concepções de educação (a bancária e a problematizadora) são antagônicas. Enquanto a primeira mistifica a realidade e favorece a dominação, a segunda, comprometida com a libertação, se empenha em sua desmitificação. A primeira nega o diálogo, a segunda tem nele o ato desvelador da realidade. A educação problematizadora estimula a reflexão e se funda na criatividade, na autenticação dos seres humanos como sujeitos que criam e que transformam.

### **2.1.2 A relação entre leitura de mundo e leitura da palavra no processo de alfabetização**

Paulo Freire se preocupou com o tema da alfabetização como projeto político emancipador e desenvolveu um trabalho de luta pela conscientização, alicerçado numa pedagogia problematizadora, de verdadeira práxis. Suas ideias apresentam uma análise crítica acerca do conhecimento, constituindo-se num constructo epistemológico dialético e dialógico. Para Silva e Muraro (2014) a posição de Freire era a de propor uma educação verdadeiramente democrática, voltada para a conscientização do homem brasileiro, capaz de lhe dar condições para reagir à massificação, ao gregarismo e ao assistencialismo; resistir à alienação; e ajudá-lo a se sublimar da condição de homem-coisa para homem-sujeito.

Em sua abordagem problematizadora de alfabetização, Freire admite a relação dialética entre os seres humanos e o mundo, além da presença da linguagem e da ação transformadora, como bases do seu pensamento.

Nessa perspectiva, a alfabetização não é entendida simplesmente como o ato de ler e escrever tecnicamente, mas como ferramenta necessária à ação cultural pela liberdade. Nesse projeto político, homens e mulheres afirmam o seu direito e a sua responsabilidade que transpõem a ação de ler, de compreender e transformar sua vida, mas que permite a eles e a elas reconstruírem as relações sociais.

Essa concepção crítica de alfabetização amplia a nossa concepção de educação, de escola, das relações educador-educandos, de educandos-educador, e inclusive nos faz compreender que o Estado, a sociedade e nós educadores, produzimos, negociamos e transformamos as condições de ensino e de aprendizagem de modo a contribuir ou impedir um trabalho pedagógico mais crítico e emancipador.

A tarefa de uma teoria de alfabetização crítica é alargar nossa concepção a respeito de como os professores produzem, mantêm e legitimam ativamente o significado e a experiência nas salas de aula. [...] Para os professores, isso significa ser sensível às atuais condições históricas, sociais e culturais que contribuem para as formas de conhecimento e de significado que os alunos trazem para a escola. (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 56-57).

Portanto, o ato de ler não pode se restringir somente à decodificação mecânica dos signos escritos que se convertem em palavras soltas. A leitura da palavra só é efetivada quando anteriormente a ela é realizada a leitura do mundo, ou seja, não há leitura do texto sem haver a leitura do contexto. A leitura da palavra não terá sentido sem levar em consideração o conhecimento que as pessoas têm do mundo, suas concepções e entendimentos da realidade, da sua cotidianidade. (FREIRE, 2011, p. 29)

Em sua proposta de educação Freire e Macedo (2011) nos explicam que há um movimento de ler o mundo por meio das palavras e de ler as palavras para compreender melhor este mundo. Dessa forma, a palavra se torna fundamental na medida em que escrevemos e reescrevemos nossa história no mundo, nos relacionando com as pessoas.

No trabalho educativo desenvolvido por Freire ele propõe que os programas tenham como ponto de partida o universo vocabular dos (as) educandos (as), sua linguagem real, seus sonhos, suas inquietações que estejam impregnados da experiência deles mesmos e não das do educador. Com as palavras geradoras, as quais eram investigadas por meio de pesquisa, se iniciavam discussões críticas a respeito de situações significativas da vida dos (as) educandos (as). (FREIRE, 1967).

Com esse trabalho, Freire (2015) nos explica que é realizada uma leitura anterior do mundo, antes da leitura da palavra. Essa leitura é feita de forma mais crítica do que a leitura anterior, na qual se toma distância para apreender significados antes despercebidos. Isso possibilita que os grupos populares superem sua visão fatalista face às injustiças que lhes acometem.

Freire defendia a ideia de que todas as pessoas sabem algo e ignoram outras coisas. As pessoas têm o direito de saber mais sobre o que já conhecem e de saber o que ainda não

sabem. Sendo assim, os educadores (as) críticos (as) precisam considerar o saber de experiência feito do grupo de educandos (as), ou seja, levar em conta as experiências de vida e os conhecimentos do cotidiano dos grupos, já que estes são compostos por seres históricos e culturais, que podem mudar sua realidade e por ela sofrerem até mesmo limitações. (FREIRE, 2016a).

Porém, o educador progressista, conforme Freire (2016a), não pode estagnar-se no saber ingênuo dos grupos com os quais trabalha, nem tampouco lhes impor o seu saber de forma autoritária, como sendo seu o conhecimento verdadeiro. Por meio do diálogo que os faz pensar, ler o mundo criticamente, os sujeitos percebem suas limitações e com curiosidade se desafiam no desvelamento da realidade.

Para Freire e Macedo (2011), não é sábio separar a teoria da prática e por isso a leitura do texto necessita da relação com a leitura do contexto. E é nesta relação dialética entre leitura da palavra e leitura do mundo que conseguimos superar as situações-limite (contradições da realidade opressora) e atingir o inédito viável (projetos e atos das possibilidades de mudança fundamentadas no sonho, na esperança e na luta pela justiça e pela democracia).

### **2.1.3 Da denúncia do problema ao anúncio de possibilidades**

Acreditamos que transformar o mundo implica em nos conscientizarmos de nossas ações nas relações que estabelecemos no mundo e com as pessoas que convivemos. O anúncio se faz na medida em que ao realizarmos uma denúncia, buscamos formas possíveis de concretizar as mudanças necessárias. Não basta denunciar os problemas enfrentados nas escolas brasileiras e cruzar os braços, esperando que as coisas mudem por si só, ou aceitar as desigualdades e as injustiças sociais, de modo a nos adaptarmos com uma realidade que nos é imposta. Reforçamos a ideia de Freire de que “somos seres da transformação e não da adaptação”. (FREIRE, 2011, p. 23).

Por isso mesmo acreditamos na possibilidade e rejeitamos o determinismo. E isso nos move na busca por caminhos que superam o fracasso na alfabetização de tantos meninos e meninas, que terminam o 5º ano do ensino fundamental sem estarem alfabetizados e preparados para as próximas fases da educação, excluídos do mundo por não saberem ler e escrever com autonomia, por não conseguirem fazer uso da leitura e da escrita em suas práticas culturais.

Assim, se justifica a nossa preocupação desde o início da investigação aqui delineada, de encontrar artigos que além de denunciarem o problema, trouxessem contribuições que objetivassem de alguma forma, a transformação da realidade das crianças que não são alfabetizadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Paulo Freire subsidia nosso entendimento do que vem a ser o par dialético da denúncia-anúncio. Em suas obras, o autor explica e exemplifica tais conceitos na análise e nas interpretações que faz sobre os temas que discute, sempre os problematizando. Ele validou seu rigor científico na discussão dos problemas com sua linguagem profética que em nada diminuíram o seu compromisso com aquilo que denunciava ou anunciava ao mundo, pois como homem e educador, ele era um ser em sua inteireza.

A pedagogia defendida por Freire é utópica em seu sentido esperançoso porque pretende estar a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e se refaz na prática social, no concreto, e implica na dialetização da denúncia e do anúncio, que têm na práxis revolucionária permanente, o seu momento máximo (FREIRE, 1981).

Entendemos assim que denúncia e anúncio são conceitos indissociáveis, porque são dialéticos, porque nascem da esperança daqueles que sonham um mundo mais justo, que sonham com uma educação de melhor qualidade, contra as desigualdades, e que lute pelos menos favorecidos.

Por isso, denúncia e anúncio, nesta pedagogia, não são palavras vazias, mas compromisso histórico. Por outro lado, a denúncia da sociedade de classes como uma sociedade de exploração de uma classe por outra exige um cada vez maior conhecimento científico de tal sociedade e, de outro, o anúncio da nova sociedade demanda uma teoria da ação transformadora da sociedade denunciada. (FREIRE, 1981, p. 48).

O par dialético denúncia-anúncio se torna significativo quando é assumido verdadeiramente por aqueles que vêem possibilidade de transformação, que se veem como sujeitos criadores e recriadores do mundo.

Segundo Freire (1981) o movimento entre a denúncia e anúncio não termina quando a realidade denunciada no presente dá lugar a uma nova realidade, mais ou menos anunciada naquela denúncia. “A denúncia e o anúncio tomam corpo quando as classes dominadas os assumem, assim como a teoria da ação transformadora – a teoria revolucionária – se efetiva quando é igualmente assumida por aquelas classes.” (FREIRE, 1981, p. 48).

Se a educação não se constituir utópica, se não se fizer na desafiante unidade da denúncia e do anúncio, o futuro perderá seu significado real e se instalará o medo de viver o

desafio, o novo como a superação criadora da situação presente que vai envelhecendo. Associando ao fracasso escolar na alfabetização, como superar esse problema se a educação não for compreendida com essa visão utópica, de esperança?

Assim nos alerta o autor

Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este, a esperança é impossível. Mas, numa autenticamente utópica, não há como falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã. A espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante. (FREIRE, 1981, p. 48).

Corroboramos com Freire (1981) quando ele afirma a impossibilidade de haver esperança verdadeira naqueles que tentam fazer do futuro uma pura repetição de seu presente e que entendem o futuro como algo predeterminado. São duas formas de entendimento “domesticadas” da História. Os primeiros, porque pretendem parar o tempo; os segundos, porque estão certos de um futuro já “conhecido”. Por isso a esperança utópica é um engajamento arriscado, que desafia a quem se propõe a esperar e a lutar. As classes dominantes, que somente são capazes de denunciar aqueles que as denuncia, nada podem anunciar a não ser a preservação do “*status quo*”. Nessa visão, elas não podem ser utópicas e muito menos, proféticas.

O exercício da leitura de mundo proposta por Freire demanda a compreensão crítica da realidade que, por sua vez, envolve a denúncia e o anúncio do que ainda poderá existir. “A prática de denunciar a realidade constatada e de anunciar a sua superação, que fazem parte do processo de leitura do mundo, dão lugar à experiência da conjectura, da suposição [...]” (FREIRE, 2000, p. 21). Mas com a metodização da curiosidade a conjectura passa a ser um projeto de mundo. A ingenuidade vai dando lugar a criticidade que possibilita a superação da opinião e define o sonho possível a ser viabilizado por ações políticas.

Essa denúncia e esse anúncio criticamente realizados no processo de leitura do mundo dão origem ao sonho pelo qual se luta. Segundo Freire (2000) a prática transformadora só acontece se esse projeto de mundo sonhado for perfilado na análise crítica da realidade. Não haverá anúncios, sem antes compreendermos os elementos que constituem as denúncias. Só há anúncios porque as denúncias foram antes identificadas e depois, superadas.

Freire (1979a) afirma que a pedagogia utópica da denúncia e do anúncio é, sobretudo, um ato de conhecimento da realidade denunciada enquanto ação cultural para a

libertação. Por isso a importância dada à constante problematização da realidade concreta dos alfabetizandos.

Portanto, a educação problematizadora só é possível se considerar a relação dialógica nas práticas educativas. Nessa perspectiva, a denúncia e o anúncio se dão pela palavra, que para Freire (2016b), implica num conjunto de duas dimensões indicotomizáveis: ação e reflexão. Daí que “não há palavra verdadeira que não seja práxis.” (FREIRE, 2016b, p. 133).

Ao referir-se a palavra, Freire (2016b) nos aponta o seu significado autêntico capaz de transformar o mundo. Contraditoriamente, a palavra inautêntica não pode transformar a realidade, pois resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes que são ação e reflexão. Nesse contexto, a “reflexão também se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá.” (FREIRE, 2016b, p. 134). A palavra, neste contexto, torna-se oca, infundada da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois não existe denúncia sem compromisso de transformação e este sem ação.

Freire (2016b) chama atenção sobre o cuidado com as falsas palavras que negam a práxis verdadeira e impossibilitam o diálogo, enquanto a verdadeira palavra leva as pessoas a transformarem seu mundo, assumindo que existir humanamente é pronunciar o mundo, é modificá-lo. “O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.” (FREIRE, 2016b, p. 134). O silenciar humano frente ao mundo o tira da condição de sujeito do seu quefazer. É na palavra, no trabalho e na ação-reflexão-ação que as pessoas se fazem e se refazem. Dizer a palavra não pode ser mérito de alguns, mas é direito de todos. Por esta razão Freire (2016b, p. 135) afirma que “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais”.

O ato de denunciar e anunciar a palavra verdadeira necessita que entendamos que não há como negar o papel da subjetividade na luta pela modificação das estruturas. Porém, a objetividade também precisa ser levada em consideração. Há uma integração entre objetividade e subjetividade. Ou seja, não há mundo sem seres humanos, assim como não existem seres humanos sem o mundo. Somente na unidade dialética entre subjetivo e objetivo é possível a práxis verdadeira.

### CAPÍTULO 3 O CAMINHO METODÓLICO DA PESQUISA

Para responder a questão-problema dessa investigação, a qual se originou de inquietações particulares a partir de experiências profissionais da pesquisadora ao se deparar com o crescente número de crianças da escola pública que possuem defasagens de aprendizagem e terminam o 5º ano sem estarem alfabetizadas, optou-se por realizar um estudo bibliográfico mais aprofundado do que vem sendo produzido na área educacional nos últimos oito anos (2010 a 2017), sobre este tema. Nesse cenário, é imprescindível compreender as alterações ocorridas nas metas estabelecidas pelas políticas públicas que visam a melhoria da qualidade da educação brasileira: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), entre outras.

A escolha desse tema se deu no diálogo com colegas de profissão e após algumas leituras de pesquisas, como as de Mortatti (2000), Freire (1979, 1986, 2000, 2011, 2015, 2016a, 2016b), Freire e Macedo (2011) e Soares (2017a, 2017b, 2018), que apontaram a problemática do fracasso escolar como um dos fatores que podem contribuir para não se atingir a qualidade da educação brasileira, caracterizado como problema recorrente, mas que nos dias atuais é observado com maior intensidade nos debates educacionais, após análises de resultados das avaliações externas que investigam o grau de proficiência em leitura e escrita das crianças na faixa etária que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Essa temática ganhou mais destaque nas pesquisas na área da educação após a implementação do Ensino Fundamental de nove anos que antecipou a matrícula de crianças de seis anos no primeiro ano, regida pela lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e devido a essa mudança nas políticas públicas educacionais, a alfabetização ficou no centro do debate educacional.

A presente investigação se constitui como pesquisa bibliográfica, enquanto estudo teórico construído a partir de análises de documentos escritos (artigos), articulados às reflexões e discussões da pesquisadora, recorrendo à abordagem qualitativa na análise dos trabalhos. Dessa forma, retomamos a questão que orientou o estudo:

*O que os artigos publicados na SciELO apontam para superar o fracasso na alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental?*

E a partir da questão-problema, temos como objetivo principal:

*Analisar os artigos que tratam sobre a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, entre os anos 2010 e 2017, na plataforma SciELO, verificando se apontam intervenções voltadas à superação do problema do fracasso escolar e quais são essas intervenções.*

Sendo delineados os seguintes objetivos específicos:

✓ *Realizar um levantamento dos artigos sobre a alfabetização nas escolas que atuam com os anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o período de 2010 a 2017, na plataforma SciELO;*

✓ *Verificar se esses artigos apontam intervenções voltadas à superação do problema do fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental e quais são essas intervenções, bem como seus resultados efetivos, utilizando as construções teóricas de denúncia e anúncio em Paulo Freire*

Inicialmente, no projeto de pesquisa, a intenção era investigar sobre as crianças que possuem dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Mas, a forma como o projeto foi elaborado naquela época, estava remetendo aos problemas de aprendizagem causados por transtornos globais do desenvolvimento, por síndromes ou alguma deficiência específica que viesse a comprometer o processo de ensino e aprendizagem na escola, comprometendo o desempenho escolar desses alunos, em específico.

Ao refletir sobre o projeto inicial e sobre as reais inquietações da pesquisadora, que a instigava na busca por respostas, concluímos que o que mais motivava sua investigação era o problema das crianças que não aprendem a ler e a escrever nos anos iniciais do Ensino Fundamental e que não apresentam deficiências, síndromes ou transtornos e que, mesmo assim, não obtêm o sucesso escolar desejado. A angústia da pesquisadora surgiu ao constatar alguns casos de crianças na rede pública de ensino que terminam o 5º ano e não estão de fato alfabetizadas e, mesmo assim, prosseguem os estudos nos anos finais dessa etapa escolar com muita dificuldade, sem serem atendidas devidamente em suas necessidades, muitas sendo rotuladas pelos profissionais da educação.

Diante de tais constatações, se pensou sobre como a prática educativa tem grande importância na vida escolar dessas crianças, no seu aprendizado. Refletindo sobre essa questão, resolvemos investigar se há intervenções divulgadas em artigos científicos, com rigorosa base teórica, que nos ajudem a pensar formas de superação do fracasso, para que

essas crianças consigam se alfabetizar. Pois, entendemos que mais do que criticar ou simplesmente denunciar os problemas educacionais, é necessário compreender suas causas, as concepções que as explicam e, enfim buscar possibilidades de superação.

A ideia anterior era a de fazer uma pesquisa de campo, investigando a prática de professores alfabetizadores bem sucedidos em um município do Paraná. Porém, devido ao tempo disponível para esta pesquisa, optamos por fazer um estudo bibliográfico aprofundado dos artigos científicos que abordam a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental e se há publicações (ou artigos) que apontam possíveis caminhos do que está sendo feito para superar este fracasso na educação dos educandos (as).

Para tanto, é essencial conhecer o que está sendo produzido na área da alfabetização e só então, adentrar aos contextos educacionais com outra postura, com um olhar mais crítico e humanizado. Sabendo da responsabilidade social e ética de ser um pesquisador, teremos o cuidado de não fazer comparações isoladas e muito menos julgamentos de valor.

### 3.1 PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa é uma entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais, estabelecidas em diferentes ambientes e contextos diversos. Ela tem suas raízes históricas nas práticas desenvolvidas pelos antropólogos e depois pelos sociólogos em seus estudos sobre a vida em comunidades. E somente mais tarde começou a ser utilizada na investigação educacional.

Bogdan e Biklen (1994) informam que, embora os investigadores em antropologia e sociologia tenham utilizado essa abordagem de pesquisa, a expressão "investigação qualitativa" não foi utilizada nas ciências sociais até o fim dos anos sessenta.

A partir desse momento histórico, os métodos qualitativos passaram a ganhar um espaço reconhecido dentre algumas áreas do conhecimento que antes utilizavam somente os métodos quantitativos na análise dos dados. Nos anos 1960, a psicologia, a educação e a administração de empresas passaram a utilizar esta abordagem de pesquisa na compreensão de seus objetos de estudo e nas interpretações dos fenômenos.

Segundo Triviños (2011) o avanço dessas ideias possibilitou o confronto de perspectivas diferentes de entender a realidade. Diante da atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, iniciaram-se programas de tendências qualitativas para avaliar o processo educativo, e a propor alternativas metodológicas para a pesquisa em educação.

Os métodos qualitativos de investigação acadêmica mostram uma abordagem diferente daqueles denominados quantitativos. Nas duas abordagens a pesquisa se caracteriza por ser um esforço rigoroso na descoberta de informações para a verificação e ampliação do conhecimento existente, porém, o caminho seguido por ambas nesta busca pode apresentar formatos diferentes.

Para Trivínõs (2011) os métodos quantitativos apoiam-se, de maneira geral, no positivismo e no empiricismo. Já as posições qualitativas baseiam-se especialmente na fenomenologia e no marxismo. O mesmo autor aponta que geralmente podemos diferenciar dois tipos de enfoques na pesquisa qualitativa, que correspondem a concepções ontológicas e gnosiológicas específicas, para compreender e assim analisar a realidade: os subjetivistas-compreensivistas e os críticos-participativos com visão histórico-estrutural.

As ideias que orientam a pesquisa qualitativa diferem daquelas da pesquisa quantitativa, pois os aspectos essenciais da primeira consistem na escolha adequada de métodos e de teorias convenientes, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões do pesquisador a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento, bem como na variedade de abordagens e métodos.

Nessa perspectiva de pesquisa, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. “Para tanto, o pesquisador vai a campo para “captar” o fenômeno, estudando-o a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes”. (GODOY, 1995b).

Concordamos com Godoy (1995a) ao entender que há vários tipos de dados, os quais são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. Para tanto, partimos de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, pois o estudo qualitativo pode ser conduzido através de diferentes caminhos.

Os pesquisadores que optam pelos métodos qualitativos de investigação estão preocupados muito mais com o processo e não simplesmente com os resultados e os produtos. Sendo assim:

O interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias. Não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações. (GODOY, 1995a, p. 63).

Por tanto, Godoy (1995a) sinaliza que as abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima. Em uma orientação qualitativa o pesquisador ao planejar o desenvolvimento de algum tipo de teoria sobre o que está estudando, constrói seu quadro teórico aos poucos, à medida que coleta os dados, os examina e realiza inferências e interpretações sobre ele.

De acordo com a natureza do problema que se quer estudar e das questões e objetivos que orientam a investigação, a opção pelo enfoque qualitativo é a mais apropriada. Nesse sentido, a escolha pela metodologia qualitativa ocorre após se definir o problema de pesquisa e quando do estabelecimento dos objetivos da investigação que se quer realizar.

As pesquisas qualitativas se detêm aos aspectos da realidade que não serão quantificados, mas sim na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (1994), a pesquisa qualitativa trabalha com a dinâmica das relações sociais, que são compostas de crenças, valores, atitudes e hábitos. Os pesquisadores que optam pela pesquisa qualitativa trabalham com o cotidiano e com as experiências e vivências das pessoas, e compreendem as estruturas e instituições como resultados de ações dos seres humanos.

Gerhardt e Silveira (2009) expõem como sendo as características da pesquisa qualitativa: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar; precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

Conforme nos mostra Günther (2006) são características da pesquisa qualitativa sua grande flexibilidade e adaptabilidade. Ao invés de utilizar instrumentos e procedimentos padronizados, a pesquisa qualitativa considera cada problema objeto de uma pesquisa específica para a qual são necessários instrumentos e procedimentos específicos.

Destacamos que o trabalho dos investigadores qualitativos tende a analisar os dados de forma indutiva. “Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50); na verdade, o que ocorre é a construção de abstrações à medida que os dados particulares vão sendo recolhidos e formando grupos. Nesse sentido, Bogdan e Biklen (1994) explicam que o processo de análise dos dados vai se afunilando, ou seja, as coisas são mais amplas inicialmente e vão-se tornando mais fechadas e específicas. O investigador qualitativo planeja utilizar parte do estudo para

perceber quais são as questões de maior importância e não pressupõe que se sabe o suficiente para reconhecer as questões importantes antes de concluir a investigação.

Entendemos dessa forma, que a validade em pesquisas qualitativas está relacionada com a responsabilidade no tratamento das informações obtidas e nas decisões do pesquisador, envolvendo preocupação ética.

### 3.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

O direcionamento de qualquer tipo de pesquisa dependerá de certos fatores, tais como: a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que o embasa. “O que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”. (GOLDENBERG, 2004, p. 14).

De modo geral, a resolução dos problemas de pesquisa ocorre pelo teste das hipóteses. Considerando as inúmeras possibilidades de testar as hipóteses, surgem variedades de delineamento próprio, específico para determinado objeto de investigação. Gil (2008) afirma que isso pode acontecer pela dificuldade na obtenção dos dados, pelo nível de precisão exigido e pelos recursos materiais de que dispõe o pesquisador. Portanto, as propostas de classificação dos vários tipos de delineamento referem-se sempre a abstrações, a tipos ideais, que se aproximam mais ou menos dos delineamentos concretos.

Gil (2008) nos esclarece que

O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de "papel" e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. (GIL, 2008, p.50)

É importante destacar que nessa pesquisa a escolha dos artigos, por meio da pesquisa bibliográfica, não ocorreu de forma aleatória. Houve propósitos, ideias ou hipóteses guiando a sua seleção. Após os artigos serem selecionados, procedemos à análise dos dados. Nessa etapa foram necessários a criatividade e o rigor intelectual da pesquisadora.

Freire (2016a) refere-se à pesquisa como o ato de conhecer o que ainda não conhecemos e comunicar ou anunciar a novidade. O ensino e a pesquisa são inseparáveis, pois quando se ensina, ao mesmo tempo, buscamos, indagamos algo e nos indagamos. Pesquisamos, por isso, para constatar, para intervir e intervindo estamos educando e nos educando.

Entendemos que não há uma forma melhor ou mais correta de analisar dados em uma pesquisa bibliográfica, mas não podemos perder de vista a sistematização e a coerência do esquema delineado, o qual foi assumido em consonância com a questão-problema que pretendemos responder.

Apontamos que na pesquisa que utiliza os documentos escritos, neste caso, os artigos publicados na SciELO, é necessário escolher o tipo de codificação que será feita e após essa etapa da análise, recorre-se à forma de registro. Esse registro poderá ser realizado de formas diversas para sintetizar a comunicação dos dados. Ludke e André (1986) discorrem que o mais comum é que se façam anotações à margem do material analisado, mas podem ser incluídos também os esquemas, quadros, diagramas, fichas de anotações, entre outros.

Nessa etapa de organização dos dados as anotações servem para auxiliar na sua classificação, “podendo incluir o tipo de fonte de informação, os tópicos ou temas tratados, o momento e o local das ocorrências, a natureza do material coletado, etc.” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 42).

Depois de organizar os dados, inicia-se um processo de leituras e releituras do material selecionado e das anotações feitas, assim o pesquisador poderá retornar e examiná-los com o intuito de encontrar temas ou temáticas recorrentes. Esse procedimento indutivo vai dar origem às categorias ou tipologias.

A construção das categorias é um grande desafio. Lüdke e André (1986) explicam que as categorias surgem primeiramente da ou das teorias em que a pesquisa se fundamenta. Portanto, o conjunto inicial das categorias levantadas poderá ser modificado no decorrer da investigação, num processo constante de confronto entre teoria e empiria, do qual emergem novas concepções e novos focos de interesse.

Com as categorias organizadas, o pesquisador precisa voltar ao material, examinando-o com o objetivo de aumentar o seu conhecimento e assim aprofundar a sua visão. Nessa fase, é possível ainda explorar melhor os pontos convergentes e divergentes, tentando fazer relações, separações, e dessa forma, reorganizar os dados. Com esse conjunto de procedimentos, o campo de informações consequentemente será ampliado e os pontos importantes serão evidenciados para que haja um aprofundamento em seu estudo. Após essa reorganização das categorias, se não houver mais documentos para analisar e a exploração deles levar às mesmas informações já obtidas, é o momento de finalizar a investigação.

A forma de pesquisa assumida nesta investigação se utiliza de procedimentos da pesquisa bibliográfica e essa é sem dúvida alguma, um dos tipos de pesquisa mais desafiadores para um pesquisador. Treinta et al. (2014) sinalizam que pela disponibilidade dos

bancos de dados bibliográficos e da profusão de artigos científicos, torna-se um grande desafio a escolha dos artigos mais adequados na construção da argumentação teórica fundamental às pesquisas.

Gil (2008) define a pesquisa bibliográfica como sendo

[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo. (GIL, 2008, p. 50).

Köche (1997) entende por pesquisa bibliográfica aquela que se desenvolve utilizando o conhecimento disponível por meio de teorias publicadas e com esse recurso tenta explicar algum problema de pesquisa. O autor explica que na pesquisa bibliográfica o investigador levantará o conhecimento disponibilizado na área, identificando as teorias já elaboradas, analisando-as e avaliando-as conforme suas contribuições na compreensão de um problema ou objeto de investigação. Para Köche (1997) o objetivo da pesquisa bibliográfica é o de conhecer e analisar as principais contribuições teóricas existentes sobre uma determinada temática e por isso é um instrumento essencial para todo tipo de pesquisa.

Há outros autores que colocam a pesquisa bibliográfica como etapa inicial de qualquer pesquisa: Fachin (2006), Mello (2006), Chiara et al. (2008). E há aqueles que a compreendem como sinônimo de revisão de literatura. Pizzani et al. (2012) entendem

[...] por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da Internet entre outras fontes. (PIZZANI et al. 2012, p. 54)

Porém, essa revisão de literatura a que se referem esses autores não é o mesmo que pesquisa bibliográfica. Essa se constitui como um dos métodos de pesquisa vigentes na atualidade. Destacamos a visão de Lima e Miotto (2007) quando afirmam não ser novidade a pesquisa bibliográfica ser caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Segundo as referidas autoras isto geralmente ocorre “porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa”. (LIMA; MIOTTO, 2007, p. 38). No entanto, a pesquisa bibliográfica exige um conjunto

ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

A pesquisa bibliográfica se utiliza da obtenção de informações por meio de fontes distintas, tais como as publicações periódicas (jornais e revistas), documentos eletrônicos e impressos diversos. Para Oliveira (2007) a pesquisa bibliográfica é o estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos, tendo como a principal finalidade proporcionar aos pesquisadores o contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. Desta forma, Lakatos e Marconi (2009) afirmam que esse tipo de pesquisa permite melhor exame do tema, para se obter uma abordagem ou conclusão que sejam inovadoras.

Para Salvador (1978) as obras escritas são a fonte principal da pesquisa bibliográfica e deverão ser reunidas numa lista bibliográfica segundo os interesses e para o uso do pesquisador. Para este autor, bibliografia é a relação dos documentos, é o conjunto de impressos bibliográficos reunidos com a finalidade de servirem de fonte de informação. Para realizar o levantamento bibliográfico, é necessário inicialmente conhecer os materiais, isto é, a documentação.

Salvador (1978) afirma que para aproveitarmos as riquezas dos documentos é necessário conhecermos as normas e técnicas de leitura inteligente. Para se fazer boas anotações, é necessário ler cientificamente as obras escritas. O levantamento bibliográfico pode ser feito utilizando-se de fichas, chamadas de fichas bibliográficas.

### 3.3 DELINEAMENTOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da presente dissertação, optamos pela abordagem qualitativa para que pudéssemos alcançar o nosso objetivo, o de analisar os artigos que tratam sobre a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, entre os anos de 2010 e 2017, na plataforma SciELO, verificando se apontam intervenções voltadas à superação do problema do fracasso escolar e quais são essas intervenções.

Relembramos que a abordagem qualitativa recorre a elementos nem sempre mensuráveis que são passíveis de inferências, pois a presença ou não de determinado elemento pode originar hipóteses e índices de análise.

Assim como Minayo (1994) entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade.

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. “Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 1994, p. 17). Nessa perspectiva, a questão-problema desta investigação surge relacionada a um fato social real, é fruto de uma circunstância da vida cotidiana: as crianças que não são alfabetizadas nos anos iniciais e que contribuições as pesquisas têm trazido para minimizar esse fenômeno.

Relembramos que essa pesquisa constitui-se como bibliográfica, seguindo os procedimentos propostos por Lima e Miotto (2007) e Salvador (1978). A pesquisa foi desenvolvida por um conjunto ordenado de procedimentos para a busca de soluções, com o foco no objeto de estudo e nos objetivos propostos (LIMA; MIOTO, 2007). A opção por essa metodologia justifica-se pela investigação do objeto de conhecimento encontrado em fontes bibliográficas: os artigos.

Conforme Gil (2008) a pesquisa bibliográfica se embasa diretamente nas fontes científicas e materiais impressos e editados, como livros, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários, periódicos, artigos, teses, etc.

Entendemos esta pesquisa como um processo no qual o pesquisador tem “uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente”, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta “uma carga histórica” e reflete posições frente à realidade (MINAYO, 1994, p.23). Desse modo, ao considerar a pesquisa qualitativa, todo objeto de estudo apresenta especificidades, pois ele é

a) histórico – está localizado temporalmente, podendo ser transformado; b) possui consciência histórica – não é apenas o pesquisador que lhe atribui sentido, mas a totalidade dos homens, na medida em que se relaciona em sociedade, e confere significados e intencionalidades a suas ações e construções teóricas; c) apresenta uma identidade com o sujeito – ao propor investigar as relações humanas, de uma maneira ou de outra, o pesquisador identifica-se com ele; d) é intrínseca e extrinsecamente ideológico porque “veicula interesses e visões de mundo historicamente construídas e se submete e resiste aos limites dados pelos esquemas de dominação vigentes”; e) é essencialmente qualitativo já que a realidade social é mais rica do que as teorizações e os estudos empreendidos sobre ela, porém isso não exclui o uso de dados quantitativos (MINAYO, 1994, p. 21 *apud* LIMA; MIOTO, 2007).

Consideramos, portanto, que o processo de pesquisa se constitui em uma atividade científica básica que, por meio de questionamentos sobre realidade e sua posterior reconstrução, alimenta a atividade de ensino e a atualiza.

Salvador (1978) explica que ao termos o material bibliográfico selecionado, chega-se ao momento de analisar o material através de vários processos de leitura. Para o autor, é preciso fazer uma leitura significativa desse acervo. As leituras podem ter várias finalidades, porém, nos interessa aqui neste estudo, a leitura informativa, a qual tem três objetivos:

- a) constatar o que o autor do texto realmente afirma, os dados que oferece, as informações que dá;
- b) relacionar as informações do autor com os problemas para os quais o pesquisador procura solução.
- c) analisar os fundamentos de verdade nas afirmações do autor. (SALVADOR, 1978, p. 94).

Conforme Salvador (1978), para encontrar as informações de que necessitamos para solucionar uma determinada questão, é necessário nos certificarmos da existência das informações (leitura de reconhecimento ou leitura prévia); localizarmos nas referências as informações existentes (leitura exploratória ou pré-leitura); selecionarmos as melhores informações referentes ao problema (leitura seletiva) e identificarmos as informações realmente pertinentes ao problema (leitura reflexiva).

### 3. 4 LEVANTAMENTO DOS ARTIGOS DA PLATAFORMA SCIELO

Buscando respostas à questão que direcionou essa investigação, optamos por seguir os procedimentos da pesquisa bibliográfica, por se tratar de um estudo teórico elaborado a partir de análises de documentos escritos (artigos/fontes), articulados à reflexão da pesquisadora.

Neste momento é importante explicar o motivo de termos escolhido como fontes de dados os artigos vinculados na base de dados SciELO. Inicialmente, tivemos a pretensão de ir a campo investigar a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras bem sucedidas na rede municipal de ensino de uma cidade paranaense. Porém, devido ao tempo estipulado para concluir o mestrado, decidimos por fazer um estudo bibliográfico a respeito dos artigos que abordam o tema da alfabetização das crianças.

A pesquisadora, ainda em processo de aprendizagem no que se refere à pesquisa científica, precisaria adentrar mais ao tema estipulado, ler sobre o que se tem defendido ou criticado em relação à alfabetização nos anos iniciais, saber mais sobre a história da alfabetização no Brasil, conhecer a teoria freiriana e a sua proposta de educação emancipadora, para que só assim pudesse ir a campo com maior criticidade, leitura do mundo, do contexto e da palavra.

Depois que escolhemos como objeto de estudo os artigos vinculados em base de dados, iniciamos a busca por publicações na base de dados SciELO, na qual encontramos uma boa quantidade de trabalhos relacionados aos nossos objetivos de pesquisa. Sendo assim, optamos por fazer uma análise mais aprofundada desses artigos.

Mas, por que escolhemos analisar os artigos? Mugnaini (2006) indica que o artigo científico consolida a evolução da comunicação científica, sendo o principal veículo no processo de comunicar a ciência, sobretudo com a criação das bases de dados, que, para além de reuni-las, também as avalia e seleciona. Neste quadro, o indicador de impacto das produções representa um conceito de qualidade às revistas.

Posto isso, decidimos pela coleta dos dados na biblioteca eletrônica SciELO. Nesta ocasião, definimos os filtros para a busca de artigos que tratassem da alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Usamos como palavra-chave o termo alfabetização. E os filtros definidos para a busca dos artigos nessa plataforma foram: área regional: Brasil; Periódicos: todos; Idioma: Português; ano de publicação: 2010 a 2017; grandes áreas: Ciências Humanas e Saúde; áreas temáticas: Educação e pesquisa educacional, Psicologia educacional e Psicologia multidisciplinar.

O período definido para a busca dos artigos publicados foi de 2010 a 2017 devido à formação inicial da pesquisadora em nível de Ensino Superior ter sido concluída no ano de 2010 e nessa última década de atuação profissional ter se deparado com o recorrente problema das crianças que não são alfabetizadas na idade adequada. Neste mesmo filtro estabelecido, marcamos a busca em todos os periódicos, pois o corpus de pesquisas encontradas tenderia a ser mais diversificado. Escolhemos o idioma Português para que pudéssemos conhecer as publicações brasileiras, preocupadas com o tema dessa pesquisa.

A coleta dos dados se iniciou a partir de um levantamento dos artigos indexados na plataforma SciELO, nos meses de novembro e dezembro de 2018, a partir do descritor: alfabetização. Essa palavra se constitui em um descritor conforme sua identificação do Thesaurus Brasileiro da Educação – INEP<sup>13</sup>. Com esse descritor definido para a busca dos artigos e pelo filtro estabelecido, tivemos um total de 170 artigos diferentes de 14 periódicos distintos (excluídos os artigos em duplicidade) como resultado da busca realizada. Sendo que os periódicos que tiveram o maior número de artigos publicados nessa busca foram: Caderno Cedes, de Campinas, com 08 artigos e Educação e Pesquisa, de São Paulo, também com 08 artigos.

---

<sup>13</sup> Disponível em: <http://inep.gov.br/thesaurus-brasileiro-da-educacao>

Na etapa seguinte, os títulos dos 170 artigos foram lidos um a um, bem como o resumo dos mesmos, para que fossem selecionados os que fossem pertinentes para a pesquisa, em consonância aos objetivos propostos. Nessa etapa utilizamos a leitura flutuante proposta por Bardin (2016).

Para a verificação da pertinência ou não dos artigos, foram estipulados os critérios de seleção e de exclusão, pois precisávamos definir quais deles eram realmente pertinentes para os objetivos almejados e que nos ajudassem a responder a questão-problema.

Como critérios de seleção optamos por:

- Artigos científicos com a temática sobre a alfabetização;
- Artigos científicos produzidos no ano de 2010 até o ano de 2017, indexados na biblioteca digital SciELO;
- Trabalhos com o foco no contexto escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental - Educação Básica;
- Trabalhos publicados em Língua Portuguesa;
- Trabalhos oriundos de dissertações, teses ou trabalho de pesquisa em Programas de Pós-Graduação em Educação;
- Trabalhos oriundos das áreas: Ciências Humanas, Educação ou Psicologia;
- E os artigos da Área da Saúde, provenientes da busca na biblioteca digital SciELO.

E os critérios de exclusão:

- Trabalhos com ênfase em discussão e análise dos anos finais do Ensino Fundamental;
- Trabalhos com o foco na Educação Infantil e Educação de Jovens e Adultos;
- Trabalhos sobre o Ensino Superior;
- Trabalhos de outras áreas do conhecimento específicas: Matemática, Educação Física, Arte, Ciências, Química, Biologia ou outra;
- Trabalhos que focalizam a formação de professores ou de outros profissionais como psicólogos, médicos, dentre outros;
- Trabalhos anteriores ao ano de 2010 e posteriores a 2017;
- Trabalhos produzidos no idioma Espanhol e Língua Inglesa, ou outra língua;
- Trabalhos a respeito de educandos com deficiência<sup>14</sup>

Destacamos que no momento da busca por meio do descritor: alfabetização, optamos por não utilizar as aspas, porque naquele momento inferimos que o repertório dos artigos

---

<sup>14</sup> Para saber mais, ver a PORTARIA SEDH Nº 2.344, DE 3 DE NOVEMBRO DE 2010, DOU 05.11.2010 Disponível em [http://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port\\_2344\\_pcd.pdf](http://www.udop.com.br/download/legislacao/trabalhista/pcd/port_2344_pcd.pdf)

encontrados poderia ser menor, visto que sem as aspas as palavras poderiam ser identificadas separadamente em qualquer parte dos artigos, aumentando assim a quantidade dos resultados encontrados. Porém, no momento da busca no indexador da SciELO, apareceram muitas publicações de outras áreas que continham o descritor estipulado, mas com outras combinações gramaticais ou expressões.

Salientamos que a leitura dos títulos e dos resumos dos artigos foi fundamentada na leitura prévia proposta por Salvador (1978) e com base também na leitura flutuante proposta por Bardin (2016), que consiste em fazer contato com os documentos para analisar e conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. Assim, após lermos os 170 artigos encontrados nesse levantamento, apenas 43 foram selecionados para compor as análises desta pesquisa.

Para chegarmos ao número de 43 artigos selecionados, primeiramente organizamos os 170 artigos do resultado da busca feita na plataforma SciELO em um quadro geral com informações de cada um dos artigos encontrados. Nesse quadro indicamos o título, os autores, ano e periódico de publicação, objetivos, palavras-chave e resumo. Para facilitar este trabalho seletivo, decidimos fazer a distinção dos artigos usando as cores vermelha, amarelo e verde. A cor vermelha foi usada para marcar os artigos que não interessavam para a investigação, pois fugiam dos critérios de seleção elencados, a cor amarela foi utilizada para os artigos que provocavam dúvidas e os sinalizados com a cor verde se referiam àqueles que julgamos importantes para esta pesquisa. Um exemplo desse quadro está no Apêndice A.

Portanto, 127 artigos não foram selecionados, pois não estavam dentro dos critérios de seleção expostos anteriormente. O Apêndice B apresenta o quadro geral de todos os artigos selecionados para a pesquisa, composto pelos títulos dos trabalhos, autores, periódicos e ano de publicação.

No Quadro 1 apresentamos o quantitativo de artigos publicados por ano. A maior parte dos trabalhos (11) foi publicada no ano de 2013. E as menores quantidades são observadas nos anos de 2014 e 2017 (apenas 2 artigos em cada ano). Ressaltamos que outros trabalhos podem ter sido publicados posteriormente à data da busca na plataforma digital, demandando então outra pesquisa diferente, mas por não se enquadrarem em um dos critérios de seleção dessa dissertação, ou seja, artigos entre os anos de 2010 e 2017, não foram computados.

Quadro 1 – Quantidade de artigos selecionados por ano de publicação

<b>Ano de publicação</b>	<b>Quantidade</b>
<b>2010</b>	03
<b>2011</b>	05
<b>2012</b>	06
<b>2013</b>	11
<b>2014</b>	02
<b>2015</b>	06
<b>2016</b>	05
<b>2017</b>	02
<b>Total</b>	<b>43</b>

Fonte: Base de dados SciELO, 2018-2019.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Os temas abordados nos 127 artigos não selecionados relacionavam-se a alfabetização científica na área do Ensino das Ciências Biológicas, alfabetização matemática, alfabetização digital e tecnológica, violência contra a mulher, análise de documentos: jornais, livros e manuais, repetência e evasão escolar; estresse do trabalho do professor, dentre outros. Tais artigos eram provenientes de diversas áreas do conhecimento: ensino de Arte, Matemática, Física, Química, Bilíngue, bem como de outras etapas da escolarização: Educação Infantil, Educação Superior, Educação Popular, Educação do Campo, Educação Integral, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Ensino Médio e anos finais do Ensino Fundamental. Ou seja, não se referiam preferencialmente à alfabetização das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No Quadro 2 podemos observar os temas e áreas dos artigos não pertinentes para os objetivos desta dissertação.

Quadro 2 - Artigos não pertinentes por área de estudo ou tema

(continua)

Alfabetização Científica/ Ensino de Ciências	35
Alfabetização Matemática	6
Alfabetização Digital/ Tecnológica	3
Educação Infantil	7
Ensino Médio	6
Ensino Superior	3
Educação do Campo/ Rural	5
Educação de Jovens e Adultos	13
Educação Popular	4
Educação Integral	2
Educação Especial	6
Educação Soviética	1
Educação Afro-brasileira	1
Educação Ambiental	4

Quadro 2 - Artigos não pertinentes por área de estudo ou tema

	(conclusão)
Ensino de Química	3
Ensino Bilíngue	1
Ensino de Arte	2
Formação permanente na educação básica-anos finais	4
Análise de documentos oficiais (leis, normas, estatutos)	5
Análise de materiais didáticos (livros, cadernos, cartilhas)	4
Estudo sobre avaliações externas e políticas educacionais não relacionadas diretamente a alfabetização	2
Análise da língua portuguesa	3
Estudo teórico/ histórico da educação brasileira ou de outro país	2
Estudo sobre repetência	2
Violência contra a mulher	1
Resenha de livro/obra	1
Estresse ocupacional de professores	1

Fonte: Base de dados SciELO, 2018-2019.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Como podemos observar no Quadro 2, a maioria dos artigos não selecionados para as análises foi aquela que se referia à alfabetização científica com 35 artigos encontrados nos resultados de busca. Verificamos que há 13 artigos do tema Educação de Jovens e Adultos e 7 relacionados a Educação Infantil. É interessante que o termo alfabetização não é utilizado exclusivamente para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, sendo amplamente usado para se referir à alfabetização na área das Ciências Exatas (ou da Natureza, Biológicas).

### 3.5 DESCRIÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS DADOS QUALITATIVOS

Para trabalharmos com os dados já selecionados adotamos na pesquisa a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (2016). A opção por esse referencial metodológico é devido ao conhecimento acadêmico ser discursivo e oferecer instrumentos fundamentais para localização e análise do material escrito. Trata-se da análise de conteúdo e não de discurso, e por esse motivo pauta-se nas questões temáticas dos artigos. Bardin (2016) afirma que a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análises e não um instrumento, mas sim um leque de apetrechos, ou pode ser um único instrumento, marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito mais vasto. Essa análise se dá por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores, que podem ser quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Bardin (2016, *apud* Moreira, 2017) esclarece que a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção, inferência esta que recorre

a indicadores. A descrição é a primeira etapa necessária e a interpretação se constitui na última, sendo a inferência o procedimento intermediário que permite a passagem explícita e controlada de uma a outra.

Estas inferências procuram esclarecer as causas da mensagem ou as consequências que a mensagem pode provocar. A análise de conteúdo se organiza em três momentos: pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados com inferência e interpretação.

A pré-análise: se caracteriza pela organização do material que constitui o *corpus* da pesquisa; com o intuito de sistematizar as ideias, se constituindo num plano de análise. Nesse momento há três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final. Esse é o momento de organizar o material, de escolher os documentos a serem analisados, formular hipóteses ou questões norteadoras e assim elaborar indicadores que fundamentam a interpretação a ser realizada. (BARDIN, 2016).

Nesta etapa, o primeiro contato com os documentos se constitui no que Bardin (2016) chama de “*leitura flutuante*”, na qual surgem hipóteses ou questões norteadoras, em função de teorias conhecidas. Nessa fase a leitura flutuante dos artigos selecionados teve início com a leitura de cada um deles.

No momento da exploração do material, que constitui a segunda fase, ocorre a aplicação sistemática das decisões tomadas. Essa fase é longa e fastidiosa e consiste em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função das regras previamente formuladas.

A inferência, última parte desse percurso teórico, é a fase de interpretação dos resultados que para Bardin (2016, p. 41) é a “operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras”. Marques e Urquiza (2016) salientam que para ter êxito no uso desse modo de interpretação de resultados, o pesquisador, nesta altura da pesquisa, já deve ter pleno domínio do referencial teórico e que a hipótese de pesquisa claramente delimitada tenha lhe permitido confrontar os achados com esse referencial, mas, mais uma vez, o analista precisa dominar as orientações teóricas da Análise de Conteúdo, agora com relação ao olhar, no sentido de obter as respostas que precisa diante dos problemas que a metodologia está apta a responder.

A leitura dos artigos se deu digitalmente, com suporte do programa Adobe, conforme o formato dos trabalhos indexados na plataforma SciELO. Com o auxílio dos recursos disponíveis neste programa, durante a leitura flutuante, destacamos trechos que consideramos centrais no conteúdo divulgado pelos autores e elaboramos caixas de texto compostas por

comentários com registros escritos a partir de reflexões, possíveis aproximações ou contraposições de perspectivas teóricas, indicações de questões que nos fizeram refletir diante do apresentado e dos objetivos da investigação, possíveis proximidades e oposições com artigos lidos anteriormente, ou seja, registramos os apontamentos gerais que essa primeira leitura do artigo pudesse encadear. Após a leitura de cada um dos artigos, elaboramos um breve resumo de cada um, para que pudéssemos rememorar rapidamente o conteúdo nos momentos de retorno ao material, fazendo comparações com outros artigos, ao longo do período que dedicamos a essa etapa.

Realizada a leitura flutuante a recomendação de Bardin (2016) é a escolha de índices que surgem das questões norteadoras, das hipóteses da pesquisa ou até mesmo um tema ou aspecto abordado no texto. Por exemplo, na leitura dos artigos identificamos afirmações repetidas ao longo do texto sobre a relevância da consciência fonológica na apropriação da leitura e da escrita na garantia do sucesso do ensino na alfabetização, segundo um determinado autor. A frequência com que isso é abordado em um artigo serve de indicador. Todavia, a ausência de indicadores hipoteticamente relevantes à investigação também pode constituir um índice tanto ou mais valioso que a frequência de aparição, pois pode veicular um sentido, uma perspectiva, podendo se constituir num índice relevante.

Com a escolha dos índices há a organização dos indicadores com “recorte do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados” (BARDIN, 2016, p. 132). Em seguida há a preparação do material para a próxima etapa. A preparação do material se faz pela “edição dos artigos recortados” (BARDIN, 2016), transpondo as anotações e destaques feitos no momento da leitura flutuante para fichas que auxiliem o processo analítico diante da proposta investigativa.

Então, retomaram-se os objetivos da investigação para subsidiar a configuração das categorias da ficha de preparação do material e nesse momento elaboramos fichas com informações gerais de cada artigo. Neste processo consideramos importante a identificação de nove aspectos: 1 - o tema central abordado; 2 - a área de estudo a qual pertence; 3 - o tipo de pesquisa ou artigo; 4 - o problema investigado, 5 - os objetivos do artigo; 6- a base teórica que fundamentou o estudo; 7 - a base metodológica; 8 - os resultados alcançados e conclusões; 9 – as contribuições para o ensino e a aprendizagem no processo de alfabetização e para a superação do fracasso.

Nessa ficha geral dos artigos, também reservamos um espaço específico para considerações que pudessem ser julgadas relevantes e que não se encaixassem em nenhum dos elementos descritos. O processo de organização dessas informações foi um dos

procedimentos desgastantes da investigação, mas essencial para a efetiva identificação dos aspectos investigados. Não serão apresentadas todas as fichas dos 43 artigos devido ao volume de informações, mas no Apêndice C há dois exemplos dessas fichas de caracterização preenchidas.

Destacamos que no preenchimento das fichas, refazendo a leitura de cada artigo selecionado, tivemos alguns desafios a serem vencidos, pelo fato de alguns trabalhos não apresentarem de forma clara e objetiva qual era o problema que norteou a pesquisa. Outro elemento que não estava explícito em muitos artigos, e que por isso demandou atenção e leitura investigativa, foi o referencial teórico-metodológico no qual a pesquisa se fundamentou para as análises. Em outros artigos, tivemos dificuldade em encontrar os sujeitos da pesquisa e a que resultados os autores chegaram.

Os 43 artigos selecionados da base SciELO foram organizados em duas categorias pertinentes, após as leituras realizadas em sequência apontadas por Salvador (1978). As categorias elaboradas são: Artigos de Discussão do Campo, com 17 artigos, e Artigos de Intervenção, com 26 artigos. Para organizar os artigos nessas categorias, optamos por utilizar o procedimento de categorização conforme Bardin (2016). No caso, usamos aquele que a autora denomina por “milha”, cujas categorias não são fornecidas *a priori*, mas sim pela classificação analógica e progressiva dos elementos que permitem defini-las ao final da sistematização.

A categorização permite reunir o maior número de informações à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para ordená-los. É um processo de estruturação das unidades de registro para uma representação mais simplificada dos dados (BARDIN, 2016).

Para serem consideradas boas, segundo Bardin (2016), as categorias devem possuir certas qualidades: exclusão mútua – cada elemento só pode existir em uma categoria; homogeneidade – é preciso haver só uma dimensão na análise; pertinência – as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, às características da mensagem etc.; objetividade e fidelidade – se as categorias serão produtivas, se os resultados forem férteis em inferências, em hipóteses novas, em dados exatos.

Com a categorização realizada passamos para última fase da análise: o tratamento dos resultados obtidos e a interpretação.

No tratamento dos resultados, a inferência se orienta por diversos polos de atenção, que são polos de atração da comunicação. Numa comunicação há sempre o emissor e o

receptor, os polos de inferência propriamente ditos, além da mensagem e o seu suporte, ou canal.

Nas fases da leitura reflexiva e interpretativa, decidimos organizar os dados de cada artigo em fichas de análise, nas quais identificamos unidades de contexto e de registro conforme a análise de conteúdo de Bardin (2016). No Apêndice D podemos ver um exemplo de ficha dos artigos da categoria Artigos de Discussão do Campo (DC) e no Apêndice E, há outro exemplo de uma das fichas da categoria Artigos de Intervenção (AI) em detalhes.

Bardin (2016) ressalta que durante a interpretação dos dados, deve-se voltar atentamente aos marcos teóricos pertinentes à investigação, pois eles darão o embasamento e as perspectivas significativas ao estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação. As interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais.

Com base nestas orientações é que se desenvolveu a análise qualitativa dos dados. Ao se descobrir um tema nos dados, é preciso comparar enunciados e ações entre si, para ver se existe um conceito que os unifique. Quando se encontram temas diferentes, é necessário achar semelhanças que possam haver entre eles ou explicitar as discordâncias e contrapontos (BARDIN, 2016). A autora ressalta que durante a interpretação dos dados, deve-se voltar atentamente aos marcos teóricos pertinentes à investigação, pois eles darão o embasamento e as perspectivas significativas ao estudo. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que dará sentido à interpretação.

As interpretações a que levam as inferências serão sempre no sentido de buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, aparentemente superficiais. Com base nestas orientações é que se desenvolveu a análise qualitativa dos dados.

As fichas de caracterização foram adaptadas para cada uma dessas categorias Artigos de Discussão do Campo e Artigos de Intervenção. A diferença se pautou no tipo de pesquisa realizada para cada grupo de artigos.

Os 43 artigos selecionados foram organizados em duas categorias de análise e em cada uma foram subdivididos conforme o tema abordado de acordo com os Quadros 3 e 4, como podemos verificar.

Quadro 3 - Temas abordados nos artigos da categoria Artigos de Discussão do Campo

<b>Temas</b>	<b>Cód.</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Ano</b>
Ensino Fundamental de nove anos/ antecipação da alfabetização	DC1	Favero et al.	2017
	DC2	Caldeira e Paraíso	2016
	DC8	Gontijo	2013
	DC12	Chaguri e Jung	2013
	DC17	Cafiero e Silva	2011
Políticas e avaliações da alfabetização	DC7	Mortatti	2013
	DC10	Morais	2012
	DC13	Gontijo	2012
	DC11	Esteban	2012
Debate sobre as taxas de alfabetização	DC16	Ferraro	2011
Conceito de Letramento	DC15	Cerutti-Rizatti	2012
Levantamento e análise de pesquisas na área da alfabetização	DC6	Cipiniuk	2013
Estudo linguístico da escrita	DC3	Pollo, Treiman e Kessler	2015
	DC9	Arena	2013
	DC14	Tuleski et al.	2012
História de vida de sujeitos alfabetizados	DC5	Magrin e Leite	2014
A alfabetização e a prática alfabetizadora	DC4	Lacerda	2015

Fonte: artigos da Base de dados SciELO, 2018-2019.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

A primeira categoria de artigos, chamada de Discussão do Campo (código DC) é composta por 17 artigos, e é formada por publicações que trazem debates mais teóricos sobre a alfabetização e o letramento, que discutem as habilidades metalinguísticas necessárias ao ensino da língua materna e para a aquisição da leitura e da escrita, ou ainda, se referem às políticas educacionais que regem a organização e orientam práticas para o ensino fundamental de nove anos.

Os trabalhos dessa categoria se subdividiram em artigos de revisão bibliográfica, de levantamento temático, análise documental ou ensaio crítico. Tais artigos foram fundamentais para compreendermos as temáticas relacionadas à área da alfabetização e trouxeram contribuições singulares para subsidiar o conhecimento e as análises da pesquisadora em formação. Por isso foram lidos com muita atenção e reunidos conforme os temas debatidos por cada um.

Verificamos neste Quadro 3 que os artigos DC1, DC2, DC8, DC12 e D17 trataram especificamente sobre o Ensino Fundamental de nove anos, com a temática da antecipação da alfabetização. Isso ocorreu em virtude da mudança na LDBEN 9394/96 que, com a Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87, que estabelece as

diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Lembramos que no ensino fundamental de nove anos, o objetivo é assegurar a todas as crianças um tempo maior de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem com mais qualidade.

Os artigos DC7, DC10, DC11 e DC13 abordam as políticas educacionais que balizam as avaliações nacionais elaboradas para medir a qualidade da etapa da alfabetização, com ênfase na análise da Provinha Brasil e outros sistemas de avaliação estaduais, como o Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais – Proalfa e Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo – Alfabetização (Paebes – Alfa no Espírito Santo).

O artigo D16 trata sobre as taxas de analfabetismo no Brasil nas décadas de 1990 e 2000, com base principalmente numa série de Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD), com recurso também aos Censos Demográficos de 1991 e 2000, pesquisas estas conduzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Já o artigo D15 aborda a relevância conceitual do neologismo letramento e as implicações complexas no universo educacional trazendo o desconforto decorrente de alargamentos e circunscrições das fronteiras deste conceito. O artigo D6, por sua vez, investigou as concepções dos pesquisadores sobre os conceitos de alfabetização e analfabetismo, analisando as representações por pesquisadores do processo de alfabetização ou do analfabetismo com base em um levantamento temático e bibliográfico de artigos publicados em Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas.

Os artigos DC3, DC9 e DC14 tratam das concepções e habilidades em relação à língua materna ou de estudos na área da linguística que discorrem sobre letras, fonemas, palavras e outras unidades da língua a ser compreendidas pelos professores para que o trabalho com a alfabetização seja potencializado. E nos artigos DC5 e DC4, respectivamente, temos problematizada a história de vida de sujeitos alfabetizados e a alfabetização como prática de investigação permanente.

Os artigos da segunda categoria, Artigos de Intervenção (AI), somam 26 e são aqueles provenientes de pesquisa de campo com observação, observação participante, experimentos, aplicação de teste ou mesmo intervenção arquitetadas por projetos ou programas voltados as crianças e professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Diferenciam-se dos artigos de Discussão do Campo por serem trabalhos que trazem ações realizadas com crianças matriculadas no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) ou 4º e 5º do

ensino fundamental. No Quadro 4 são apresentados os artigos dessa segunda categoria, distribuídos de acordo com os temas abordados.

Quadro 4 - Temas abordados nos artigos da categoria Artigos de Intervenção (AI)

<b>Temas</b>	<b>Cód.</b>	<b>Autor (es)</b>	<b>Ano</b>
Práticas de alfabetização e letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos	AI 1	Almeida, Macedo e Tibúrcio	2017
	AI 3	Paula	2016
	AI 11	Silva e Portilho	2013
	AI 12	Brandão, Leal e Nascimento	2013
	AI 13	Paula	2013
	AI 14	Guedes-Pinto e Tasca	2013
	AI 15	Nogueira e Peres	2013
	AI 21	Campelo e Rosado	2011
	AI 23	Dornelles	2011
	AI 24	Belintane	2010
	AI 26	Fontanive et al.	2010
Políticas públicas de implementação do EF de nove anos	AI 22	Marin e Pansini	2011
Habilidades metalinguísticas na apropriação da língua oral e escrita	AI 2	Barbosa, Medeiros e Vale	2016
	AI 4	Guimarães, Mota e Peruzzi	2016
	AI 10	Monteiro e Soares	2014
	AI 19	Mota e Peruzzi	2012
	AI 25	Santos e Maluf	2010
Habilidades metacognitivas	AI 20	Dreher e Portilho	2012
Formação permanente de professores alfabetizadores	AI 5	Parisotto e Rinaldi	2016
As práticas pedagógicas e uso de materiais didáticos	AI 7	Albuquerque e Cruz	2015
	AI 9	Santos e Tassoni	2015
Uso de diferentes suportes de texto e de metodologias no ensino da leitura e da escrita	AI 6	Glória e Frade	2015
	AI 18	Calil	2012
Contribuição de outras ciências no processo de alfabetização	AI 8	Bezerra e Medeiros	2015
Concepções de alfabetização e de aprendizagem	AI 16	Gonçalves	2013
Medidas para atender alunos com defasagem de aprendizagem	AI 17	Pansini, Souza e Zibetti	2012

Fonte: artigos da Base de dados SciELO, 2018-2019.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Observamos que há 11 artigos que tratam do tema: Práticas de alfabetização e letramento no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos: AI 1, AI 3, AI 11, AI 12, AI 13, AI 14, AI 15, AI 21, AI 23, AI 24 e AI 26. Almeida, Macedo e Tibúrcio (2017) investigaram como aconteciam as práticas de leitura e escrita com as crianças de seis anos no ensino fundamental, para conhecer a concepção de alfabetização subjacente a essas práticas e quais eram os recursos pedagógicos utilizados, bem como os textos explorados no trabalho com a alfabetização.

Marin e Pansini (2011), no AI 22, questionaram a implementação do Ensino Fundamental de nove anos em escolas municipais em Rondônia, a fim de compreender como as escolas se adequaram a essa mudança e quais modificações sofreram em virtude da inclusão das crianças de 6 anos. Além disso, as autoras também queriam saber como os professores reagiram a esse novo contexto e que subsídios ou informações lhes foram oferecidos.

Já os AI 2, AI 4, AI 10, AI 19 e AI 25 estudaram as habilidades metalinguísticas na apropriação da língua oral e escrita. Barbosa, Medeiros e Vale (2016) compararam e correlacionaram o desempenho de crianças do 1º ano do ensino fundamental de escolas públicas em consciência fonológica, conhecimento de letras e nível de escrita em dois momentos do ano letivo. Também investigaram a contribuição da consciência fonológica e do conhecimento de letras para o nível de escrita e examinaram se essa relação se mantinha do início para o final do ano letivo. Guimarães, Mota e Peruzzi (2016) investigaram se há contribuição da consciência morfológica para leitura de palavras e compreensão de texto no português, depois da retirada dos efeitos da consciência fonológica e inteligência (verbal e não verbal).

Monteiros e Soares (2014), por sua vez, instigadas pelo fato de haver muitas crianças que apresentam dificuldade no processo de mapeamento automático da escrita das palavras e de sua pronúncia, podendo necessitar de muito mais treino para atingir um nível normal de aprendizagem da leitura, buscaram por indícios sobre as estratégias usadas por elas para a leitura de palavras.

Mota e Peruzzi (2012) exploraram a relação entre consciência morfológica e o desempenho da escrita por meio de correlações. Em seu estudo se propuseram a investigar a relação entre a consciência morfológica e o desenvolvimento da escrita medida pelo Teste de Desempenho Escolar - TDE. Santos e Maluf (2010) avaliaram a eficácia de um programa de intervenção para desenvolver habilidades metafonológicas e facilitar a aprendizagem da escrita em crianças falantes do português do Brasil.

O AI 20, de Dreher e Portilho (2012), tem como tema central as habilidades metacognitivas. As autoras apresentaram as categorias metacognitivas presentes na maneira de cada criança planejar, supervisionar e avaliar suas tarefas escolares, bem como relacioná-las à prática pedagógica.

Parisotto e Rinaldi (2016), no AI 5, enfatizaram a formação permanente de professores alfabetizadores e as dificuldades apontadas por esses profissionais no ensino da língua materna e as suas necessidades formativas.

Os artigos com o código AI 7 e AI 9 abordaram as práticas pedagógicas e uso de materiais didáticos. Albuquerque e Cruz (2015) analisaram o uso das obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Acervos Complementares e buscaram promover a compreensão leitora por meio da vivência de estratégias de leitura. As autoras queriam entender como se constituem as práticas de leitura por meio do uso dos materiais complementares.

Santos e Tassoni (2015) analisaram como ocorre o uso do material didático do Programa Ler e Escrever nas aulas com crianças do 1º ano do ensino fundamental. Seus objetivos eram identificar como o uso da Coletânea de Atividades do 1º ano do EF se concretiza em sala de aula, observar como os alunos desenvolvem as atividades contidas nas propostas do material e analisar as impressões da professora e dos alunos sobre esse material.

Com o tema uso de diferentes suportes de texto e de metodologias no ensino da leitura e da escrita foram agrupados os artigos A6, A18. Glória e Frade (2015) estudaram as implicações de se introduzir o computador como suporte de escrita na fase de alfabetização. O objetivo das pesquisadoras foi o de responder à seguinte questão: o que ocorre com as crianças em processo inicial de aquisição da escrita e de alguns de seus gêneros quando utilizam, no mesmo período, o computador? Calil (2012) investiga as rasuras orais na produção de texto narrativo com crianças recém-alfabetizadas e discute, a partir de tais condições, algumas formas de retorno sobre a cadeia sintagmática do processo de criação estabelecido por duas alunas enquanto combinam e escrevem uma história.

Bezerra e Medeiros (2015), no AI 8, trazem a temática da contribuição de outras ciências no processo de alfabetização. A intenção dos autores foi a de analisar, comparar e interpretar os diferentes desempenhos dos alunos durante as etapas de observação e de regência dos pesquisadores. A pesquisa dos autores partiu do problema do baixo desempenho apresentado pelos alunos sujeitos da pesquisa relacionada a processos neurocognitivos que os profissionais da educação desconhecem ou acreditam ser pouco relevantes.

Gonçalves (2013) trata das concepções de alfabetização e de aprendizagem. No AI 16 a autora procura compreender as concepções das crianças sobre seu próprio aprendizado na linguagem escrita e conhecer as concepções que as crianças elaboram sobre o processo de alfabetização, antes e depois de serem alfabetizadas.

Pansini, Souza e Zibetti (2012), com o AI 17 investigam medidas para atender alunos com defasagem de aprendizagem, no caso, são as atividades de reforço escolar para atender as crianças que estão com baixo desenvolvimento do aprendizado. Seu objetivo era discutir as ações de reforço escolar desenvolvidas com crianças que enfrentam alguma dificuldade na

aprendizagem da leitura e da escrita em escolas públicas de um município no interior do Estado de Rondônia.

Com os dados organizados nas fichas de caracterização (Apêndice C) e nas fichas de análise (Apêndices D e E) passamos ao momento de exploração do material. Isso ocorreu com a codificação, por meio da agregação dos dados em categorias que pudessem representar o conteúdo face aos objetivos da investigação. O procedimento seguido para a codificação foi o estabelecimento de unidades de contexto e de registro (BARDIN, 2016).

De modo prático, retomamos cada ficha de artigo e num movimento intenso verificamos comparações e aproximações, localizaram-se possíveis pontos de intersecção de unidades semânticas, com possíveis correspondências sistematizadas em unidades de contexto (BARDIN, 2016), que servem de compreensão à codificação da unidade de registro. Tais definições indicam em qual unidade de contexto a unidade de registro está presente algum indicador, gerando a base para o posterior tratamento dos resultados. O contexto em que aparece a unidade de registro auxilia o esclarecimento das características de possíveis categorias ou variáveis de análise. Na análise de conteúdo, as categorias são rubricas ou classes que reúnem um grupo de elementos (unidades de registro) em razão de características comuns.

### 3.6 PROCEDIMENTOS DE LEITURA DOS ARTIGOS

Nesta etapa, nos detivemos na leitura minuciosa dos 43 artigos selecionados para o *corpus* da pesquisa. Como explicitado, seguimos os passos propostos por Salvador (1978) na leitura dos trabalhos.

Conforme Moreira (2017) a validação de um estudo que utiliza a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico, depende de alguns pontos fundamentais: delineamento das concepções e ações relacionadas à apreensão da realidade, que expressam uma visão social de mundo e de ser humano, utilizadas na interpretação das interações pessoas-realidade; grande alcance de informações, que permite o uso de dados dispersos em publicações, que contribuem para a construção ou na definição dos conceitos que envolvem o objeto de estudo; e a apresentação dos detalhes do processo de coleta e análise dos dados.

Conforme as orientações de Salvador (1978) os procedimentos metodológicos seguem a uma sequência composta por quatro fases, que se fazem num processo contínuo, no qual cada etapa tem relação com a anterior, sendo elas:

- a) Formulação do problema de pesquisa e elaboração de um plano para a busca de respostas às questões formuladas;
- b) Coleta da documentação: levantamento bibliográfico e levantamento das informações contidas na bibliografia;
- c) Análise crítica da documentação, a fim de explicar ou justificar as informações relacionadas ao material;
- d) Síntese integradora, que representa o produto final do trabalho, como resultado da análise e reflexão sobre os documentos. Esse produto compreende as atividades que envolvem a apreensão do problema, a investigação rigorosa e a visualização de soluções.

Dessa forma, as leituras do material bibliográfico se configuram em alguns passos para obtermos as informações em cada etapa do processo investigativo:

- a) Leitura de reconhecimento do material bibliográfico: para localizar e selecionar os materiais que podem apresentar informações ou dados referentes ao tema;
- b) Leitura exploratória: para verificar se as informações encontradas nas obras são relevantes, de acordo com os objetivos propostos;
- c) Leitura seletiva: para selecionar os materiais diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa;
- d) Leitura reflexiva ou crítica: para ordenar e sumarizar as informações selecionadas, buscando compreender os conceitos construídos pelo autor/pelos autores;
- e) Leitura interpretativa: para estabelecer relações entre os conceitos expressos nas obras e o problema delimitado (SALVADOR, 1978).

Iniciamos pela leitura de reconhecimento (também chamada de leitura prévia), a qual consiste numa leitura mais rápida, aquela feita quando temos um primeiro contato com o documento escrito, ao percorrer as páginas, com o objetivo de “certificar-se da existência ou não das informações de que se está à procura.” (SALVADOR, 1978, p. 97).

Depois, continuamos com a sequência de leituras propostas pelo autor: leitura exploratória, leitura seletiva, leitura reflexiva e leitura interpretativa. Na etapa da leitura exploratória nos certificamos da existência de informações úteis, procuramos localizá-las e obter assim uma visão global para constatar se correspondiam com o que prometiam em seus objetivos. Essa etapa da leitura é importante porque pode fornecer dados dos quais precisamos e constitui um procedimento que nos oferece uma ideia das reais possibilidades de

informações existentes no material analisado. Em artigos de periódicos é valioso conhecer a técnica de sua composição para facilitar a localização das informações desejadas.

Normalmente, a ideia principal está expressa no título. Seguem-se dois ou três parágrafos, dos quais o primeiro traz usualmente o conjunto dos dados mais importantes, o segundo oferece maiores detalhes, seguindo-se especificações sucessivas mais particularizadas. (SALVADOR, 1978, p. 98).

Na fase da leitura seletiva nos detivemos nas informações verdadeiramente pertinentes ao problema focalizado. Esse é o primeiro passo para a leitura mais aprofundada como Salvador (1978) salienta em seus estudos. Essa leitura pressupõe que se tenham presentes os propósitos do trabalho, pois não há seleção sem critérios bem definidos. Voltamos várias vezes ao mesmo artigo e, em cada nova leitura, tínhamos o propósito de confirmar se atendia aos objetivos delineados e evitando determo-nos em itens que não contribuíssem para a nossa proposta final.

Depois de selecionados os artigos, já na leitura reflexiva, demos início ao estudo mais crítico da documentação. “A finalidade desse tipo de estudo é a de elaborar uma síntese, que integra em torno de uma ou várias ideias todos os dados e informações do autor do texto em análise”. (SALVADOR, 1978, p. 98). O critério que nos orientou nesse estudo foram as intenções, os propósitos e o ponto de vista do autor, sendo que em cada artigo lido, procuramos identificar as denúncias e os anúncios que os autores destacaram, de acordo com o referencial teórico freiriano, pois queríamos compreender o que criticavam e o que defendiam ou acreditam ser um caminho para transpor as denúncias sinalizadas.

Na leitura reflexiva, de acordo com as orientações de Salvador (1978) tivemos o cuidado de fazermos a leitura sem preconceitos, com imparcialidade, tratando o texto com respeito, com o objetivo de compreender suas contribuições, antes de refutar. Compreender o texto significa entender o que o autor quer dizer, tendo em vista suas intenções e seus objetivos. Nesse diálogo com cada artigo, fomos analisando suas colocações, discutindo com cada autor pela leitura, retificando ou ratificando nossos próprios argumentos e conclusões. Esse estudo envolve as ações de analisar, comparar, diferenciar, sintetizar e julgar, como técnicas de compreensão de significados.

Na leitura interpretativa tivemos a meta de relacionar o que os autores dos artigos afirmaram com o problema dessa pesquisa. Conforme Salvador (1978) ressaltamos que interpretar um texto significa julgar a respeito da pertinência ou não das afirmações, dados ou informações, no sentido de constatar se eles se constituem em subsídios úteis como resposta

ou solução de determinado problema. Ou seja, o conteúdo de um artigo nos foi útil na medida em que contribuiu para que nos fizesse refletir e encontrar caminhos para o problema proposto nessa dissertação.

Precisamos destacar que nas leituras exploratórias para seleção dos artigos tivemos muitos desafios, dentre eles a dificuldade na identificação de informações importantes sobre as pesquisas.

A dificuldade enfrentada está relacionada ao entendimento de alguns resumos, que não estavam bem estruturados ou apresentavam lacunas, não possuíam o problema da pesquisa, não identificavam os sujeitos participantes ou não apresentavam os objetivos com maior clareza. A dúvida quanto às informações tratadas em alguns resumos, e a ausência de outras importantes, trouxe a necessidade de uma leitura minuciosa dos artigos. Os artigos que apareceram em duplicidade foram descartados já nessa fase inicial de coleta, para não comprometer a frequência e a seleção daqueles artigos pertinentes ao estudo.

Durante a fase de seleção e leitura dos artigos selecionados na plataforma SciELO, percebemos a pouca quantidade de pesquisas de intervenção preocupadas em contribuir para a superação do fracasso na alfabetização das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Na leitura e análise dos artigos selecionados frisamos que 43 deles apontaram possíveis caminhos para superar o problema do fracasso na aprendizagem das crianças, encontrando 22 artigos que problematizam a prática pedagógica dos professores alfabetizadores e as políticas educacionais que balizam as mudanças ocorridas na etapa da alfabetização.

## **CAPÍTULO 4**

### **A ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS**

A parte qualitativa da pesquisa iniciou com a revisão da literatura do campo da alfabetização de forma ampla, mas cuidadosamente sistematizada. O levantamento e o estudo da literatura de base para a compreensão da problemática desse estudo e para a base analítica dos dados perpassou todo o processo investigativo. Essa ação permitiu que se relacionassem os estudos já desenvolvidos na área com o propósito da investigação, preenchendo lacunas, sanando dúvidas e ampliando estudos realizados em anos anteriores.

Durante esse processo de estudo, em alguns momentos ocorreram desvios do foco do objeto de estudo específico da investigação, ora pela imaturidade investigativa da pesquisadora, ora por sua curiosidade e ansiedade, culminado em algumas leituras de assuntos de outras áreas. Porém, essa ação foi importante para que se percebesse a necessidade primordial de estipular os objetivos e os procedimentos investigativos, ao passo que a pesquisadora aprendia com o exemplo de outros pesquisadores, observando como eles trabalharam seus dados e organizaram a escrita de suas pesquisas.

Entre os trabalhos que auxiliaram a pesquisadora iniciante na organização dos dados de sua própria pesquisa, com detalhes, técnicas ou procedimentos de seleção e tabulação de dados coletados, destacamos Moreira (2017), Braga e Fernandes (2015), Mariano (2006, 2009), Paula (2011), Faria (2008) e Cardozo (2018).

Após a leitura de vários exemplos de dissertações e teses, fomos tomando decisões quanto à forma que poderiam ser interpretados os dados recolhidos nas leituras exploratórias (SALVADOR, 1978) e na pré-análise (BARDIN, 2016) do material.

É importante aqui retomarmos o par dialético proposto por Freire: denúncia e anúncio, que na pedagogia freiriana (FREIRE, 1981, p. 48), “não são palavras vazias, mas compromisso histórico.” Dessa forma, a denúncia da sociedade de classes como uma sociedade de exploração de uma classe por outra exige um maior conhecimento científico de tal sociedade e, de outro, o anúncio da nova sociedade demanda uma teoria da ação transformadora da sociedade denunciada.

Na próxima sessão, apresentaremos como foram realizados os agrupamentos para facilitar as análises dos artigos de Discussão do Campo e dos Artigos de Intervenção.

#### 4. 1 CARACTERIZAÇÃO DOS ARTIGOS LEVANTADOS NA PLATAFORMA SCIELO

Depois de organizarmos os dados dos artigos em fichas de análise na qual identificamos o tipo de pesquisa, o tema, o problema, os objetivos, as bases teórico-metodológicas e seus resultados (conforme o Apêndice C), verificamos que alguns artigos se aproximavam em relação aos seus temas e o que investigavam.

Conforme as fichas de organização dos indicadores e das categorias de análise dos artigos DC e AI, identificamos 6 artigos que investigam as “Políticas educacionais referentes ao Ensino Fundamental de nove anos e a antecipação da alfabetização” (DC1, DC2, DC8, DC12, DC17 e o AI 22), cujos objetivos foram: refletir o distanciamento entre a política educacional e a prática pedagógica apesar da Lei 11.274/2006 que instituiu o Ensino Fundamental (EF) de nove anos; mostrar como práticas discursivas presentes na história da alfabetização brasileira possibilitaram que a idade de entrada no EF fosse diminuída e ocorresse a antecipação da alfabetização; localizar, em diferentes momentos da história, práticas que permitem compreender as “condições de emergência” dessa nova política instituída (ensino fundamental de nove anos); compreender as orientações formuladas pelo Ministério da Educação para o ensino fundamental de nove anos relativas à alfabetização infantil; verificar as ações educacionais previstas em termos de leitura e escrita dentro desse novo cenário educacional; analisar alguns impactos das avaliações sistêmicas nas práticas de alfabetização; discutir as mudanças nos livros didáticos das séries iniciais; verificar as possibilidades e os limites no processo de formação de professores que atuam nos anos iniciais da escola básica e investigar em que condições ocorreu a implantação do ensino fundamental de nove anos em certos municípios brasileiros.

Os artigos DC7, DC10, DC11 e DC13 que abordam o tema “Políticas e avaliações da alfabetização” objetivaram: contribuir para a formulação e a discussão de problemas e perspectivas para o ensino da leitura e da escrita no Brasil; discutir a Provinha Brasil; compreender as relações entre ensino recebido nas escolas no processo de alfabetização e desempenho na Provinha; compreender as origens do Programa de Avaliação da Alfabetização e as mudanças que ocorreram durante seu desenvolvimento; entender as concepções de alfabetização, de letramento inicial, de língua/linguagem e de leitura que sustentam o modelo de avaliação adotado pelo Ministério da Educação e refletir sobre os sentidos que a avaliação vem adquirindo no contexto das políticas públicas e no cotidiano escolar.

O artigo DC16, de Ferraro (2011) foi classificado no tema “Debate sobre as taxas de alfabetização”, pois faz um estudo da trajetória da alfabetização nas décadas de 1990 e 2000. O artigo tem o objetivo de analisar o andar da alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000, com base principalmente numa série de Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílios (PNAD), com recurso também aos Censos Demográficos de 1991 e 2000, pesquisas estas conduzidas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Verificamos que o artigo DC15, de Cerutti-Rizatti (2012) trata do conceito do Letramento especificamente. Seu objetivo é discutir o desconforto que se elicia a partir das questões de interpretações de natureza internalista do termo, que desconsideram a dimensão sociocultural da escrita e as implicações educacionais correlatas. A autora problematiza o desconforto decorrente de alargamentos e circunscrições das fronteiras do conceito de letramento.

Cipiniuk (2013), cujo artigo foi codificado como DC6, faz um levantamento das concepções dos pesquisadores sobre os conceitos de alfabetização e analfabetismo na revista *Cadernos de Pesquisa*, da Fundação Carlos Chagas, ao longo de 40 anos.

Os artigos DC3, DC9, DC14 foram agrupados no tema “Estudo linguístico da escrita” devido a investigarem a língua escrita pelo viés da Linguística. Pollo, Treiman e Kessler (2015) revisam três perspectivas no estudo do desenvolvimento da escrita: fonológica, construtivista e da aprendizagem estatística. Arena (2013) analisa as situações nas quais uma criança toma decisões para escolher letras na construção de palavras em um enunciado, durante o seu processo de alfabetização. E Tuleski et al. (2012) apresentam elementos teóricos sobre a aquisição da linguagem escrita por outra perspectiva, com base na psicologia histórico-cultural, e, com circunscrição ao âmbito ontogenético, discutindo as implicações para e das intervenções pedagógicas.

Fazendo parte do tema “História de vida de sujeitos alfabetizados” temos o artigo DC5. Magrin e Leite (2014) descrevem e analisam histórias de sujeitos que tiveram uma infância vulnerável e se constituíram como adultos leitores e produtores de textos autônomos. Já no artigo DC4, com o tema “A alfabetização e a prática alfabetizadora”, Lacerda (2015) questiona como tornar possível a alfabetização como prática de investigação permanente.

Dentro do tema “Práticas de alfabetização e letramento” temos 11 artigos que abordam esse tema (AI 1, AI 3, AI 11, AI 12, AI 13, AI 14, AI 15, AI 21, AI 23, AI 24 e AI 26), os quais tiveram por objetivos: apresentar e discutir práticas de alfabetização com crianças de seis anos, no contexto da ampliação do tempo no Ensino Fundamental e verificar a percepção dos professores de 1º ano em relação à implementação dessa política; discutir os

desafios inerentes a essa nova realidade (EF de nove anos), apresentando possibilidades de desenvolvimento de um trabalho; compreender como as crianças percebem a escola quanto à estrutura e funcionamento, às relações com o conhecimento, com as outras crianças, com os professores e outros adultos envolvidos no processo; mostrar como os alfabetizados do primeiro ano tramam seu processo de alfabetização e escapam do estigma do fracasso; analisar as possibilidades de se implementar um programa de ensino de linguagem nas séries iniciais, concebido a partir de diagnósticos mais precisos das condições de oralidade e letramento dos alunos e das predisposições gerais do ensino a que estes alunos estavam concretamente submetidos e avaliar as habilidades de leitura, escrita e matemática alcançadas pelos alunos de 1º e 2º anos do EF de nove anos.

Com o tema “Habilidades metalinguísticas na apropriação da língua oral e escrita” identificamos 5 artigos da categoria Artigos de Intervenção (AI 2, AI 4, AI 10, AI 19 e AI 25). Seus objetivos consistem em: comparar e correlacionar o desempenho de crianças do 1º ano do ensino fundamental de escolas públicas em consciência fonológica, conhecimento de letras e nível de escrita em dois momentos do ano letivo, investigando a contribuição da consciência fonológica e do conhecimento de letras para o nível de escrita e examinar se essa relação se mantém nos dois períodos do ano; investigar se há contribuição da consciência morfológica para leitura de palavras e compreensão de texto no português, depois da retirada dos efeitos da consciência fonológica e inteligência verbal e não verbal; compreender quais as estratégias usadas pelas crianças na leitura de palavras e investigar a relação entre a consciência morfológica e o desenvolvimento da escrita medida pelo Teste de Desempenho Escolar (TDE); avaliar a eficácia de um programa de intervenção para desenvolver habilidades metafonológicas e facilitar a aprendizagem da escrita em crianças falantes do português do Brasil.

O artigo AI 20, de Dreher e Portilho (2012) trata particularmente de “Habilidades metacognitivas”. Seu objetivo é apresentar as categorias metacognitivas presentes na maneira de cada criança planejar, supervisionar e avaliar suas tarefas escolares, bem como relacioná-las à prática pedagógica.

No tema “Formação permanente de professores alfabetizadores” temos o artigo AI 5, no qual Parisotto e Rinaldi (2016) refletiram sobre a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das dificuldades e das necessidades formativas apresentadas pelos docentes com relação ao ensino de língua materna.

Os artigos AI 7 e AI 9 foram agrupados pelo tema “As práticas pedagógicas e uso de materiais didáticos”. Albuquerque e Cruz (2015) analisaram o uso das obras do Programa

Nacional do Livro Didático (PNLD) – Acervos Complementares e buscaram promover a compreensão leitora por meio da vivência de estratégias de leitura. Santos e Tassoni (2015) identificaram como o uso da Coletânea de Atividades do 1º ano do EF se concretiza em sala de aula, observando como os alunos desenvolvem as atividades contidas nas propostas do material e analisaram as impressões da professora e dos alunos sobre esse material.

No tema “Uso de diferentes suportes de texto e de metodologias no ensino da leitura e da escrita” foram colocados os artigos AI 6 e AI 18. Glória e Frade (2015) questionaram o que ocorre com as crianças em processo inicial de aquisição da escrita e de alguns de seus gêneros quando utilizam, no mesmo período, o computador. Calil (2012) estuda sobre as rasuras orais na produção de texto narrativo com crianças recém-alfabetizadas e discute algumas formas de retorno sobre a cadeia sintagmática do processo de criação estabelecido pelas crianças enquanto combinam e escrevem uma história.

O AI 8, de Bezerra e Medeiros (2015) faz parte do tema “Contribuição de outras ciências no processo de alfabetização”. Os autores analisam, comparam e interpretam os diferentes desempenhos dos alunos durante as etapas de observação e de regência dos pesquisadores.

Sob o tema “Concepções de alfabetização e de aprendizagem” há o artigo AI 16, no qual Gonçalves (2013) objetiva conhecer as concepções que crianças elaboram sobre o processo de alfabetização, antes e depois de serem alfabetizadas.

Já o artigo AI 17, do tema “Medidas para atender alunos com defasagem de aprendizagem”, Pansini, Souza e Zibetti (2012) discutem as ações de reforço escolar desenvolvidas com crianças que enfrentam alguma dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita em escolas públicas de um município no interior do Estado de Rondônia.

Após a classificação dos artigos em temáticas, passaremos a discutir seus conteúdos analisando suas denúncias e anúncios, conforme a teoria freiriana.

#### 4.2 O QUE DENUNCIAM OS ARTIGOS DE DISCUSSÃO DO CAMPO

Nas leituras crítica e interpretativa, seguindo as orientações de Salvador (1978), para a análise dos artigos pelas fichas com as unidades de contexto e de registro (BARDIN, 2016), fomos identificando as denúncias que, segundo Freire (1981), geram também anúncios, sem os quais a esperança é impossível.

Durante a retomada das fichas de análise de cada artigo, fomos construindo um quadro geral com todas as denúncias identificadas nos 43 artigos. Mas para que pudessemos

analisar com maior propriedade essas denúncias, preferimos seguir as duas categorias de artigos, iniciando pelos artigos de Discussão do Campo (DC), composta por 17 artigos.

Nesse quadro com todas as denúncias dos artigos de Discussão do Campo (DC) elencamos a sequência das denúncias de cada um dos artigos e em seguida relemos todas elas para que encontrássemos aproximações, frequências de aparição, distanciamentos e singularidades.

Depois desse trabalho, que demandou muita atenção da pesquisadora, as denúncias dos artigos DC foram sintetizadas, visto que algumas se repetiam em diferentes artigos selecionados. Essa ação resultou em um quadro síntese das denúncias dos artigos DC para que pudéssemos ter clareza do conjunto de denúncias dessa categoria de forma mais organizada para ter uma visão do todo e das partes, simultaneamente.

Na página seguinte podemos verificar a síntese das denúncias dos Artigos de Discussão do Campo no Quadro 5.

Após a elaboração desse quadro de síntese das denúncias dos Artigos de Discussão do Campo, inferimos a necessidade de organizá-las em eixos temáticos, pois elas se aproximavam em relação ao tema que abordavam. Essa organização originou um quadro com os eixos temáticos dessas denúncias, as quais podem ser vistas no Quadro 6.

Quadro 5 – Síntese das denúncias dos Artigos de Discussão do Campo (DC)

(continua)

<b>SÍNTESE DAS DENÚNCIAS DOS ARTIGOS (DC)</b>	<b>CÓDIGO DOS ARTIGOS</b>
Práticas que não respeitam as especificidades da infância e a necessidade das crianças	DC1, DC2, DC12, DC17
Políticas educacionais que não trazem orientações claras para os professores que atuam com as crianças	DC1
Descompasso na implementação das políticas	DC1, DC17
Falta de preparo das escolas para a inclusão das crianças de 6 anos: recursos pedagógicos, espaço físico apropriado, professores bem formados e preparados	DC1
Desaparecimento da infância	DC1
Aulas de reforço que confinam as crianças durante aula de Ed. Física	DC2
Presença de crianças com diferentes percursos em termos de acesso à Educação Infantil (EI) e mesmo referente à idade	DC1
Exclusão e rotulação das crianças que não frequentaram a EI	DC1
Pressão que os professores sofrem para alfabetizar	DC1, DC7
Supremacia das habilidades fonológicas em detrimento das não-fonológicas	DC3
Discurso da maturação ou prontidão para a aprendizagem	DC2, DC14
Discurso da psicogênese de que todas as crianças passam pelas mesmas etapas	DC2, DC3
Não alfabetização de todas as crianças	DC4
Racionalidade técnica e padronização das práticas docentes com prescrições	DC4, DC11
Avaliação utilizada como mecanismo produtor de rankings e competições	DC4, DC11, DC17
Prática alfabetizadora reduzida a campo de aplicabilidade de teorias ou métodos	DC4
Negação da experiência docente	DC4, DC11
O não acesso dos professores às teorias educacionais em sua fonte, mas por terceiros	DC4, DC15

Quadro 5 – Síntese das denúncias dos Artigos de Discussão do Campo (DC)

(conclusão)

<b>SÍNTESE DAS DENÚNCIAS DOS ARTIGOS (DC)</b>	<b>CÓDIGO DOS ARTIGOS</b>
Cursos de formação docente que não privilegiam a emancipação	DC4
Classificação dos alunos por competências e habilidades ou em níveis	DC4, DC7, DC10, DC11
Formação docente inicial incipiente e que não prepara os professores	DC5, DC15
Interdisciplinaridade merece atenção ao ser considerada nas pesquisas	DC6
Formação continuada mal organizada ou que não condiz com as necessidades dos professores	DC17
Desigualdade social	DC5
A universalização da educação primária não garantiu a qualidade educacional e acesso ao conhecimento	DC7, DC11, DC17
Falta de proposições para os problemas da alfabetização no campo acadêmico	DC7, DC12
Culpabilização dos alunos por não aprender	DC7
Culpabilização dos professores por não ensinar ou pelos baixos resultados das avaliações	DC7, DC17
Culpabilização das famílias por não se envolverem na educação das crianças	DC7
Aplicação inadequada de recursos financeiros	DC7
Organização do tempo inadequado ao público infantil	DC8
Organização curricular inadequada para a alfabetização	DC8
Antecipação de práticas de ensino realizadas na antiga primeira série	DC8, DC17
Modelos de alfabetização e de educação das crianças fundados na ideia de carência cultural	DC8
Visão preconceituosa sobre crianças pobres e suas famílias	DC8
Desvalorização do desenho e da brincadeira nas práticas docentes	DC8
A ausência de sistemática no ensino da leitura e da escrita	DC10
Novos livros didáticos semelhantes às velhas cartilhas	DC10
Insegurança e despreparo dos professores sobre como alfabetizar e como avaliar	DC10, DC15
Ausência de atendimento à diversidade/ heterogeneidade de alunos	DC10, DC11
Dilema vivido pelos docentes para se apropriarem da teoria psicogenética: crer que o aluno tem que aprender tudo sozinho e que não existe erro	DC10
Prática de comparar os alunos	DC10
Falta de estratégia para ensinar estudantes com dificuldades	DC10, DC17
Poucas práticas de leitura com as crianças	DC10, DC17
Poucas práticas de produção e compreensão de textos	DC10, DC17
Distância entre o ensino e o que era avaliado pela Provinha Brasil	DC10
Práticas de ensino de alfabetização de baixa qualidade	DC10, DC15
Práticas escolares que contribuem para o aumento da exclusão das crianças	DC11
Treinamento de alunos para as avaliações externas/ produção de resultados	DC11
Trabalho com a oralidade em segundo plano nas práticas	DC12, DC14, DC17
Lentidão dos estudos sobre o letramento nas escolas	DC12
Contradições na elaboração das avaliações externas	DC13
Não consideração das diferenças regionais, sociais e culturais	DC13
Silenciamento das classes populares	DC13
Ampliação do termo letramento de forma desmedida	DC15
Desigualdades de acesso à educação e de alfabetização	DC16, DC17
Preconceito racial	DC16
Preconceito de gênero	DC16
Reprovação das crianças no 1º ano do EF	DC17
Perda da autonomia das escolas	DC11, DC17

Fonte: artigos da Base de dados SciELO, 2018-2019.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Quadro 6 - Eixos temáticos das denúncias dos Artigos de Discussão do Campo (DC)

(continua)

Nº	Eixos temáticos das Denúncias dos Artigos de Discussão do Campo (DC)	Denúncias identificadas nos artigos
1	<b>Políticas Educacionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Políticas educacionais que não trazem orientações claras para os professores que atuam com as crianças. (DC1)</li> <li>- Descompasso na implementação das políticas. (DC1, DC17)</li> <li>- Falta de preparo das escolas para a implementação do EF de nove anos. (DC1)</li> <li>- Aplicação inadequada de recursos financeiros. (DC7)</li> <li>- A universalização da educação primária não garantiu a qualidade educacional e acesso ao conhecimento (DC7, DC11, DC17)</li> <li>- Negação da experiência docente (DC4, DC11)</li> </ul>
2	<b>Formação de professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O não acesso dos professores às teorias educacionais em sua fonte, mas por terceiros (DC4, DC15)</li> <li>- Cursos de formação docente que não privilegiam a emancipação (DC4)</li> <li>- Formação continuada mal organizada ou que não condiz com as necessidades dos professores (DC17)</li> <li>- Formação docente inicial incipiente e que não prepara os professores (DC5, DC15)</li> </ul>
3	<b>Avaliações externas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação utilizada como mecanismo produtor de rankings e competições (DC4, DC11, DC17)</li> <li>- Classificação dos alunos por competências e habilidades ou em níveis (DC4, DC7, DC10, DC11)</li> <li>- Distância entre o ensino e o que era avaliado pela Provinha Brasil (DC10)</li> <li>- Treinamento de alunos para as avaliações externas/ produção de resultados (DC11)</li> <li>- Contradições na elaboração das avaliações externas (DC13)</li> </ul>
4	<b>Escola e práticas pedagógicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Práticas que não respeitam as especificidades da infância e a necessidade das crianças (DC1, DC2, DC12, DC17)</li> <li>- Desaparecimento da infância (DC1)</li> <li>- Aulas de reforço que confinam as crianças/ durante aula de Ed. Física (DC2)</li> <li>- Não alfabetização de todas as crianças (DC4)</li> <li>- Racionalidade técnica e padronização das práticas docentes com prescrições (DC4, DC11)</li> <li>- Prática alfabetizadora reduzida a campo de aplicabilidade de teorias ou métodos (DC4)</li> <li>- Organização do tempo inadequado ao público infantil (DC8)</li> <li>- Organização curricular inadequada para a alfabetização (DC8)</li> <li>- Antecipação de práticas de ensino realizadas na antiga primeira série (DC8, DC17)</li> <li>- Desvalorização do desenho e da brincadeira nas práticas docentes (DC8)</li> <li>- A ausência de sistemática no ensino da leitura e da escrita (DC10)</li> <li>- Novos livros didáticos semelhantes às velhas cartilhas (DC10)</li> <li>- Ausência de atendimento à diversidade/ heterogeneidade de alunos (DC10, DC11)</li> <li>- Prática de comparar os alunos (DC10)</li> <li>- Poucas práticas de leitura com as crianças (DC10, DC17)</li> <li>- Poucas práticas de produção e compreensão de textos (DC10, DC17)</li> <li>- Práticas de ensino de alfabetização de baixa qualidade (DC10, DC15)</li> <li>- Práticas escolares que contribuem para o aumento da exclusão das crianças (DC11)</li> <li>- Trabalho com a oralidade em segundo plano nas práticas (DC12, DC14, DC17)</li> <li>- Reprovação das crianças no 1º ano do EF. (DC17)</li> <li>- Supremacia das habilidades fonológicas em detrimento das não-fonológicas (DC3)</li> </ul>

Quadro 6 - Eixos temáticos das denúncias dos Artigos de Discussão do Campo (DC)

		(conclusão)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Discurso da psicogênese de que todas as crianças passam pelas mesmas etapas (DC2, DC3)</li> <li>- Reprovação das crianças no 1º ano do EF. (DC17)</li> <li>- Perda da autonomia das escolas (DC11, DC17)</li> </ul>
5	<b>Diversidade cultural, social e racial</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Presença de crianças com diferentes percursos em termos de acesso à Educação Infantil (EI) e mesmo referente à idade (DC1)</li> <li>- Desigualdade social (DC5)</li> <li>- Desigualdades de acesso à educação e de alfabetização (DC16, DC17)</li> <li>- Preconceito racial (DC16)</li> <li>- Preconceito de gênero (DC16)</li> <li>- Exclusão e rotulação das crianças que não frequentaram a EI (DC1)</li> <li>- Discurso da maturação ou prontidão para a aprendizagem (DC2, DC14)</li> <li>- Culpabilização dos alunos por não aprender (DC7)</li> <li>- Culpabilização das famílias por não se envolverem na educação das crianças (DC7)</li> <li>- Modelos de alfabetização e de educação das crianças fundados na ideia de carência cultural (DC8)</li> <li>- Não consideração das diferenças regionais, sociais e culturais (DC13)</li> <li>- Silenciamento das classes populares (DC13)</li> <li>- Preconceito racial (DC16)</li> <li>- Preconceito de gênero (DC16)</li> </ul>

Fonte: Base de dados SciELO, 2018-2019.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Ao analisar o Quadro 6, percebemos que a maior parte das denúncias identificadas nessa categoria de artigos se refere ao eixo 4 - “Escola e práticas pedagógicas”, sendo composto por 25 apontamentos. Chamou-nos a atenção a quantidade de autores que denunciam as práticas pedagógicas equivocadas que acontecem nas escolas, no ensino e aprendizagem em turmas de alfabetização.

Essas práticas denunciadas pelos autores nos fazem refletir a educação bancária que Freire (2016b) também denunciou. Essa concepção de educação se faz presente na realidade de muitas escolas brasileiras. Nela, a única forma de ação dos educandos é a de receber os depósitos de conteúdos dos educadores, guardando-os e arquivando-os passivamente. Na visão bancária de educação o educador é o sujeito ativo no processo, aquele que sabe e ensina aos que nada sabem. Preocupa-nos o fato de algumas dessas práticas denunciadas contribuírem para a exclusão das crianças e ao mesmo tempo, negligenciarem a heterogeneidade das salas, sendo esta entendida como algo ruim. Do mesmo modo nos preocupa a questão da falta de atendimento à diversidade e das necessidades infantis, com a denúncia de práticas que comparam as crianças, as rotulando.

A racionalidade técnica e a padronização das práticas docentes com prescrições, denunciadas pelos autores dos artigos DC4 e DC11, elucidam a concepção bancária que

interessa somente aos opressores. “Quanto mais se adaptam as grandes maiorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever.” (FREIRE, 2016b, p. 113). Ou seja, quanto mais as práticas são prescritas e padronizadas, mais fácil de controlar os resultados, mais fácil se torna o controle das consciências.

No eixo 5 – “Diversidade cultural, social e racial” percebemos que há 14 denúncias que se referem às desigualdades sociais, culturais, raciais e de gênero, que são usadas como justificativas da não aprendizagem dos educandos, os culpando pelo fracasso na alfabetização. Despertou nosso interesse a questão do preconceito que as crianças e suas famílias sofrem, denunciado por alguns autores. Sobre essa questão, Freire (2001) nos adverte que “temos o dever de lutar contra a discriminação. A discriminação nos ofende a todos porque fere a substantividade de nosso ser.”. Faz parte do pensar certo, segundo Freire (2016a), a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa nega a democracia.

As práticas que silenciam as classes populares são denunciadas por Freire (2016b) como negação do diálogo. Alguns professores não se dão conta que muitas vezes silenciam seus alunos com práticas que contribuem para a “cultura do silêncio”. Não interessa a classe dominadora que os populares pensem criticamente. Interessa sim que continuem aceitando as injustiças como algo natural, de modo fatalista.

No eixo 1 - “Políticas Educacionais” sinalizamos 6 denúncias pertinentes identificadas nos artigos que se referem as políticas públicas. Estas que apesar de todos os esforços para melhorar a qualidade da educação não conseguem garantir que na prática as metas sejam alcançadas. Foram denunciadas as escolas que não estão preparadas para atender as crianças de 6 anos na ampliação do ensino fundamental de nove anos, e o quanto os professores desconhecem as orientações ou foram mal informados das mudanças a partir da implementação dessa lei.

A denúncia de que a universalização da educação primária não garantiu a qualidade educacional e acesso ao conhecimento, feita pelos artigos DC7, DC11 e DC17 nos fazem pensar a respeito do “mito do direito de todos à educação” (FREIRE, 2016b, p. 217). Freire apontou esse acontecimento no final da década de 1960. Atualmente temos um maior número de crianças dentro da escola, mas o mito existe, pois ainda há crianças fora da escola, conforme foi abordado no capítulo 1. De acordo com dados do Censo Escolar 2018 divulgados pelo INEP, o Brasil tem cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes de 4 a 17

anos fora da escola. As maiores concentrações estão na faixa de crianças com 4 anos de idade, com 341.925 crianças fora da pré-escola e aos 17 anos, com 915.455 jovens.

Na verdade nos dias de hoje, a questão é que muitas crianças são matriculadas nas escolas, conforme seu direito a educação, permanecem anos nelas, mas têm negado seu direito de aprender, de serem alfabetizadas criticamente para terem condições de exercerem sua participação como cidadão numa sociedade letrada.

O eixo 3- “Avaliações externas” traz denúncias em relação às avaliações externas que são responsáveis por produzir competições e rankings nas escolas, classificando os educandos em competências e habilidades por níveis comparáveis. No artigo DC10 há a denúncia da distância entre o ensino e o que é avaliado na Provinha Brasil, por exemplo.

Porém, há também escolas que optam por treinar as crianças para que atinjam bons resultados nessas avaliações, aumentando a nota da escola ou do município. Freire (1995) diz que na avaliação do saber das crianças, de modo geral, não se considera o “saber de experiência feito” que as crianças trazem consigo. E assim, a desvantagem é das crianças populares.

Gontijo (2012), no artigo DC13, sinaliza que a Provinha Brasil contribui para que as crianças sejam preparadas para perceber o texto como objeto a ser decifrado passivamente. Nesse contexto, a leitura é definida como mera reprodução e as capacidades e habilidades mensuradas nos testes silenciam os leitores, vistos como receptores passivos de informações.

Dessa forma, a escola contribui para gerar mais desigualdades. As avaliações não ajudam as crianças a superarem obstáculos em seu processo de conhecer, pelo contrário, aumentam a ideia da carência cultural que justifica que crianças de classes populares são incompetentes para aprender. Sobre isso, Soares (2017b) destaca que as noções de “deficiência cultural”, “carência cultural” e “privação cultural” não podem mais ser aceitas, pois não há uma cultura superior a outra, o que existem são culturas diferentes. Essa visão equivocada gera uma ideologia das diferenças culturais como explicação para o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares. Mais especificamente sobre a Provinha Brasil, Gontijo (2012) diz que

“[...] a Provinha contribui para que as crianças sejam preparadas, no início da alfabetização, em grande medida, para perceber o texto como objeto que deve ser decifrado por um receptor passivo (criança), porque as tarefas que envolvem a leitura exigem apenas o conhecimento do código escrito. Nessa perspectiva, a leitura define-se como capacidade de reconhecimento, identificação e localização do que foi dito, portanto, como mera reprodução, e o texto como enunciação monológica.” (DC13- p. 619).

Assim, fica evidente o quanto as avaliações pouco contribuem para auxiliar os educadores a qualificarem as práticas de ensino, mas colaboram para a produção dos rankings e dos treinamentos, formando massas silenciosas e adaptadas à realidade que são prescritas a elas pelas normatizações.

No eixo 2- “Formação de professores” os artigos denunciam que os professores geralmente não têm acesso às teorias educacionais em sua fonte legítima, mas sim por terceiros. Ou seja, não acessam a totalidade das teorias, mas algumas partes fragmentadas dos estudos na área da educação em cursos de formação permanente. Geralmente os cursos de formação não privilegiam a emancipação desses profissionais, proporcionando a eles discussões pontuais sobre alguns assuntos polêmicos, mas de forma mecânica, sem reflexões mais aprofundadas. Algumas dessas formações não atendem diretamente as necessidades dos professores, conforme a denúncia do artigo DC17.

Sobre essa questão Freire (2016a) salienta que

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2016a, p. 40).

A formação permanente não pode se restringir a estudos que ditam como deve ser a prática dos professores, os quais perdem a sua autonomia docente e passam a cumprir prescrições, projetos sem sentido aos quais se veem obrigados a seguir e que não os ajudam a resolver as suas dificuldades reais com os seus educandos. Corroboramos com Freire (1995) quando afirma que será pensando a sua prática, de alfabetizadora, com equipe cientificamente preparada, será confrontando os problemas que vêm emergindo na sua prática diária que a educadora superará suas dificuldades.

Para Freire (1995) “a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano”. (FREIRE, 1995, p. 80). Essa formação necessita ser constante, por isso permanente, sistematizada, pois a prática se faz e se refaz na ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas. É imprescindível que os educadores se apropriem dos conhecimentos científicos que possam contribuir para a qualidade da escola que almejam, mas isso em consonância com análise da própria prática, levantando temas que surgem dessa prática escolar e que demandam uma fundamentação teórica e a reanálise da prática pedagógica.

Nessa direção, Freire (1995) afirma que essa formação permanente pode e deve ocorrer pelo diálogo, no qual os professores falem de seus problemas, de suas dificuldades e de seus desafios. E assim na reflexão realizada sobre essa prática de que falam, surgirá a teoria que ilumina a prática.

Como pudemos ver, muitas são as denúncias sobre a prática pedagógica do professor, que tem forte relação com a formação inicial e permanente, e que ainda são precárias e contribuem para formar profissionais despreparados para o exercício de sua profissão com qualidade.

#### 4.3 AS DENÚNCIAS DOS ARTIGOS DE INTERVENÇÃO

Assim como fizemos o quadro geral com as denúncias dos artigos de Discussão do Campo, foi elaborado a quadro geral das denúncias dos Artigos de Intervenção com todas as denúncias identificadas nas unidades de contexto e de registro elencadas nas fichas de análise. Após a leitura minuciosa de todas as denúncias, verificamos as aproximações, as particularidades e a frequência em que foram feitas pelos autores. Ou seja, desse quadro geral originou-se a síntese das denúncias e em seguida, as organizamos por eixos temáticos conforme suas semelhanças.

No Quadro 7 podemos ver a síntese dessas denúncias.

Quadro 7 – Síntese das denúncias dos Artigos de Intervenção (AI)

(continua)

<b>SÍNTESE DAS DENÚNCIAS DOS ARTIGOS (AI)</b>	<b>CÓDIGO DOS ARTIGOS</b>
As aulas não seguem uma sequência.	AI2
É preciso ter mais estudos de intervenção com as crianças para compreender a relação entre consciência morfológica e o desenvolvimento da leitura.	AI2
As crianças que não são alfabetizadas até o final do primeiro ciclo do EF.	AI5, AI11
As propostas de produção de texto com as crianças não devem ser artificiais.	AI5
A indisciplina dos alunos também dificulta o ensino da língua materna.	AI5
Há certo desconhecimento dos professores dos aspetos relacionados às famílias dos alunos. Muitos possuem visão estereotipada e atribuem conotações negativas.	AI5, AI17, AI22
Buscam-se diferentes culpados para explicar o fracasso escolar.	AI5, AI13, AI14, AI17, AI22
Número excessivo de alunos por sala.	AI5, AI11
Dificuldades de aprendizagem.	AI5
Falta de material didático e problemas de infraestrutura e mobiliário como dificultadores do ensino da língua materna.	AI5, AI17, AI26
Dificuldades para o trabalho com produção de textos em relação à proposição de práticas significativas e à correção.	AI5

Quadro 7 – Síntese das denúncias dos Artigos de Intervenção (AI)

(continuação)

SÍNTESE DAS DENÚNCIAS DOS ARTIGOS (AI)	CÓDIGO DOS ARTIGOS
Falta de material didático e problemas de infraestrutura e mobiliário como dificultadores do ensino da língua materna.	AI5, AI17, AI26
Dificuldades para o trabalho com produção de textos em relação à proposição de práticas significativas e à correção.	AI5
Práticas docentes vinculadas a uma abordagem artificial de produção de texto, sem propósito para a escrita.	AI5
Restringir a alfabetização apenas como aquisição do código escrito.	AI5, AI10, AI14, AI20
Professores estão despreparados para lidar com aspectos como a indisciplina, falta de apoio dos pais, problemas de aprendizagem dentre outros fatores.	AI5
Uso da cópia como estratégia para alfabetizar as crianças.	AI6
Grande número de alunos com dificuldade de interpretar o que leem.	AI7, AI13
As professoras investigadas na pesquisa desconhecem os objetivos para o uso dos recursos didáticos disponibilizados.	AI7
Não há qualificação na utilização das obras dos acervos complementares do PNLD nas escolas.	AI7
Formação inicial dos professores sem articulação com a formação de leitores.	AI7
Ausência de intencionalidade para a realização de atividades de leitura das obras literárias.	AI7
Desconhecimento dos docentes de estratégia de leitura e sua confusão com o termo estratégia didática.	AI7, AI12
Os livros do acervo não estão disponíveis em sala para os alunos de 1º e 2º ano do EF, conforme as orientações presentes no manual dos Acervos Complementares.	AI7
Não houve intencionalidade ou aprofundamento quanto à compreensão do texto.	AI7
Professoras não problematizam o que está sendo lido e não proporcionam atividades nas quais as crianças façam inferências.	AI7
Questões de compreensão leitora são improvisadas pelas docentes.	AI7
Ações não foram bem planejadas pela professora, para que motivasse os alunos na aprendizagem e por isso eles se dispersaram do tema proposto.	AI8
Correção da tarefa não é reflexiva e a professora ditava a forma correta ou ainda escrevia para os alunos.	AI8
Somente as crianças já alfabetizadas faziam determinadas atividades, e a professora fazia para as não alfabetizados.	AI8
Diante das dificuldades dos alunos, a professora optou por reproduzir as respostas do guia do professor ao invés de ouvir as proposições dos alunos.	AI9
Atividades desarticuladas com a faixa etária dos alunos de 1º ano do EF.	AI9
Professora sempre a frente da sala e raramente em contato com os alunos, passando entre as carteiras	AI9
A revisão da aula não aconteceu e ela é importante para o fortalecimento de conexões neurais existentes.	AI9
Ensino das letras dissociado do desenvolvimento das habilidades de reflexão sobre os sons da língua oral e de seus correspondentes na escrita dificulta o processo de construção conceitual da criança.	AI10
O fato de a criança frequentar a escola, não é garantia de que aprenda com qualidade.	AI11, AI13, AI14
O ambiente educativo precisa se reorganizar para atender as crianças no 1º ano do EF de nove anos.	AI11, AI22
Professoras que reclamam da falta de tempo, ou do tempo ser muito acelerado para desenvolverem as atividades com os alunos.	AI11
Orientação recebida para a mudança do ensino fundamental é insuficiente para desenvolver o trabalho pedagógico.	AI11, AI22
Atividades de alfabetização possuem resquícios de um método tradicional, com o ensino centrado no professor.	AI11, AI21

Quadro 7 – Síntese das denúncias dos Artigos de Intervenção (AI)

(continuação)

<b>SÍNTESE DAS DENÚNCIAS DOS ARTIGOS (AI)</b>	<b>CÓDIGO DOS ARTIGOS</b>
A formação inicial das docentes não é suficiente para a sua atuação profissional adequada (Formação precária).	AI11, AI22
Atividades mecânicas não são mais suficientes para essa nova cultura de aprendizagem.	AI11, AI21
Muitos livros destinados à alfabetização possuem textos sem sentido, de leitura mecânica, sem que haja algo para ser compreendido. Isso causa um desserviço na constituição de crianças leitoras.	AI12
Não ouvir as opiniões dos alunos sobre o tema, e com isso se perde a oportunidade de maior reflexão sobre aquilo que se lê.	AI12
Poucos trabalhos de pesquisa sobre os usos do tempo escolar nas mediações alfabetizadoras	AI13
Ausência de um trabalho na perspectiva do letramento é considerada motivo de fracasso escolar.	AI15
Falta de diretrizes para o trabalho pedagógico com turmas de alfabetização, nos materiais de orientação e legislação do MEC.	AI15
Prevalência de atividades de copiar, repetir, treinar letras, sílabas, palavras e frases.	AI15, AI20
As ações e a escrita espontânea das crianças não são valorizadas.	AI15
O silêncio deveria ser mantido na sala de aula, inclusive no momento de realização das atividades.	AI15
As ações de formação continuada promovidas pela rede municipal não foram suficientes para mudar as práticas de alfabetização e letramento, para torná-las mais significativas.	AI15
Discurso neoliberal que inculca a ideia de desenvolvimento de competências e habilidades que enaltecem a educação pelo mérito.	AI16, AI23
Debates críticos sobre a aprendizagem da leitura nas últimas décadas não estão transformando as práticas de modo significativo.	AI16
Quando as crianças não conseguem aprender a ler e a escrever no tempo estipulado, começa-se a busca pelas explicações nos próprios indivíduos (culpabilização das crianças pelo fracasso).	AI17
A escola não está adaptada para receber crianças pobres.	AI17
Rotulação das crianças e encaminhamento excessivo a serviços de saúde.	AI17
Ambientes escolares mal equipados e impróprios para a aprendizagem.	AI17
A atividade desenvolvida para auxiliar as crianças com baixo desenvolvimento não eram planejadas e nem acompanhadas pedagogicamente, além disso, a gestão da escola não adotava medidas para aperfeiçoá-la.	AI17
Práticas voltadas para a homogeneização das crianças.	AI17
Falta de materiais didáticos para atender as atividades com alunos com defasagem de aprendizagem.	AI17
Preconceito e comentários depreciativos feitos por professores ao se referirem aos alunos em situação de baixo desempenho.	AI17
Fragmentação do trabalho docente, a inexistência de um projeto coletivo e a ausência de metas claras geram práticas excludentes para professores e alunos.	AI17
Escolas que não oferecem espaços adequados para educar as crianças.	AI21
Falta de significado nas atividades desmotiva os alunos.	AI21
A realidade das escolas não condiz com as metas das políticas públicas.	AI22
Desigualdade na oferta da educação para as classes mais pobres em relação às classes média e alta.	AI22
Distância entre quem planeja e elabora as políticas educacionais e quem as executa nas escolas.	AI22
A existência das políticas públicas com suas metas não garante de fato a qualidade da educação na prática escolar.	AI22
Comunidade e professores não foram ouvidos para a implementação da política de ampliação do EF de nove anos.	AI22
Não ocorreram adaptações do espaço físico de muitas escolas para receber crianças menores de 7 anos.	AI22
Discurso da prontidão para aprender ainda persiste entre professores nas escolas.	AI22

Quadro 7 – Síntese das denúncias dos Artigos de Intervenção (AI)

<b>SÍNTESE DAS DENÚNCIAS DOS ARTIGOS (AI)</b>	(conclusão) <b>CÓDIGO DOS ARTIGOS</b>
Ausência de trabalho com a oralidade nas práticas educativas dificulta a aquisição da língua oral e escrita.	AI24
O tempo de ser criança está diminuindo e a curiosidade e os desejos das crianças estão sendo negligenciados.	AI26
Professores desconhecem a trajetória dos seus alunos nos anos anteriores, inclusive na Educação Infantil.	AI24

Fonte: Base de dados SciELO, 2018-2019.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

E no Quadro 8 observamos os eixos temáticos nos quais foram agrupadas as sínteses do Quadro 7.

Quadro 8 - Eixos temáticos das denúncias dos Artigos de Intervenção (AI)

(continua)

<b>Nº</b>	<b>Eixos temáticos das Denúncias dos Artigos de Intervenção (AI)</b>	<b>Denúncias identificadas nos artigos (AI)</b>
1	<b>Material didático-pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Livros da literatura infantil que não foram utilizados pela professora em sua prática (AI1)</li> <li>- O livro didático raramente usado, apenas como tarefa de casa (AI1)</li> <li>- Não utilização de variedade de recursos pedagógicos nas aulas (AI1)</li> <li>- Não há qualificação na utilização das obras dos acervos complementares do PNDL nas escolas (AI7)</li> <li>- Os livros do acervo não estão disponíveis em sala para os alunos de 1º e 2º ano do EF, conforme as orientações presentes no manual dos Acervos Complementares (AI7)</li> <li>- Muitos livros destinados à alfabetização possuem textos sem sentido, de leitura mecânica, sem que haja algo para ser compreendido. Isso causa um desserviço na constituição de crianças leitoras (AI12)</li> </ul>
2	<b>Infraestrutura e mobiliário</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carteiras em tamanho inadequado para os alunos dispostas sempre em fileiras (AI1)</li> <li>- Falta de material didático e problemas de infraestrutura e mobiliário como dificultadores do ensino da língua materna (AI5, AI17, AI26)</li> <li>- O ambiente educativo precisa se reorganizar para atender as crianças no 1º ano do EF de nove anos (AI11, AI22)</li> <li>- Ambientes escolares mal equipados e impróprios para a aprendizagem (AI17)</li> <li>- Escolas que não oferecem espaços adequados para educar as crianças (AI21)</li> <li>- Não ocorreram adaptações do espaço físico de muitas escolas para receber crianças menores de 7 anos (AI22)</li> </ul>
3	<b>Ensino dos conteúdos escolares</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabalho com cada letra do alfabeto por meio de atividades repetitivas (AI1, AI20)</li> <li>- As práticas observadas priorizaram o trabalho exaustivo com a linguagem verbal e não exploram as demais linguagens também importantes na formação das crianças (AI1, AI14, AI20)</li> <li>- Restringir a alfabetização apenas como aquisição do código escrito (AI5, AI10, AI14, AI20)</li> <li>- Uso da cópia como estratégia para alfabetizar as crianças (AI6)</li> <li>- Ensino das letras dissociado do desenvolvimento das habilidades</li> </ul>

Quadro 8 - Eixos temáticos das denúncias dos Artigos de Intervenção (AI)

(continuação)

		<p>de reflexão sobre os sons da língua oral e de seus correspondentes na escrita dificulta o processo de construção conceitual da criança (AI10)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades de alfabetização possuem resquícios de um método tradicional, com o ensino centrado no professor (AI11, AI21)</li> <li>- Atividades mecânicas não são mais suficientes para essa nova cultura de aprendizagem (AI11, AI21)</li> <li>- Prevalência de atividades de copiar, repetir, treinar letras, sílabas, palavras e frases (AI15, AI20)</li> <li>- Os textos não eram diversos e sempre os retirava de coleções de alfabetização, do tipo acartilhados (AI1, AI15)</li> <li>- Não utilização de textos de circulação social para promover a aproximação das crianças com práticas reais de uso da leitura e da escrita (AI1, AI12, AI16)</li> <li>- Não há um trabalho aproveitando a variedade de gêneros textuais (AI1, AI12, AI16)</li> <li>- O texto foi usado apenas como pretexto para o ensino sistemático da escrita (AI1, AI16)</li> <li>- As propostas de produção de texto com as crianças são artificiais (AI5)</li> <li>- Dificuldades para o trabalho com produção de textos em relação à proposição de práticas significativas e à correção (AI5)</li> <li>- Práticas docentes vinculadas a uma abordagem artificial de produção de texto, sem propósito para a escrita (AI 5)</li> <li>- Não houve intencionalidade ou aprofundamento quanto à compreensão do texto (AI 7)</li> <li>- Professoras não problematizam o que está sendo lido e não proporcionam atividades nas quais as crianças façam inferências (AI7)</li> <li>- Não ouvir as opiniões dos alunos sobre o tema, e com isso se perde a oportunidade de maior reflexão sobre aquilo que se lê (AI 22)</li> </ul>
4	<b>Trabalho docente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Os professores são pressionados pelas avaliações externas que possuem a meta de que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade (AI1, AI22)</li> <li>- O trabalho do professor está cada vez mais racionalizado por diretrizes do sistema que dizem em detalhes como o programa deve ser encaminhado (AI2, AI23)</li> <li>- Discurso neoliberal que inculca a ideia de desenvolvimento de competências e habilidades que enaltecem a educação pelo mérito (AI16, AI23)</li> <li>- Fragmentação do trabalho docente, a inexistência de um projeto coletivo e a ausência de metas claras geram práticas excludentes para professores e alunos (AI17)</li> </ul>
5	<b>Diversidade sociocultural dos educandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola não consegue atender a diversidade cultural e social de alunos (AI2, AI9, AI14)</li> <li>- A escola não está adaptada para receber crianças pobres (AI17)</li> <li>- Desigualdade na oferta da educação para as classes mais pobres em relação às classes média e alta (AI22)</li> <li>- Professores desconhecem a trajetória dos seus alunos nos anos anteriores, inclusive na Educação Infantil (AI24)</li> </ul>
6	<b>Defasagem na aprendizagem</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As crianças que apresentam maiores dificuldades não foram atendidas em suas necessidades, apresentando atraso em relação às demais e suas dificuldades tendem a aumentar (AI2, AI5, AI17)</li> <li>- A atividade desenvolvida para auxiliar as crianças com baixo desenvolvimento não eram planejadas e nem acompanhadas pedagogicamente, além disso, a gestão da escola não adotava</li> </ul>

Quadro 8 - Eixos temáticos das denúncias dos Artigos de Intervenção (AI)

(continuação)

7	<b>Prática pedagógica</b>	<p>medidas para aperfeiçoá-la(AI17)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de materiais didáticos para atender as atividades com alunos com defasagem de aprendizagem (AI17)</li> <li>- Prática de alfabetização que não prioriza o lúdico e o trabalho contextualizado com a escrita (AI1, AI20, AI24)</li> <li>- As aulas não seguem uma sequência (AI2)</li> <li>- As professoras investigadas na pesquisa desconhecem os objetivos para o uso dos recursos didáticos disponibilizados (AI7)</li> <li>- Ausência de intencionalidade para a realização de atividades de leitura das obras literárias (AI7)</li> <li>- Questões de compreensão leitora são improvisadas pelas docentes (AI7)</li> <li>- Ações não foram bem planejadas pela professora, para que motivasse os alunos na aprendizagem e por isso eles se dispersaram do tema proposto (AI8)</li> <li>- Correção da tarefa não é reflexiva e a professora ditava a forma correta ou ainda escrevia para os alunos (AI8)</li> <li>- Somente as crianças já alfabetizadas faziam determinadas atividades, e a professora fazia para as não alfabetizados (AI8)</li> <li>- Diante das dificuldades dos alunos, a professora optou por reproduzir as respostas do guia do professor ao invés de ouvir as proposições dos alunos (AI9)</li> <li>- Atividades desarticuladas com a faixa etária dos alunos de 1º ano do EF. (AI9)</li> <li>- Professora sempre a frente da sala e raramente em contato com os alunos, não passava entre as carteiras (AI9)</li> <li>- A revisão da aula não aconteceu e ela é importante para o fortalecimento de conexões neurais existentes (AI9)</li> <li>- Ausência de um trabalho na perspectiva do letramento é considerada motivo de fracasso escolar (AI15)</li> <li>- As ações e a escrita espontânea das crianças não são valorizadas (AI15)</li> <li>- Práticas voltadas para a homogeneização das crianças (AI17)</li> <li>- Falta de significado nas atividades desmotiva os alunos (AI21)</li> <li>- Ausência de trabalho com a oralidade nas práticas educativas dificulta a aquisição da língua oral e escrita (AI24)</li> </ul>
8	<b>Indisciplina e número excessivo de crianças por sala</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A indisciplina dos alunos também dificulta o ensino da língua materna (AI5)</li> <li>- Número excessivo de alunos por sala (AI5, AI11)</li> </ul>
9	<b>Formação inicial de professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores estão despreparados para lidar com aspectos como a indisciplina, falta de apoio dos pais, problemas de aprendizagem dentre outros fatores (AI5)</li> <li>- Formação inicial dos professores sem articulação com a formação de leitores (AI7)</li> <li>- Desconhecimento dos docentes de estratégia de leitura e sua confusão com o termo estratégia didática (AI7, AI12)</li> <li>- A formação inicial das docentes não é suficiente para a sua atuação profissional adequada (Formação precária) (AI11, AI22)</li> </ul>

Quadro 8 - Eixos temáticos das denúncias dos Artigos de Intervenção (AI)

(conclusão)

10	<b>Formação permanente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientação recebida para a mudança do ensino fundamental é insuficiente para desenvolver o trabalho pedagógico (AI11, AI22)</li> <li>- Falta de diretrizes para o trabalho pedagógico com turmas de alfabetização, nos materiais de orientação e legislação do MEC (AI15)</li> <li>- As ações de formação continuada promovidas pela rede municipal não foram suficientes para mudar as práticas de alfabetização e letramento, para torná-las mais significativas (AI15)</li> </ul>
11	<b>Uso do tempo escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Angústias das professoras alfabetizadoras: falta de autonomia do uso do tempo para alfabetizar (AI2, AI13)</li> <li>- A distribuição do tempo cronológico para cada disciplina curricular não considera os tempos das crianças ou da cadência e decadência das atividades realizadas (AI2, AI11)</li> <li>- Professoras que reclamam da falta de tempo, ou do tempo ser muito acelerado para desenvolverem as atividades com os alunos (AI11)</li> <li>- Poucos trabalhos de pesquisa sobre os usos do tempo escolar nas mediações alfabetizadoras (AI13)</li> </ul>
12	<b>Culpabilização pelo fracasso escolar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quando as crianças não conseguem aprender a ler e a escrever no tempo estipulado, começa-se a busca pelas explicações nos próprios indivíduos (culpabilização das crianças pelo fracasso) (AI17)</li> <li>- Rotulação das crianças e encaminhamento excessivo a serviços de saúde (AI17)</li> <li>- Preconceito e comentários depreciativos feitos por professores ao se referirem aos alunos em situação de baixo desempenho (AI17)</li> <li>- Discurso da prontidão para aprender ainda persiste entre professores nas escolas (AI22)</li> <li>- Há certo desconhecimento dos professores dos aspectos relacionados às famílias dos alunos. Muitos possuem visão estereotipada e atribuem conotações negativas (AI5, AI17, AI22)</li> </ul>
13	<b>Políticas públicas educacionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A realidade das escolas não condiz com as metas das políticas públicas (AI22)</li> <li>- Distância entre quem planeja e elabora as políticas educacionais e quem as executa nas escolas (AI22)</li> <li>- A existência das políticas públicas com suas metas não garante de fato a qualidade da educação na prática escolar (AI22)</li> <li>- Comunidade e professores não foram ouvidos para a implementação da política de ampliação do EF de nove anos (AI22)</li> </ul>

Fonte: Base de dados SciELO, 2018-2019.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Como podemos observar no Quadro 8, o eixo temático que se destacou com mais denúncias identificadas foi o eixo 3 - “Ensino dos conteúdos escolares”, com 18 críticas ao modo como o ensino na alfabetização das crianças vem ocorrendo nas escolas. As denúncias se referem ao fato de se restringir a alfabetização somente à aquisição do código escrito, deixando em segundo plano a oralidade e a reflexão sobre a língua. São ainda denunciadas as

atividades repetitivas com as letras do alfabeto que priorizam um trabalho exaustivo com a linguagem verbal, desconsiderando as demais linguagens tão importantes para o desenvolvimento infantil.

Nessa perspectiva, os artigos AI11 e AI 21 denunciam que as atividades de alfabetização possuem resquícios de um método tradicional, com o ensino centrado no professor. Infelizmente é comum ainda o ensino nas escolas se centrar no educador que se utiliza de atividades mecânicas, que não contribuem para o pensamento crítico dos educandos, que não instigam a curiosidade das crianças. Tais atividades apenas cumprem com ações de copiar, repetir, treinar letras, sílabas, palavras e frases.

Ao criticar a esse tipo de ensino, Freire (2016b) assim caracteriza a educação bancária, centrada no educador:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo, os educandos, meros objetos. (FREIRE, 2016b, p. 106-107).

Outra denúncia do Eixo 3 que nos chamou a atenção são os textos do tipo acartilhado, em detrimento dos textos de circulação social para promover práticas reais de leitura e escrita com os educandos. Não se aproveita a variedade dos gêneros textuais disponíveis que poderiam estar sendo debatidos com os educandos. O texto é usado para o ensino sistemático da escrita, conforme denunciam os artigos AI1 e AI16.

Nessa direção, o artigo AI15 afirma que as propostas de produção de texto com as crianças são geralmente artificiais, sem significado e sem propósito para a escrita. Nesse sentido Oliveira (in Garcia et al. 2012) afirma ser fundamental que desde o início, a alfabetização se dê num contexto de interação pela escrita. A autora reprime as práticas alfabetizadoras que não estejam relacionadas com a vida real ou o imaginário das crianças, que não faça sentido para elas.

O artigo AI7 denuncia que as professoras não problematizam o que está sendo lido e não proporcionam atividades nas quais as crianças façam inferências, o que vai ao encontro da denúncia feita no artigo AI12, de não ouvir as opiniões dos alunos sobre o tema, e com isso se perde a oportunidade de maior reflexão sobre aquilo que se lê. Com essa atitude, os educadores não colaboram para que a curiosidade ingênua das crianças transite para a curiosidade epistemológica. A promoção da ingenuidade para a criticidade, como nos orienta Freire (2016a), não se dá automaticamente, e uma das tarefas da prática educativa é desenvolver a curiosidade crítica dos educandos.

Outro eixo com grande quantidade de denúncias identificadas foi o 7 - “Prática pedagógica”, com 17 apontamentos realizados pelos autores. Salientamos a denúncia das práticas voltadas para a homogeneização das crianças (AI17) porque se aproxima da denúncia, já sinalizada nos artigos de discussão do campo, sobre a ausência de atendimento à diversidade/ heterogeneidade de alunos (DC10, DC11).

Ainda sobre o Eixo 7- “Prática Pedagógica” é possível identificar uma série de denúncias de práticas descontextualizadas, que não respeitam os saberes dos educandos, falta de planejamento articulado às necessidades das crianças, o que desmotiva os alunos para a aprendizagem. Essa denúncia nos remete à premissa de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. É possível estabelecer relações entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos. (FREIRE, 2016a, p. 32).

Sobre a denúncia evidenciada pelo artigo AI15 sobre as ações e a escrita espontânea das crianças não serem valorizadas, Soares (2017a) afirma que em situações de produção espontânea, os alunos, mesmo ainda em fase de alfabetização, escrevem textos verdadeiros, com muitas informações e unidade temática, se utilizam de elementos de coesão que dão coerência e continuidade à narração. Nesse sentido, os textos se tornam reais, originais, e as crianças se tornam livres para enfrentar seus problemas ortográficos construindo suas próprias soluções.

O Eixo 1- “Material didático-pedagógico” com 6 denúncias identificadas nos artigos, refere-se ao mal aproveitamento dos materiais didáticos, ou a má elaboração desses materiais que, por vezes, não são apropriados para o ensino e aprendizagem das crianças. Os livros da literatura infantil nem sempre são utilizados pelas professoras, ficando às vezes em lugares inacessíveis aos educandos. O livro didático, que geralmente é de boa qualidade, em alguns casos não é nem utilizado, apenas como tarefa de casa, como sinaliza denúncia do artigo AI1.

Almeida, Macedo e Tibúrcio (2017) assim descrevem a prática de uma professora observada em sua pesquisa: *“Observamos que em sala de aula o livro didático foi utilizado pouquíssimas vezes e as sequências didáticas que os autores propunham, em torno de um gênero textual, não eram exploradas de maneira integral.”* (p. 225). Essa professora poderia ter utilizado a variedade dos textos presentes no livro como sugeriram as autoras da investigação, mas preferia continuar usando a lousa e as atividades mimeografadas retiradas das coleções de alfabetização que já estava acostumada a usar em sua rotina com as crianças. Os textos que usava eram do tipo acartilhado para treino de determinado grupo silábico.

Melo (2012) nos aponta que não tem como viver em uma sociedade grafocêntrica e aprender com textos desprovidos de sentido e distantes da realidade. Por isso, as atividades que tratam da apropriação do sistema alfabético precisam ocorrer simultaneamente àquelas que visam ao letramento. O importante é que, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, ao mesmo tempo em que o aluno se apropria desse sistema, se torne usuário do texto.

No Eixo 2 - “Infraestrutura e mobiliário” as seis denúncias elencadas discorrem sobre problemas com a estrutura física das escolas e a falta de materiais didáticos. Sendo que os artigos AI1, AI17 e AI22 denunciam que as escolas não se adaptaram para receber as crianças menores de 7 anos devido a implementação do ensino fundamental de nove anos. Além disso, os demais artigos se referem a problemas com a infraestrutura e o mobiliário, que dificultam o ensino da língua escrita por serem impróprios para a aprendizagem.

Sobre essa questão, Freire (1995) salienta que é preciso demonstrar que respeitamos as crianças, suas professoras, sua escola, seus pais, sua comunidade; que respeitamos o que é público, tratando-o decentemente. O ético está diretamente ligado ao estético. Cuidar da estética da escola é um ato político que deve ser vivenciado com consciência e eficácia.

No eixo 12- “Culpabilização pelo fracasso escolar” há cinco denúncias referentes às situações em que as crianças e suas famílias são responsabilizadas pelo fracasso na escola. Os artigos denunciam as explicações pelo não aprender a ler e escrever e culpam os educandos, encaminhando-os a serviços especializados de forma excessiva. O artigo AI22 denuncia o discurso da prontidão que ainda permanece nos meios escolares como justificativa na fala de alguns profissionais que atuam na educação.

Soares (2017b) explica que dessa forma, a escola não seria a responsável pelo fracasso do aluno, a causa estaria na ausência de condições básicas para a aprendizagem, condições que só aconteceriam a partir de determinadas características indispensáveis ao bom aproveitamento do que a escola oferece. Nessa ideologia, o fracasso do aluno explica-se por sua incapacidade de adaptar-se, de ajustar-se ao que a escola lhe oferece. Além disso, os

artigos denunciam a visão estereotipada e preconceituosa em relação à família das crianças e ao meio social de que fazem parte.

O Eixo 5 - “Diversidade sociocultural dos educandos” também contém artigos que denunciam que a escola não consegue atender a diversidade cultural e social dos alunos e que não está devidamente preparada para as crianças de classes populares. Essa denúncia nos faz refletir sobre o fracasso escolar atingir predominantemente os alunos provenientes das camadas populares, como sinaliza Soares (2017).

No Eixo temático 4 - “Trabalho docente”, as denúncias apontadas vão na direção da fragmentação do trabalho dos professores desencadeada pela pressão que estes sofrem para atingir metas das avaliações externas. Os artigos AI2 e AI23 denunciam que o trabalho dos educadores está a cada dia mais racionalizado por diretrizes que orientam exatamente como a prática deverá ser encaminhada.

Muitos programas educacionais são provenientes de discursos neoliberais que coadunam com a ideia da meritocracia, ou seja, educação para desenvolver competências e habilidades que são medidas em escalas pelo mérito dos educandos em atingi-las. Esse tipo de educação não favorece um projeto autônomo da escola, um trabalho coletivo com metas claras conforme as necessidades da comunidade escolar, mas, pelo contrário, estimula a competição e a exclusão de professores e alunos. Sobre essa questão Freire e Macedo (2011) advertem que há interesses políticos conservadores que estruturam essa posição, evidentes na influência de grupos empresariais e outros sobre as escolas para que desenvolvam currículos mais estritamente afinados com o mercado de trabalho, e desse modo, reduzirão a necessidade de as empresas promoverem treinamento em serviço.

Nessa direção, de perda da autonomia da escola na elaboração do caminho que irá percorrer para resolver seus próprios desafios e conseguir melhorar a qualidade da educação, estão as denúncias do Eixo 13- “Políticas públicas educacionais”, as quais afirmam que a realidade das escolas não condiz com as metas das políticas públicas (AI22) e que há uma distância entre aqueles que elaboram as políticas educacionais e os que a executam.

Considerando as concepções de Paulo Freire para as análises realizadas nesse artigo (AI22), percebemos o quanto os velhos problemas da educação brasileira continuam na década atual. O fracasso na alfabetização das crianças é produzido por um conjunto de fatores a começar pelas políticas públicas que são impostas aos professores, sem que estes sejam ouvidos e muito menos preparados adequadamente para exercerem suas tarefas. Há pessoas que pensam as políticas e os professores as executam mecanicamente, acriticamente. Essa situação contribui para aumentar as desigualdades sociais e a exclusão das crianças, não por

estarem fora da escola, como em década passadas, mas por estarem dentro da escola e excluídas de aprender com qualidade, de serem respeitadas em suas particularidades de ser criança.

O Eixo 11- “Uso do tempo escolar”, evidencia as denúncias relacionadas à falta de autonomia para o uso do tempo para aprender que não considera os tempos da criança. Os educadores reclamam da falta de tempo para desenvolverem suas atividades, como aponta o artigo AI11. Freire (1995) afirma que a escola séria em seu compromisso não pode estragar o tempo, não pode perder o tempo de a criança aprender. Uma escola não pode desperdiçar o tempo, é preciso saber o que fazer com o tempo para aproveitá-lo da melhor forma em favor do aprendizado dos educandos.

Os Eixos 9 - “Formação inicial de professores” e 10 - “Formação permanente” se complementam, pois trazem denúncias específicas sobre a formação dos educadores. Os artigos denunciam que os professores não estão preparados para enfrentar os desafios da sala de aula e desconhecem estratégias de ensino e aprendizagem essenciais para exercerem seu trabalho com qualidade. Salientam, ainda, que os cursos de formação permanente não dão conta de melhorar o trabalho desenvolvido nas turmas de alfabetização, mudando as práticas equivocadas e transformando a realidade que ainda produz o fracasso escolar.

No Eixo 6 - “Defasagem na aprendizagem” há apenas três denúncias identificadas, mas nem por isso, menos relevantes. Aqui fica nítido o descaso com as crianças com baixo desempenho escolar e que não são atendidas em suas necessidades, ficando a margem do processo educacional. A maior parte das escolas não possui uma estratégia bem definida, um planejamento para atender as crianças que não conseguem aprender a ler e a escrever e muitas são rotuladas como incapazes. Dessa forma, o problema aumenta a cada ano, ficando cada vez mais difícil para as crianças terem sucesso na escola.

No Eixo temático 8 - “Indisciplina e número excessivo de crianças por sala” as denúncias feitas pelos autores dos artigos AI5 e AI11 falam sobre a indisciplina dos alunos, que dificulta o ensino da língua materna, e sobre o número excessivo de alunos por sala. Geralmente as escolas tendem a organizar as turmas com mais de 20 alunos por sala, para uma única professora, e ainda há salas de primeiro ano que por vezes possuem 30 crianças matriculadas. As professoras alfabetizadoras se sentem pressionadas para alfabetizar seus alunos, sozinhas, muitas vezes sem auxílio da equipe pedagógica, sendo apenas cobradas no fim do ano letivo por resultados: quantos alunos estão lendo e escrevendo e quantos não estão.

Constatamos que as denúncias que mais sobressaem nos artigos de Discussão do Campo e nos Artigos de Intervenção é em relação ao trabalho pedagógico (práticas docentes,

uso do tempo, utilização de materiais didáticos, ensino de conteúdos). Em segundo lugar, verificamos que os pesquisadores denunciaram a distância entre as políticas públicas e a realidade das escolas. Em terceiro lugar aparece a questão da formação dos professores e em quarto lugar as denúncias se concentraram na questão da ausência do respeito a diversidade social e cultural dos educandos e dos preconceitos que sofrem junto de suas famílias.

Existe uma dicotomia entre as denúncias e os anúncios apontados pelos artigos DC e AI e a concepção de alfabetização defendida nesta dissertação. Os autores em geral, denunciaram as práticas pedagógicas que desvalorizam a diversidade cultural dos educandos e que não levam em conta os saberes dos educadores e de seus educandos.

As práticas denunciadas revelaram ações impositivas, antidemocráticas, que inibem a participação dos sujeitos históricos na intervenção no mundo, para a sua emancipação. Além disso, os anúncios não vão totalmente ao encontro das ideias de Paulo Freire, pois algumas por mais que se aproximem da concepção problematizadora de educação, não foram pautadas nos mesmos princípios e na mesma linha de pensamento do autor. Ou seja, percebemos um distanciamento entre as concepções de alfabetização encontradas nas práticas alfabetizadoras investigadas pelos artigos analisados e a concepção de alfabetização pautada na teoria freiriana, assumida por nós nesta pesquisa.

#### 4.4 OS ANÚNCIOS DOS ARTIGOS DE DISCUSSÃO DO CAMPO

No Quadro 9 apresentamos a síntese dos anúncios elencados pelos autores nos artigos selecionados da categoria Artigos de Discussão do Campo, os quais foram identificados nas fichas de análise individuais de cada um dos 17 artigos dessa categoria, a partir das unidades de contexto e de registro. Esses anúncios originaram o Quadro 10, com os eixos temáticos, nos quais foram agrupados de acordo com as suas aproximações. Informamos que três artigos não apresentaram anúncios que pudéssemos identificar na leitura minuciosa dos artigos. (DC6, DC13, DC15).

Quadro 9 - Síntese dos Anúncios dos Artigos de Discussão do Campo (DC)

(continua)

<b>SÍNTESE DOS ANÚNCIOS DOS ARTIGOS DE DISCUSSÃO DO CAMPO (DC)</b>	<b>CÓDIGO DOS ARTIGOS</b>
Compreensão adequada dos objetivos do primeiro ano do ensino fundamental.	DC1
Valorização das necessidades da criança.	DC1
Inclusão da criança de 6 anos no EF como grande possibilidade de propiciar maiores oportunidades às crianças que até, então, estavam fora da escola/ conquista para as classes populares.	DC1, DC12
Estratégias de “desmontagem” do dispositivo de antecipação da alfabetização construído para produzir outros efeitos e sentidos para a alfabetização e a escolarização das crianças de seis anos.	DC2
Deteção precoce de crianças em risco de dificuldades na leitura e escrita a partir de escritas pré-fonológicas por estas terem padrões que predizem a escrita.	DC3
Revelação precoce de futuros problemas de leitura e de escrita oferece a possibilidade para uma intervenção antecipada e pode guiar educadores na correção de dificuldades de aprendizado.	DC3
Ensinar crianças a detectar padrões no texto escrito e, ao mesmo tempo, demonstrar explicitamente alguns desses padrões pode ser uma parte relevante no ensino da leitura e da escrita.	DC3
A perspectiva da aprendizagem estatística assegura que as crianças apreendem regularidades estatísticas nas palavras às quais são expostas desde cedo no seu desenvolvimento.	DC3
Compreensão de que a alfabetização é prática política, indivisível das problemáticas sociais que a constituem.	DC4
Valorização dos saberes e da experiência dos professores alfabetizadores	DC4
O papel fundamental das interações que os sujeitos estabelecem com pessoas da família e da escola.	DC5
Dimensão afetiva entendida como crucial no processo de aprendizagem.	DC5
Alfabetização compreendida como processo de reflexão e de conscientização e não apenas aquisição do código alfabético.	DC5
Valorização da mediação e das interações no processo de aprendizagem	DC5, DC14
Ações que estabeleçam articulações com a família dos alunos, valorizando seu papel na educação.	DC5
Novas pesquisas na área da alfabetização dando voz e se fazendo ouvir aos problemas que ainda não foram suficientemente debatidos.	DC7
Analisar criticamente as velhas tradições impostas aos professores e às escolas por parcerias entre governo e empresas.	DC7
Valorização do magistério e melhoria das condições de trabalho dos professores.	DC8
Melhoria das condições de vida da população pobre	DC8, DC11
Compreensão das letras como unidades portadoras de sentido e não só como elementos formadores de palavras	DC9
Alta frequência de práticas de leitura de textos	DC10
Estratégias de leitura como a “Localização de informações”, a “Identificação de tema dos textos” e a “Realização de inferências”.	DC10
Modelo de avaliação calcado em metas qualitativas e quantitativas	DC11
Respeito à diferença cultural.	DC11
Melhor formação docente.	DC11
Investimento em práticas dialógicas.	DC5, DC11
Nova composição do currículo.	DC11
Escola entendida como espaço democrático.	DC11
Professores precisam ter clareza da concepção de língua presente na proposta do EF de nove anos.	DC12
Proposta pedagógica que considere as singularidades e as práticas culturais da escrita.	DC12
Aprendizagem na qual oralidade e escrita constituam práticas sociais.	DC12, DC14
Professores e psicólogos devem compreender como o cérebro funciona e como se constituem as funções psicológicas superiores para redimensionarem suas práticas educacionais.	DC14
Desenvolvimento da linguagem verbal, oral e escrita desde a pré-escola.	DC14

Quadro 9 - Síntese dos Anúncios dos Artigos de Discussão do Campo (DC)

(conclusão)

<b>SÍNTESE DOS ANÚNCIOS DOS ARTIGOS DE DISCUSSÃO DO CAMPO (DC)</b>	<b>CÓDIGO DOS ARTIGOS</b>
Ações pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da linguagem e das funções psicológicas superiores.	DC14
Organização da rotina, do tempo e do espaço de forma sistematizada, ativa e integrada.	DC14
Vivências estéticas (bons materiais didáticos) são fundamentais ao desenvolvimento da curiosidade.	DC14, DC17
Trabalho com textos diferenciados da literatura infantil como possibilidade de aprimorar a escrita e ampliar o vocabulário.	DC14
Formação inicial e continuada rigorosa e que supra as necessidades dos professores em relação à alfabetização.	DC14
Políticas públicas com o objetivo de superar as desigualdades étnico-raciais.	DC16
Iniciativas de governos estaduais em promover ações que envolvem professores, especialistas pedagógicos e analistas educacionais para atender as necessidades das crianças e investir na capacitação de professores.	DC17
Aquisição de materiais pedagógicos de qualidade para as escolas.	DC17
Novos padrões qualitativos na produção de livros do PNLD-2010 com a renovação da produção didática brasileira com novas propostas didáticas para as escolas.	DC17
Possibilidade de acesso a informações de publicações recentes da área da alfabetização.	DC17
Oportunidade de contato direto com profissionais de universidades.	DC17
Troca de experiências e de materiais com outros profissionais.	DC17
Oportunidade dos professores participarem de atividades culturais em outros espaços.	DC17
Estudos e avaliações sobre os impactos dos cursos de formação nas práticas de sala de aula e nos resultados da aprendizagem dos alunos.	DC17

Fonte: artigos da Base de dados SciELO, 2018-2019.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Quadro 10 - Eixos temáticos dos anúncios dos Artigos de Discussão do Campo (DC)

(continua)

<b>Nº</b>	<b>Eixos temáticos dos Anúncios dos Artigos de Discussão do Campo (DC)</b>	<b>Anúncios identificados nos artigos (DC)</b>
1	<b>Políticas Educacionais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estratégias de “desmontagem” do dispositivo de antecipação da alfabetização construído para produzir outros efeitos e sentidos para a alfabetização e a escolarização das crianças de seis anos (DC 2)</li> <li>- Analisar criticamente as velhas tradições impostas aos professores e às escolas por parcerias entre governo e empresas (DC7)</li> <li>- Políticas públicas com o objetivo de superar as desigualdades étnico-raciais (DC16)</li> <li>- Compreensão adequada dos objetivos do primeiro ano do ensino fundamental (DC1)</li> <li>- Inclusão da criança de 6 anos no EF como grande possibilidade de propiciar maiores oportunidades às crianças que até, então, estavam fora da escola/ conquista para as classes populares (DC1, DC12)</li> <li>- Professores precisam ter clareza da concepção de língua presente na proposta do EF de nove anos (DC12)</li> </ul>

Quadro 10 - Eixos temáticos dos anúncios dos Artigos de Discussão do Campo (DC)

(continuação)

2	<b>Formação de professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhor formação docente (DC11)</li> <li>- Professores e psicólogos devem compreender como o cérebro funciona e como se constituem as funções psicológicas superiores para redimensionarem as práticas educacionais (DC14)</li> <li>- Formação inicial e continuada rigorosa e que supra as necessidades dos professores em relação à alfabetização (DC14)</li> <li>- Possibilidade de acesso a informações de publicações recentes da área da alfabetização (DC17)</li> <li>- Oportunidade de contato direto com profissionais de universidades (DC17)</li> <li>- Troca de experiências e de materiais com outros profissionais (DC17)</li> <li>- Oportunidade dos professores participarem de atividades culturais em outros espaços (DC17)</li> <li>- Estudos e avaliações sobre os impactos dos cursos de formação nas práticas de sala de aula e nos resultados da aprendizagem dos alunos (DC17)</li> </ul>
3	<b>Diversidade cultural e desigualdades sociais</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhoria das condições de vida da população pobre (DC8, DC11)</li> <li>- Respeito à diferença cultural (DC11)</li> </ul>
4	<b>Avaliações externas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Modelo de avaliação calcado em metas qualitativas e quantitativas (DC11)</li> </ul>
5	<b>Escola e práticas pedagógicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização das necessidades da criança (DC1)</li> <li>- Ensinar crianças a detectar padrões no texto escrito e, ao mesmo tempo, demonstrar explicitamente alguns desses padrões pode ser uma parte relevante no ensino da leitura e da escrita (DC3)</li> <li>- Compreensão de que a alfabetização é prática política, indivisível das problemáticas sociais que a constituem (DC4)</li> <li>- Alfabetização compreendida como processo de reflexão e de conscientização e não apenas aquisição do código alfabético (DC5)</li> <li>- Alta frequência de práticas de leitura de textos (DC10)</li> <li>- Estratégias de leitura como a “Localização de informações”, a “Identificação de tema dos textos” e a “Realização de inferências” (DC10)</li> <li>- Proposta pedagógica que considere as singularidades e as práticas culturais da escrita (DC12)</li> <li>- Aprendizagem na qual oralidade e escrita constituam práticas sociais (DC12, DC14)</li> <li>- Desenvolvimento da linguagem verbal, oral e escrita desde a pré-escola. DC14</li> <li>- Trabalho com textos diferenciados da literatura infantil como possibilidade de aprimorar a escrita e ampliar o vocabulário DC14</li> <li>- Dimensão afetiva entendida como crucial no processo de aprendizagem (DC5)</li> <li>- Valorização da mediação e das interações no processo de aprendizagem (DC5, DC14)</li> <li>- Detecção precoce de crianças em risco de dificuldades na leitura e escrita a partir de escritas pré-fonológicas por estas terem padrões que predizem a escrita (DC3)</li> <li>- Revelação precoce de futuros problemas de leitura e de escrita oferece a possibilidade para uma intervenção antecipada e pode guiar educadores na correção de dificuldades de aprendizado (DC3)</li> </ul>

Quadro 10 - Eixos temáticos dos anúncios dos Artigos de Discussão do Campo (DC)

		(conclusão)
		<ul style="list-style-type: none"> <li>- A perspectiva da aprendizagem estatística assegura que as crianças apreendem regularidades estatísticas nas palavras às quais são expostas desde cedo no seu desenvolvimento (DC3)</li> <li>- Compreensão das letras como unidades portadoras de sentido e não só como elementos formadores de palavras (DC9)</li> <li>- Investimento em práticas dialógicas (DC5, DC11)</li> <li>- Nova composição do currículo (DC11)</li> <li>- Escola entendida como espaço democrático (DC11)</li> <li>- Ações pedagógicas direcionadas ao desenvolvimento da linguagem e das funções psicológicas superiores (DC14)</li> <li>- Organização da rotina, do tempo e do espaço de forma sistematizada, ativa e integrada (DC14)</li> </ul>
6	<b>Recursos e materiais didáticos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vivências estéticas (com bons materiais didáticos) são fundamentais ao desenvolvimento da curiosidade (DC14, DC17)</li> <li>- Aquisição de materiais pedagógicos de qualidade para as escolas (DC17)</li> <li>- Novos padrões qualitativos na produção de livros do PNLD-2010 com a renovação da produção didática brasileira com novas propostas didáticas para as escolas (DC17)</li> </ul>
7	<b>Pesquisa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Novas pesquisas na área da alfabetização dando voz e se fazendo ouvir aos problemas que ainda não foram suficientemente debatidos (DC7)</li> <li>- Estudos e avaliações sobre os impactos dos cursos de formação nas práticas de sala de aula e nos resultados da aprendizagem dos alunos (DC17)</li> </ul>
8	<b>Valorização dos professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorização dos saberes e da experiência dos professores alfabetizadores (DC4)</li> <li>- Valorização do magistério e melhoria das condições de trabalho dos professores (DC8)</li> <li>- Iniciativas de governos estaduais em promover ações que envolvem professores, especialistas pedagógicos e analistas educacionais para atender as necessidades das crianças e investirem na capacitação de professores (DC17)</li> </ul>
9	<b>Relação escola-famílias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ações que estabeleçam articulações com a família dos alunos, valorizando seu papel na educação (DC5)</li> <li>- O papel fundamental das interações que os sujeitos estabelecem com pessoas da família e da escola (DC5)</li> </ul>

Fonte: artigos da Base de dados SciELO, 2018-2019.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Na análise dos quadros, observamos que o Eixo 5 - “Escola e práticas pedagógicas” possui mais anúncios identificados em relação aos demais, com 21 apontamentos realizados pelos autores. Eles anunciam possibilidades de mudança da escola com reflexões importantes para se pensar na superação do fracasso, mesmo não sendo intervenções práticas, contribuem para que se pense em formas de superar o problema.

Destacamos que os anúncios feitos nos artigos estão na direção da valorização das necessidades das crianças e na compreensão da alfabetização como prática política, inseparável das problemáticas sociais que a constituem, conforme o DC4 salientou. Nesse sentido, Freire (2011) concebe a alfabetização como ato político, como ato do conhecimento e, por isso, ato criador.

O artigo DC5 também anuncia que a alfabetização deve ser compreendida como processo de reflexão e de conscientização e não apenas aquisição do código alfabético. Concordamos com Freire, ao considerarmos a alfabetização como processo de conscientização e de criação.

[...] seria impossível engajar-se num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato do conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. (FREIRE, 2011, p. 28-29).

A alfabetização é ato de conhecimento, ato criador e ato político, sendo, portanto, leitura do mundo e leitura da palavra. Nessa perspectiva o processo de alfabetização não é neutro. Freire (2011) explica que existe um mito da neutralidade da educação que leva à negação da natureza política do processo educativo e tomando-o como algo puro. É fundamental compreender que o ato educativo estará vinculado às seguintes questões: a favor de quem e do quê, contra quem e contra o quê desenvolvemos nossa atividade político-educacional.

Além disso, os anúncios apontam ainda a importância da perspectiva do letramento nas práticas de leitura, compreensão e produção de textos, com uma proposta pedagógica que considere as singularidades e as práticas culturais da escrita, como destaca o artigo DC12. Soares (2017a) destaca que alfabetização e letramento são processos distintos, mas indissociáveis. Para a autora a alfabetização só tem sentido quando é desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita e por meio dessas práticas, ou seja, por meio de atividades de letramento; e este, só pode desenvolver-se na dependência da e por meio da aprendizagem do sistema de escrita.

Os artigos também destacam a relevância do trabalho com a oralidade em práticas sociais desde a pré-escola com o desenvolvimento da linguagem verbal, oral e escrita. Freire e Macedo (2011) explicam que para que os alfabetizados compreendam o mundo, precisam falar sobre ele. O exercício da oralidade é fundamental na prática de alfabetização em qualquer cultura. Os artigos apontam a necessidade de haver práticas que privilegiam um trabalho com textos diversos da literatura para o aprimoramento da escrita e a ampliação do vocabulário dos educandos. Sobre essa questão, Freire (2011) relata que os materiais por ele

utilizados para a alfabetização se caracterizavam por serem desafiadores e não domesticadores, pois despertavam a curiosidade, o interesse, a reflexão dos educandos.

Consideramos interessantes os anúncios dos artigos DC5 e DC11 que destacaram o investimento em práticas dialógicas. Para Freire (2016b) o diálogo é uma exigência existencial e por isso não pode se reduzir ao ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tornar-se simples troca de ideias. Nesse entendimento, se destaca a apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica. O que se propõe é que o conhecimento com o qual se trabalha na escola seja relevante e significativo para a formação do educando. (FREIRE, 1995, p. 83).

O artigo DC11 anuncia uma nova composição do currículo nas escolas e estas sendo entendidas como espaço democrático. No que se refere a esse tema, Freire (1995) apontou que para se repensar o currículo escolar é necessário que se ouçam os sujeitos envolvidos na dinâmica escolar: educandos, educadores, diretores, supervisores, merendeiras, serventes, pais, mães, familiares. É preciso que falem como veem a escola e como gostariam que ela fosse, que digam suas necessidades, que relatem o que se ensina ou não se ensina na escola, de como se ensina. Nenhum secretário ou secretária democratiza a escola sozinho (a), do seu gabinete.

No Eixo 5 – “Escola e Práticas pedagógicas”, ainda são anunciadas a dimensão afetiva entendida como crucial no processo de aprendizagem (DC5) e a valorização da mediação e das interações no processo de aprendizagem (DC5 e DC14). A respeito da importância das interações nos processos educativos, Freire (1983) argumenta que todo ato de pensar exige um sujeito que pensa um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. (FREIRE, 1983, p. 46).

No Eixo 2 – “Formação de professores”, os anúncios feitos são no sentido de melhorar as condições em que os professores se formam. O artigo DC17 anuncia a possibilidade de, nos cursos de formação, os professores estarem em contato com publicações recentes na área da alfabetização e também a oportunidade de aprender com profissionais de universidades, com troca de experiências, de materiais, de saberes e de ideias. Um caminho possível é que haja mais estudos científicos que investiguem os impactos dos cursos de formação nas práticas de sala de aula, que de fato interfiram na aprendizagem dos alunos se forma positiva.

O artigo DC14 ainda anuncia que professores podem redimensionar suas práticas a partir de novos estudos e pesquisas educacionais e científicas de funcionamento do cérebro, e outras necessárias para o desenvolvimento do seu trabalho. Nesse sentido, Freire (2016a) esclarece que não existe ensino sem pesquisa e nem pesquisa sem ensino. São quefazeres que se interdependem. O educador pesquisa para conhecer aquilo que ainda não conhece e assim poderá comunicar ou anunciar a novidade. O Eixo 7 – “Pesquisa”, também apresenta anúncios que estão relacionados à questão da importância da pesquisa. Nesse sentido, o artigo DC7 destaca a necessidade de novas pesquisas na área da alfabetização nas quais se façam ouvir os problemas que ainda não foram suficientemente debatidos.

Relacionado à formação docente, trazemos os anúncios feitos no Eixo 8 - “Valorização dos professores” que nos fazem refletir sobre a valorização dos saberes e da experiência dos professores alfabetizadores (DC4), tão necessária para que se sintam realmente valorizados por seu trabalho. Valorizando o magistério e melhorando as condições de trabalho dos professores (DC8) é possível criar condições de melhorar a qualidade da alfabetização. O artigo DC17 aponta as iniciativas de governos estaduais em promover ações que envolvem professores, especialistas pedagógicos e analistas educacionais para atender as necessidades das crianças e investirem na capacitação de professores.

O Eixo 1- “Políticas Educacionais” anuncia a possibilidade de superação de desigualdades por meio de políticas públicas com objetivos claros que visam a democratizar o acesso à educação, mas também à qualidade educacional para as classes populares, o que vai ao encontro dos anúncios do Eixo 3 - “Diversidade cultural e desigualdades sociais” que discorrem sobre a necessidade de melhoria das condições de vida da população pobre (DC8, DC11) e o respeito à diferença cultural (DC11).

Destacamos os anúncios do Eixo 6 - “Relação escola-famílias” que propõe ações que estabeleçam articulações com a família dos alunos, valorizando seu papel na educação e o papel fundamental das interações que os sujeitos estabelecem com pessoas da família e da escola (DC5). As autoras Magrin e Leite (2014) investigaram a história de vida de sujeitos considerados bons leitores e escritores e destacaram a importância da família na sua aprendizagem quando eram crianças:

É interessante notar que em nenhum dos casos as mediações ocorreram apenas em um ambiente, mas, concomitantemente – na maior parte dos casos – na família e na escola. Uma vez reconhecido o indispensável papel da família na constituição de sujeitos leitores e escritores, é necessário pensar, então, ações que as atinjam, e que as permitam se reconhecerem como detentoras desse importante papel. (MAGRIN; LEITE, 2014, p.882).

As autoras concordam com a concepção de Freire (1979a, 2011, 2016a) sobre a alfabetização e destacam a visão do autor, que defende que para alcançar a consciência crítica, que possibilita ao homem ser sujeito ativo de sua história e da história da humanidade, a educação deve instigar o aluno a uma reflexão crítica, centrada no diálogo e na troca de experiências entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A alfabetização não se restringe ao domínio do código, mas é fazer com que os alunos se conscientizem e se sintam sujeitos pertencentes à história. Seu papel é o de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica, ampliar a capacidade dos educandos de se relacionarem e compreenderem o mundo político-social em que vivem, para que se sintam capazes de participar ativamente nas mudanças que julgarem necessárias.

Salientamos que esses anúncios identificados apesar de não serem intervenções nas escolas para superar o fracasso na alfabetização, trazem importantes reflexões que podem tornar-se ações que objetivam a superar tal problema.

#### 4.5 O QUE ANUNCIAM OS ARTIGOS DE INTERVENÇÃO

No Quadro 11 apresentamos a síntese dos anúncios dos artigos da categoria Artigos de Intervenção - AI, identificados nas fichas de análise individuais de cada um dos 26 artigos dessa categoria, elencados pelas unidades de contexto e de registro. Esses anúncios originaram o Quadro 12, com os eixos temáticos, agrupados por suas aproximações. Informamos que em três artigos não encontramos nenhum anúncio na leitura detalhada de toda a pesquisa.

Quadro 11 - Síntese dos anúncios dos Artigos de Intervenção (AI)

(continua)	
<b>SÍNTESE DOS ANÚNCIOS DOS ARTIGOS DE INTERVENÇÃO (AI)</b>	<b>CÓDIGO DOS ARTIGOS</b>
Exploração de distintos contextos e recursos didáticos presentes na escola para planejamento de atividades relacionadas à apropriação do sistema de escrita.	AI1, AI23
Atividades com textos como interligação para outras atividades e ensino de outros conteúdos.	AI1
Possibilidade de bom trabalho com o livro didático explorando seus benefícios.	AI1
Trabalho com textos significativos e de boa qualidade para o ensino da alfabetização.	AI1, AI9, AI12
Para uma alfabetização significativa é fundamental o lúdico e o trabalho contextualizado com a escrita.	AI1, AI23
Melhor desempenho em consciência fonológica e conhecimento de letras propicia um nível de escrita mais desenvolvido.	AI2
Trabalho com a consciência fonológica e sua relação entre o conhecimento das letras e a escrita é um dos componentes importantes da alfabetização.	AI2
Necessidade de se trabalhar com a consciência fonológica e o conhecimento das letras de forma sistemática.	AI2

Quadro 11 - Síntese dos anúncios dos Artigos de Intervenção (AI)

SÍNTESE DOS ANÚNCIOS DOS ARTIGOS DE INTERVENÇÃO (AI)	CÓDIGO DOS ARTIGOS
As professoras tentam fazer uso distinto dos tempos, fazendo algo que lhes faça sentido e usando os tempos a seu favor.	AI3
Ajuda das crianças que já sabiam ler para que essas auxiliassem os colegas e intensificação do trabalho com as crianças em menor grau de apropriação da língua oral e escrita.	AI3
Momentos de dispersão ou de tensão eram aproveitados como oportunidades de criar, de formar e de interagir, estabelecendo relações significativas, criando vínculos.	AI3
O atendimento individualizado com os alunos é um momento oportuno para fazer mediações e interagir com as crianças.	AI3
A consciência morfológica é importante por influenciar na leitura de palavras em línguas alfabéticas.	AI4
Aprofundamento dos professores em estudos na área de produção textual.	AI5
Produção de texto numa perspectiva de interação e a escrita entendida em sua função social, na qual os textos circulem dentro e fora da escola.	AI5
Formação continuada de professores como momento proporcionador de diálogo, enfatizando o seu próprio contexto de trabalho.	AI5, AI9
A escola pode proporcionar mais atividades de alfabetização com o uso do computador.	AI6
Atividade de cópia no computador fez com que os alunos prestassem atenção para o uso das letras maiúsculas e minúsculas nos textos em geral, na segmentação das palavras e pontuação.	AI6
A utilização de diferentes suportes textuais contribui com as experiências de reformular a escrita e refletir sobre ela.	AI6
As aulas de informática foram fundamentais para o aprendizado da escrita de um aluno que estava no nível silábico.	AI6
Trazer a variedade de suportes e de gêneros textuais da circulação social causa benefícios na aprendizagem de alunos que estão se alfabetizando.	AI6, AI9
Leitura deleite como momento que enfatiza a experiência do contato dos alunos com diversos gêneros textuais e a ampliação do repertório de leituras.	AI7, AI8
Formação continuada dos docentes que poderá dar condições do professor refletir sobre os recursos didáticos enquanto possibilidade para o ensino da leitura na alfabetização de forma mais significativa e aprofundada.	AI7, AI9, AI11
Trabalhar com a compreensão leitora em turmas de crianças ainda não alfabetizadas, na perspectiva do letramento.	AI7, AI13
Situações de leitura de livros devem ser planejadas pelo professor a fim de atender a objetivos claros e bem definidos para propiciar a vivência de estratégias de leitura.	AI7, AI12
Elaboração de questões mais reflexivas sobre as obras a serem lidas.	AI7
Contribuição das neurociências na elaboração de estratégias de ensino que articulem os esquemas mentais de memorização dos alunos.	AI8
Momentos que proporcionem a interação significativa de conhecimentos prévios da estrutura cognitiva dos alunos.	AI8
Música associada ao tema estudado pode evocar vínculos emocionais.	AI8
Correção da tarefa feita de forma reflexiva, fazendo os alunos pensarem nas suas hipóteses e em seus erros.	AI8
Satisfazer as necessidades dos alunos, oferecer estímulos diversos aos tipos de crianças facilita a organização da aprendizagem, e conseqüentemente, a memorização.	AI8
Por meio da participação oral coletiva, os alunos podem lembrar informações pontuais e conceitos já trabalhados.	AI9, AI24
O uso adequado que se faz do material didático e a mediação do professor são essenciais	AI9
Trabalho coletivo da equipe escolar faz toda a diferença para que os professores tenham maiores condições de refletir sobre o seu trabalho e os desafios encontrados.	AI9, AI17
O ensino explícito e sistemático das correspondências letra-som e das estruturas silábicas nas atividades de alfabetização.	AI10
O tempo pode ser uma questão que interfere no sucesso ou no fracasso das crianças durante sua alfabetização.	AI13
Respeito à diversidade sociocultural dos educandos.	AI14, AI23

Quadro 11 - Síntese dos anúncios dos Artigos de Intervenção (AI)

SÍNTESE DOS ANÚNCIOS DOS ARTIGOS DE INTERVENÇÃO (AI)	CÓDIGO DOS ARTIGOS
Estudos do letramento, divulgados nos cursos de formação, poderão ajudar os professores a superarem práticas descontextualizadas.	AI14
Investimento na formação inicial dos professores.	AI14
Grupos formados por alunos de várias turmas distintas e com mais de uma professora para auxiliá-los, contribuiu para que os alunos sentissem prazer em aprender e tiveram avanço na aprendizagem.	AI17
Quando as crianças estão juntas, em duplas ou grupos, se sentem autores e na interlocução expõem seus conhecimentos e fazem relações com saberes.	AI18
O processamento morfológico contribui para a escrita no português.	AI19
O estudo da metacognição como um caminho para conquistar os vários sentidos das experiências vividas pelos alunos desde a infância.	AI20
Práticas de leitura e escrita sendo cotidianas e diversificadas.	AI21, AI23
Foram valorizadas as hipóteses das crianças e por meio delas se mobilizava a produção do conhecimento.	AI23
Reorganização das salas e das turmas que extrapole o modelo vigente de um professor por sala.	AI24
Programa de intervenção que favoreceu as habilidades metafonológicas nas crianças, resultando em melhores resultados na aprendizagem da escrita.	AI25

Fonte: artigos da Base de dados SciELO, 2018-2019.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Quadro 12 - Eixos temáticos dos anúncios dos Artigos de Intervenção (AI)

Nº	Eixos temáticos dos Anúncios dos Artigos de Intervenção (AI)	Anúncios identificados nos artigos (AI)
1	<b>Material didático-pedagógico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Exploração de distintos contextos e recursos didáticos presentes na escola para planejamento de atividades relacionadas à apropriação do sistema de escrita (AI1, AI23)</li> <li>- Possibilidade de bom trabalho com o livro didático explorando seus benefícios (AI1)</li> </ul>
2	<b>Prática pedagógica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Atividades com textos como interligação para outras atividades e ensino de outros conteúdos (AI1)</li> <li>- Trabalho com textos significativos e de boa qualidade para o ensino da alfabetização (AI1, AI9, AI12)</li> <li>- Para uma alfabetização significativa é fundamental o lúdico e o trabalho contextualizado com a escrita (AI1, AI23)</li> <li>- Necessidade de se trabalhar com a consciência fonológica e o conhecimento das letras de forma sistemática (AI2)</li> <li>- As professoras tentam fazer uso distinto dos tempos, fazendo algo que lhes faça sentido e usando os tempos a seu favor (AI3)</li> <li>- Ajuda das crianças que já sabiam ler para que essas auxiliassem os colegas e intensificação do trabalho com as crianças em menor grau de apropriação da língua oral e escrita (AI3)</li> <li>- Momentos de dispersão ou de tensão eram aproveitados como oportunidades de criar, de formar e de interagir, estabelecendo relações significativas, criando vínculos (AI3)</li> <li>- O atendimento individualizado com os alunos é um momento oportuno para fazer mediações e interagir com as crianças (AI3)</li> <li>- Produção de texto numa perspectiva de interação e a escrita entendida em sua função social, nas quais os textos</li> </ul>

Quadro 12 - Eixos temáticos dos anúncios dos Artigos de Intervenção (AI)

(continuação)

		<p>circulem dentro e fora da escola (AI5)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trazer a variedade de suportes e de gêneros textuais da circulação social causa benefícios na aprendizagem de alunos que estão se alfabetizando (AI6, AI9)</li> <li>- Leitura deleite como momento que enfatiza a experiência do contato dos alunos com diversos gêneros textuais e a ampliação do repertório de leituras (AI7, AI8)</li> <li>- Trabalhar com a compreensão leitora em turmas de crianças ainda não alfabetizadas, na perspectiva do letramento (AI7, AI13)</li> <li>- Situações de leitura de livros devem ser planejadas pelo professor a fim de atender a objetivos claros e bem definidos para propiciar a vivência de estratégias de leitura (AI7, AI12)</li> <li>- Elaboração de questões mais reflexivas sobre as obras a serem lidas (AI7)</li> <li>- Momentos que proporcionem a interação significativa de conhecimentos prévios da estrutura cognitiva dos alunos (AI8)</li> <li>- Música associada ao tema estudado pode evocar vínculos emocionais (AI8)</li> <li>- Correção da tarefa feita de forma reflexiva, fazendo os alunos pensarem nas suas hipóteses e em seus erros (AI8)</li> <li>- Satisfazer as necessidades dos alunos, oferecer estímulos diversos aos tipos de crianças facilita a organização da aprendizagem, e conseqüentemente, a memorização (AI8)</li> <li>- Por meio da participação oral coletiva, os alunos podem lembrar informações pontuais e conceitos já trabalhados (AI9, AI24)</li> <li>- O uso adequado que se faz do material didático e a mediação do professor são essenciais (AI9)</li> <li>- O ensino explícito e sistemático das correspondências letra-som e das estruturas silábicas nas atividades de alfabetização (AI10)</li> <li>- Práticas de leitura e escrita sendo cotidianas e diversificadas (AI21, AI23)</li> <li>- Foram valorizadas as hipóteses das crianças e por meio delas se mobilizava a produção do conhecimento (AI23)</li> </ul>
3	<b>Formação de professores</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aprofundamento dos professores em estudos na área de produção textual (AI5)</li> <li>- Formação continuada de professores como momento proporcionador de diálogo, enfatizando o seu próprio contexto de trabalho (AI5, AI9)</li> <li>- Formação continuada dos docentes que poderá dar condições do professor refletir sobre os recursos didáticos enquanto possibilidade para o ensino da leitura na alfabetização de forma mais significativa e aprofundada (AI7, AI9, AI11)</li> <li>- Estudos do letramento, divulgados nos cursos de formação, poderão ajudar os professores a superarem práticas descontextualizadas (AI14)</li> <li>- Investimento na formação inicial dos professores (AI14)</li> </ul>
4	<b>Conhecimento científico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Melhor desempenho em consciência fonológica e conhecimento de letras propicia um nível de escrita mais desenvolvido (AI2)</li> <li>- Trabalho com a consciência fonológica e sua relação</li> </ul>

Quadro 12 - Eixos temáticos dos anúncios dos Artigos de Intervenção (AI)

		(conclusão)
		entre o conhecimento das letras e a escrita é um dos componentes importantes da alfabetização (AI2) - A consciência morfológica é importante por influenciar na leitura de palavras em línguas alfabéticas (AI4) - Contribuição das neurociências na elaboração de estratégias de ensino que articulem os esquemas mentais de memorização dos alunos (AI8)
4	<b>Conhecimento científico</b>	- O processamento morfológico contribui para a escrita no português (AI19) - O estudo da metacognição como um caminho para conquistar os vários sentidos das experiências vividas pelos alunos desde a infância (AI20) - Programa de intervenção que favoreceu as habilidades metafonológicas nas crianças, resultando em melhores resultados na aprendizagem da escrita (AI25)
5	<b>Tecnologia</b>	- A escola pode proporcionar mais atividades de alfabetização com o uso do computador (AI6) - Atividade de cópia no computador fez com que os alunos prestassem atenção para o uso das letras maiúsculas e minúsculas nos textos em geral, na segmentação das palavras e pontuação (AI6) - A utilização de diferentes suportes textuais contribui com as experiências de reformular a escrita e refletir sobre ela (AI6) - As aulas de informática foram fundamentais para o aprendizado da escrita de um aluno que estava no nível silábico (AI6)
6	<b>Trabalho coletivo</b>	- Trabalho coletivo da equipe escolar faz toda a diferença para que os professores tenham maiores condições de refletir sobre o seu trabalho e os desafios encontrados (AI9, AI17)
7	<b>Diversidade sociocultural</b>	- Respeito à diversidade sociocultural dos educandos (AI14, AI23)
8	<b>Interações</b>	- Grupos formados por alunos de várias turmas distintas e com mais de uma professora para auxiliá-los, contribuiu para que os alunos sentissem prazer em aprender e tiveram avanço na aprendizagem (AI17) - Quando as crianças estão juntas, em duplas ou grupos, se sentem autores e na interlocução expõem seus conhecimentos e fazem relações com saberes (AI18) - Reorganização das salas e das turmas que extrapole o modelo vigente de um professor por sala (AI24)
9	<b>Tempo</b>	- O tempo pode ser uma questão que interfere no sucesso ou no fracasso das crianças durante sua alfabetização (AI13)

Fonte: artigos da Base de dados SciELO, 2018-2019.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Na análise do Quadro 12, da síntese dos anúncios encontrados nos 26 Artigos de Intervenção e observando os eixos temáticos do Quadro 12, observamos a grande quantidade de anúncios feitos sobre a prática pedagógica, no Eixo 2, com 23 inferências. Esses anúncios são bem semelhantes àqueles feitos pelos autores dos artigos de Discussão do Campo. Eles também propõem um trabalho contextualizado com textos orais e escritos, além da produção textual se pautar numa proposta significativa com textos que circulem dentro e fora da escola

e que valorizem as hipóteses e participação dos educandos. São anúncios que nos remetem a educação problematizadora de Paulo Freire, que ao contrário da educação bancária, é uma pedagogia que valoriza as perguntas mobilizadas pelos educandos e aproveita a sua curiosidade (transformando essa curiosidade ingênua em curiosidade epistemológica) ao invés de negligenciá-la.

No artigo A21, Marin e Pansini (2011) relatam sua preocupação com a escola como local que deveria desenvolver práticas democráticas, um espaço em que todos pudessem expressar suas ideias, pudessem refletir, defender seus pontos de vista. No entanto, ainda existem práticas pedagógicas que não valorizam, suficientemente, as possíveis contribuições que a escuta dos educandos pode possibilitar ao aprimoramento do processo educacional. Nesse artigo é colocado em reflexão o direito de toda criança em aprender e ter uma educação de qualidade. Refuta as práticas voltadas a opressão das crianças e acredita que uma escola que atenda a especificidade da infância é aquela que respeita a opinião das crianças, que as permite participar do processo educativo, que as deixe falar. Fica evidente que as autoras acreditam na pedagogia de Freire.

O Eixo 4 - “Conhecimento científico” anuncia a importância de conhecer como ocorre o processo de aprendizagem da língua oral e escrita. Enfatiza a necessidade do trabalho com as habilidades metalinguísticas: morfológica e fonológica, ambas essenciais para a alfabetização.

Os anúncios agrupados no eixo “Interações” enfatizam a possibilidade de haver grupos formados por alunos de várias turmas distintas e com mais de uma professora para auxiliá-los, que pode contribuir para que os alunos sintam prazer em aprender e terem avanço na aprendizagem (AI17). No artigo AI18 os autores explicam que quando as crianças estão juntas, em duplas ou grupos, se sentem autores e na interlocução expõem seus conhecimentos e fazem relações com saberes. Nessa direção, o artigo 24 sugere a reorganização das salas e das turmas que extrapole o modelo vigente de um professor por sala.

O Eixo 5 - “Tecnologia” aparece aqui nesse quadro de anúncios como possibilidade da escola proporcionar mais atividades de alfabetização com o uso das mídias, no caso o artigo AI6 enfatiza o uso do computador. As autoras destacam os bons resultados obtidos com a inserção do computador na prática alfabetizadora, mostrando que as atividades de cópia de textos usando tal suporte, fez com que os alunos prestassem maior atenção para o uso das letras maiúsculas e minúsculas nos textos em geral, na segmentação das palavras e pontuação. Elas defendem a utilização de diferentes suportes textuais para contribuir com as experiências

de reformular a escrita e refletir sobre ela. E ainda informam que as aulas de informática foram fundamentais para o aprendizado da escrita de um aluno que estava no nível silábico.

Novamente, aparece como um dos eixos a questão da formação dos professores – Eixo 3. Chama-nos a atenção que nas duas categorias de artigos e tanto nas denúncias como nos anúncios, a formação docente foi colocada como um dos caminhos para superar o fracasso na alfabetização das crianças. Ora, professores bem preparados, que pesquisam e que refletem a sua prática tenderão a qualificar suas práticas, no sentido da educação problematizadora proposta por Paulo Freire.

No artigo AI17, as autoras anunciam o reforço escolar como uma alternativa para atender as crianças com dificuldades na aprendizagem, acreditando nessa forma de atendimento, realizada coletivamente pelos professores e equipe pedagógica da escola. Quando essa escola organizou as crianças em grupos formados por alunos de várias turmas distintas e com mais de uma professora para auxiliá-los, contribuiu para que os alunos sentissem prazer em aprender e tiveram avanço na aprendizagem. Essa ação evidencia que a diversidade e a comunicação facilitaram os processos de aprendizagem.

Mas é preciso tomar cuidado quando se fala em reforço escolar como uma das estratégias de superação do fracasso. Pois, em algumas escolas essa pratica exclui as crianças de suas turmas. Há várias formas de exclusão, tanto na vida social como no interior da escola. Uma sugestão seria a escola se organizar em grupos formados por vários alunos de diferentes idades com mais de uma professora para auxiliá-los. Porém, infelizmente, devido ao sistema escolar ter um padrão de organização das turmas, fica difícil a escola ter essa autonomia para organizar as turmas de forma diferenciada, mas que poderia trazer muitos benefícios para as crianças.

Gonçalves (2013) destaca: *“Ler e escrever são atividades dialógicas, de produção discursiva na linguagem escrita [...]”*. (p, 126). Nesse excerto (AI16), a autora deixa claro que considera as crianças como sujeitos ativos no processo educacional. E que a educação deve ser pensada *com* elas e *não* para elas. Vai ao encontro do que Freire afirmava, de que a educação precisa ser pensada com os educandos e não para eles.

Destacamos que apenas 7 artigos dos 43 selecionados, citaram em seus estudos o educador Paulo Freire ao refletirem sobre os problemas que os impulsionaram a pesquisar. Mas vimos o quanto as denúncias e os anúncios se relacionam com as ideias da teoria de Freire, que continuam muito atuais.

Considerando os anúncios dos Artigos de Discussão do Campo (DC) e dos Artigos de Intervenção (AI), os temas que mais sobressaem como anúncios que possam contribuir

para a superação do fracasso escolar são os relacionados à prática pedagógica e organização da escola. São propostas práticas dialógicas para superar as práticas pautadas pela concepção bancária de educação, nas quais os autores propõem um trabalho contextualizado com textos de circulação social, que valorize a oralidade, o diálogo entre educadores e educandos, o respeito pela diversidade cultural das crianças e alfabetização compreendida como reflexão sobre a língua e sobre os temas debatidos que visem à conscientização.

Com o objetivo de facilitar a comparação entre os dados de cada eixo dos Quadros dos Eixos temáticos das denúncias e anúncios dos artigos DC e dos Quadros de Eixos temáticos das denúncias e anúncios dos artigos AI, optamos por agrupá-los nos Quadro 13 e 14, os quais trazem as denúncias e os anúncios que sobressaíram em todos estes eixos apontados de cada categoria de artigos. Nestes dois quadros finais optamos por não colocar a numeração dos eixos, pois colocamos lado a lado aqueles que correspondiam. Estes quadros apresentam dados mais resumidos, numéricos e explicativos.

Quadro 13 - Quadro comparativo dos Eixos temáticos das denúncias dos artigos DC e AI

(continua)

Denúncias dos artigos de Discussão do Campo (DC)		Denúncias dos artigos de Intervenção (AI)	
Eixos temáticos e principais denúncias identificadas	Quantidade de denúncias (DC)	Eixos temáticos e principais denúncias identificadas	Quantidade de denúncias (AI)
<b>Políticas Educacionais</b> As políticas educacionais não trazem orientações claras para os professores; falta de preparo das escolas para a implementação do EF de nove anos; aplicação inadequada de recursos financeiros; universalização da educação não garantiu a qualidade educacional.	06	<b>Políticas públicas educacionais</b> A realidade das escolas não condiz com as metas das políticas públicas; distância entre quem planeja e elabora as políticas educacionais e quem as executa nas escolas; a existência das políticas públicas com suas metas não garante de fato a qualidade da educação na prática escolar; comunidade e professores não foram ouvidos para a implementação da política de ampliação do EF de nove anos.	04
<b>Formação de professores</b> O não acesso às teorias educacionais em sua fonte; cursos de formação docente que não privilegiam a emancipação; formação continuada mal organizada ou que não condiz com as necessidades dos professores; formação docente inicial que não prepara os professores.	04	<b>Formação inicial de professores</b> Falta de preparo dos professores para lidar com aspectos como a indisciplina, falta de apoio dos pais e problemas de aprendizagem; formação inicial dos professores sem articulação com a formação de leitores; desconhecimento dos docentes de estratégia de leitura e sua confusão com o termo estratégia didática; formação inicial insuficiente para a sua atuação profissional adequada.	04

Quadro 13 - Quadro comparativo dos Eixos temáticos das denúncias dos artigos DC e AI

(continuação)

Denúncias dos artigos de Discussão do Campo (DC)		Denúncias dos artigos de Intervenção (AI)	
Eixos temáticos e principais denúncias identificadas	Quantidade de denúncias (DC)	Eixos temáticos e principais denúncias identificadas	Quantidade de denúncias (AI)
		<p><b>Formação permanente</b> Orientação recebida para a mudança do ensino fundamental é insuficiente para desenvolver o trabalho pedagógico; falta de diretrizes para o trabalho pedagógico com turmas de alfabetização, nos materiais de orientação e legislação do MEC; as ações de formação continuada promovidas por algumas redes municipais não são suficientes para mudar as práticas de alfabetização e letramento.</p>	03
		<p><b>Ensino dos conteúdos escolares</b> Atividades repetitivas de treino de letras, sílabas e palavras; trabalho exaustivo somente com a linguagem verbal; uso excessivo da cópia; ensino centrado no professor; textos do tipo “acartilhados”; não exploração dos gêneros textuais; texto como pretexto para o ensino; propostas de produção de texto artificiais; dificuldades na proposição de práticas significativas e à correção de textos; não desenvolvimento da compreensão dos textos; não problematização das temáticas dos textos; não ouve-se a opinião dos alunos e não há reflexão sobre o que se lê.</p>	18
<p><b>Escola e práticas pedagógicas</b> Práticas que não respeitam as especificidades e necessidades da infância; aulas de reforço que confinam as crianças; não alfabetização de todas as crianças; racionalidade técnica e padronização das práticas docentes com prescrições; prática alfabetizadora reduzida a campo de aplicabilidade de teorias ou métodos; organização curricular e do tempo inadequados; antecipação de práticas de ensino realizadas na antiga primeira série desvalorização do desenho e da brincadeira ausência de sistemática no ensino da leitura e da escrita;</p>	25	<p><b>Prática pedagógica</b> Prática de alfabetização que não prioriza o lúdico e o trabalho contextualizado com a escrita; aulas que não seguem uma sequência; desconhecimento dos objetivos para o uso dos recursos didáticos disponibilizados; ausência de intencionalidade para a realização de atividades de leitura das obras literárias; questões de compreensão leitora improvisadas; correção da tarefa não reflexiva; reprodução das respostas do guia do professor; atividades desarticuladas com a faixa etária dos alunos de 1º ano do EF; falta de contato da professora com os alunos; ausência de revisão</p>	17

Quadro 13 - Quadro comparativo dos Eixos temáticos das denúncias dos artigos DC e AI

(continuação)

Denúncias dos artigos de Discussão do Campo (DC)		Denúncias dos artigos de Intervenção (AI)	
Eixos temáticos e principais denúncias identificadas	Quantidade de denúncias (DC)	Eixos temáticos e principais denúncias identificadas	Quantidade de denúncias (AI)
livros didáticos semelhantes às antigas cartilhas; comparação dos alunos; poucas práticas de leitura, de compreensão e produção de textos.		da aula; ausência de um trabalho na perspectiva do letramento; ações e a escrita espontânea das crianças não são valorizadas; práticas voltadas para a homogeneização das crianças; falta de significado nas atividades desmotiva os alunos; ausência de trabalho com a oralidade nas práticas educativas dificulta a aquisição da língua oral e escrita.	17
		<b>Trabalho docente</b> Pressão pelas avaliações externas (metas); trabalho do professor racionalizado por diretrizes (prescrições); discurso neoliberal-ideia de desenvolvimento de competências e habilidades (educação pelo mérito); fragmentação do trabalho docente; a inexistência de um projeto coletivo e a ausência de metas claras geram práticas excludentes para professores e alunos.	04
		<b>Defasagem na aprendizagem</b> As crianças não foram atendidas em suas necessidades, apresentando atraso na aprendizagem; atividades desenvolvidas não são planejadas e nem acompanhadas pedagogicamente; gestão escolar não adota medidas para aperfeiçoamento de práticas de apoio à superação de defasagem e dificuldades de aprendizagem; falta de materiais didáticos para atender as atividades com alunos em situação de defasagem escolar.	03
<b>Avaliações externas</b> Avaliação como mecanismo produtor de rankings e competições; classificação dos alunos por competências e habilidades ou em níveis; distância entre o ensino e o que é avaliado; treinamento de alunos para as avaliações externas/ produção de resultados; contradições na elaboração das avaliações externas.	05	<b>Material didático-pedagógico</b> Falta ou mau uso e mau aproveitamento de livros da literatura, livros didáticos, cadernos, livros de alfabetização de coletâneas.	06

Quadro 13 - Quadro comparativo dos Eixos temáticos das denúncias dos artigos DC e AI

(conclusão)

Denúncias dos artigos de Discussão do Campo (DC)		Denúncias dos artigos de Intervenção (AI)	
Eixos temáticos e principais denúncias identificadas	Quantidade de denúncias (DC)	Eixos temáticos e principais denúncias identificadas	Quantidade de denúncias (AI)
		<b>Infraestrutura e mobiliário:</b> Falta de mobiliário adequado, ambientes mal organizados e mal equipados, falta de suporte (computadores para os alunos, por exemplo), espaços inapropriados para o desenvolvimento das atividades escolares.	06
		<b>Indisciplina e número excessivo de crianças por sala</b> A indisciplina dos alunos como dificultador do ensino da língua materna; número excessivo de alunos por sala.	02
		<b>Culpabilização pelo fracasso escolar</b> A busca pelas explicações do fracasso escolar nos próprios indivíduos (culpabilização das crianças pelo fracasso); rotulação das crianças e encaminhamento excessivo a serviços de saúde; preconceito e comentários depreciativos feitos por professores ao se referirem aos alunos em situação de baixo desempenho; discurso da prontidão para aprender ainda persiste entre professores nas escolas; desconhecimento dos professores sobre os aspectos relacionados às famílias dos alunos; visão estereotipada e atribuição de conotações negativas.	05
		<b>Uso do tempo escolar</b> Falta de autonomia do uso do tempo para alfabetizar; distribuição do tempo cronológico para cada disciplina curricular não considera os tempos das crianças ou da cadência e decadência das atividades realizadas; professoras que reclamam da falta de tempo, ou do tempo ser muito acelerado para desenvolverem as atividades com os alunos; poucos trabalhos de pesquisa sobre os usos do tempo escolar nas mediações alfabetizadoras.	04

Fonte: artigos da Base de dados SciELO, 2018-2019.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Quadro 14 - Quadro comparativo dos Eixos temáticos dos anúncios dos artigos DC e AI

(continua)

Anúncios dos artigos de Discussão do Campo (DC)		Anúncios dos artigos de Intervenção (AI)	
Eixos temáticos e principais denúncias identificadas	Quantidade de anúncios (DC)	Eixos temáticos e principais denúncias identificadas	Quantidade de anúncios (AI)
<p><b>Formação de professores</b> Formação inicial e continuada rigorosa e de qualidade, que supra as necessidades dos professores em relação à alfabetização e propicie o acesso a publicações recentes da área.</p>	08	<p><b>Formação de professores</b> Aprofundamento dos professores em estudos na área de produção textual; formação continuada como momento proporcionador de diálogo, enfatizando o seu próprio contexto de trabalho; formação para dar condições do professor refletir sobre os recursos didáticos enquanto possibilidade para o ensino da leitura na alfabetização de forma mais significativa e aprofundada; estudos do letramento, divulgados nos cursos de formação para a superação de práticas descontextualizadas; investimento na formação inicial dos professores.</p>	05
<p><b>Escola e práticas pedagógicas</b> Alfabetização como processo de reflexão e de conscientização além da aquisição do código alfabético; frequência de práticas de leitura e escrita de textos autênticos e reais; oralidade e escrita como práticas sociais; valorização da mediação e das interações; intervenção antecipada como possibilidade de correção de dificuldades de aprendizado; investimento em práticas dialógicas; nova composição curricular; escola como espaço democrático e de organização integrada.</p>	21	<p><b>Prática pedagógica</b> Textos significativos e de boa qualidade para o ensino da alfabetização; trabalho contextualizado com a escrita; consciência fonológica e conhecimento das letras de forma sistemática; intensificação do trabalho com as crianças em menor grau de apropriação da língua oral e escrita; bom aproveitamento do tempo como oportunidades de criar, de formar e de interagir; produção de texto numa perspectiva de interação e a escrita entendida em sua função social; trabalho com diversos gêneros textuais e a ampliação do repertório de leituras; compreensão leitora na perspectiva do letramento; questões mais reflexivas sobre as obras e textos lidos; práticas de leitura e escrita todos os dias.</p>	23
<p><b>Recursos e materiais didáticos:</b> Vivências estéticas para o desenvolvimento da curiosidade; aquisição de materiais pedagógicos de qualidade; novos padrões qualitativos na produção de livros do PNLD-2010 com novas propostas didáticas para as escolas.</p>	03	<p><b>Material didático-pedagógico</b> Exploração de distintos contextos e recursos didáticos presentes na escola para planejamento de atividades relacionadas à apropriação do sistema de escrita; possibilidade de bom trabalho com o livro didático explorando seus benefícios.</p>	02

Quadro 14 - Quadro comparativo dos Eixos temáticos dos anúncios dos artigos DC e AI

(continuação)

Eixos temáticos e principais denúncias identificadas		Quantidade de anúncios (DC)	
Eixos temáticos e principais denúncias identificadas	Quantidade de anúncios (DC)	Eixos temáticos e principais denúncias identificadas	Quantidade de anúncios (AI)
<b>Diversidade cultural e desigualdades sociais</b> Melhoria das condições de vida da população pobre e respeito à diferença cultural.	02	<b>Diversidade sociocultural</b> Respeito à diversidade sociocultural dos educandos.	01
<b>Pesquisa</b> Novas pesquisas na área da alfabetização para investigar problemas que ainda não foram suficientemente debatidos; estudos e avaliações sobre os impactos dos cursos de formação nas práticas de sala de aula e nos resultados da aprendizagem dos alunos.	02	<b>Conhecimento científico</b> Melhor desempenho em consciência fonológica e conhecimento de letras propicia um nível de escrita mais desenvolvido; consciência morfológica é importante por influenciar na leitura de palavras em línguas alfabéticas; contribuição das neurociências na elaboração de estratégias de ensino que articulem os esquemas mentais de memorização dos alunos; o estudo da metacognição como um caminho para conquistar os vários sentidos das experiências vividas pelos alunos desde a infância; o programa de intervenção que favoreceu as habilidades metafonológicas nas crianças, resultando em melhores resultados na aprendizagem da escrita.	07
<b>Políticas Educacionais</b> Analisar as velhas tradições impostas por parcerias entre governo e empresas; superar as desigualdades étnico-raciais; compreensão adequada dos objetivos do primeiro ano do EF.; inclusão da criança de 6 anos no EF como grande possibilidade de propiciar maiores oportunidades; clareza da concepção de língua presente na proposta do EF de nove anos.	06		
<b>Avaliações externas</b> Modelo de avaliação calcado em metas qualitativas e quantitativas.	01		
<b>Valorização dos professores</b> Valorização dos saberes e da experiência dos professores alfabetizadores; valorização do magistério e melhoria das condições de trabalho dos professores; iniciativas de	03		

Quadro 14 - Quadro comparativo dos Eixos temáticos dos anúncios dos artigos DC e AI  
(conclusão)

Eixos temáticos e principais denúncias identificadas		Quantidade de anúncios (DC)	
Eixos temáticos e principais denúncias identificadas	Quantidade de anúncios (DC)	Eixos temáticos e principais denúncias identificadas	Quantidade de anúncios (AI)
governos estaduais em promover ações que envolvem professores, especialistas pedagógicos e analistas educacionais para atender as necessidades das crianças e investirem na formação permanente de professores.			
<b>Relação escola-famílias</b> Ações que estabeleçam articulações com a família dos alunos, valorizando seu papel na educação das crianças; valorização do papel fundamental das interações que os sujeitos estabelecem com pessoas da família e da escola.	02		
		<b>Tecnologia</b> Atividades de alfabetização aliadas ao uso do computador; a utilização de diferentes suportes textuais contribui com as experiências de reformular a escrita e refletir sobre ela; aulas de informática foram fundamentais para o aprendizado da escrita de um aluno que estava no nível silábico.	04
		<b>Trabalho coletivo</b> Trabalho coletivo da equipe escolar contribuiu para que os professores refletissem sobre o seu trabalho e propusessem juntos, as soluções para os desafios encontrados.	01
		<b>Tempo</b> O tempo pode ser uma questão que interfere no sucesso ou no fracasso das crianças durante sua alfabetização: melhor aproveitamento dos tempos escolares para a aprendizagem.	01

Fonte: artigos da Base de dados SciELO, 2018-2019.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Os Quadros 13 e 14 reafirmam a necessidade de investimento na formação do(a) professor(a) alfabetizador(a) que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, pois os eixos temáticos que sobressaíram com maior número de denúncias e anúncios nas categorias de Artigos de Discussão do campo e Artigos de Intervenção salientaram a questão das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, com destaque para as práticas de alfabetização.

Ressaltamos o quanto a prática pautada na educação bancária que Paulo Freire denunciou em suas obras, ainda é concebida por muitos profissionais nas escolas brasileiras e com isso nos fica a possibilidade de novas pesquisas que investiguem práticas alfabetizadoras que superem o fracasso na alfabetização, práticas baseadas na educação problematizadora e que promovam a conscientização das crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa partiu de indagações resultantes da vivência profissional da pesquisadora, que ao refletir sobre o fracasso na alfabetização das crianças de classes populares, tentou descobrir o que as pesquisas publicadas na plataforma SciELO, entre os anos 2010 e 2017, apontariam como intervenções para superar o problema, propondo possibilidades de transformação dessa realidade.

Agora, finalizando esta dissertação, mas sem esgotar o debate a respeito da qualidade da alfabetização ofertada a meninos e meninas que frequentam os anos iniciais do ensino fundamental nos sistemas públicos de ensino, frisamos que nossos questionamentos iniciais motivaram novos olhares e outras reflexões sobre o problema das crianças que não são alfabetizadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

Com o intuito de encontrar resposta à pergunta que originou essa pesquisa (o que os artigos publicados na SciELO apontam para superar o fracasso na alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental?), buscamos pelas intervenções indicadas nos artigos analisados que contribuíssem para a superação do fracasso na alfabetização das crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. Tínhamos por objetivo geral: analisar os artigos que tratam sobre a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, entre os anos 2010 e 2017, na plataforma SciELO, verificando se apontam intervenções voltadas à superação do problema do fracasso escolar e quais são essas intervenções. E como objetivos específicos:

*a) Realizar um levantamento dos artigos sobre a alfabetização nas escolas que atuam com os anos iniciais do Ensino Fundamental, durante o período de 2010 a 2017, na plataforma SciELO;*

*b) Verificar se esses artigos apontam intervenções voltadas à superação do problema do fracasso escolar nos anos iniciais do ensino fundamental e quais são essas intervenções, bem como seus resultados efetivos, utilizando as construções teóricas de denúncia e anúncio em Paulo Freire.*

Para isso, realizamos um levantamento dos artigos publicados sobre a alfabetização, caracterizando-os quanto aos problemas que investigam, os objetivos que estabelecem, o referencial teórico-metodológico utilizado e os resultados alcançados.

Realizamos a caracterização dos artigos, pautando-nos em procedimentos da pesquisa bibliográfica, a partir dos passos propostos por Salvador (1978), Lima e Miotto (2007), Minayo (2018), Gil (2008), Creswell (2010), Lüdke e André (1986) que contribuíram para a seleção e leitura dos dados coletados, bem como a análise de conteúdo de Bardin

(2016) para o delineamento de categorias de análise dos artigos. Utilizamos as construções teóricas de denúncia e anúncio em Paulo Freire como categorias fundamentais para a classificação das contribuições de cada artigo, verificando se apontaram intervenções voltadas à superação do problema do fracasso escolar e quais eram as intervenções, bem como seus resultados efetivos.

Após a leitura, reflexão e análise dos 43 artigos, selecionados de um total de 170 que tivemos como resultado de busca, concluímos que os artigos sobre a alfabetização, publicados entre os anos de 2010 a 2017 na plataforma SciELO, fizeram muitas denúncias a respeito das práticas pedagógicas que vem ocorrendo nas escolas, nas turmas de alfabetização, as quais correspondem à concepção bancária que Freire tanto criticou em sua teoria. Criticaram as práticas que não respeitam as especificidades dos educandos, que reproduzem modelos e prescrições que contribuem para a individualização e rotulação das crianças, não respeitando sua diversidade social e cultural, e impedindo-as de aprender e de obter sucesso em seu aprendizado.

Essas práticas denunciadas sinalizam a necessidade de transformação da realidade escolar, e necessitam ser repensadas numa perspectiva problematizadora, proposta pela teoria freiriana. Tais denúncias reafirmam a atualidade das ideias de Freire no campo da educação, sobretudo, da alfabetização, compreendendo-a como ato político que aponta o compromisso com uma educação de qualidade para as crianças oriundas de classes populares.

Retomamos, aqui, a nossa preocupação de que este estudo contribua para a alfabetização emancipadora das crianças, bem como a nossa compreensão do conceito de alfabetização. Entendemos a alfabetização para além da codificação e decodificação de símbolos alfabéticos, ou seja, o processo de alfabetização não se constitui no simples ato de ler e escrever mecanicamente.

Assim como Freire (2011), compreendemos a alfabetização como a expressão da leitura do mundo que precede a leitura da palavra, numa visão crítica, que considera o contexto dos educandos e dos educadores, que juntos, podem transformar a sua realidade. Freire (1995) nos esclarece que o trabalho de alfabetização, na medida em que possibilita uma leitura crítica da realidade, se constitui como um importante instrumento de resgate da cidadania e que reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.

Para nós, a alfabetização precisa ser encarada como um conjunto de práticas culturais que promova a mudança democrática e emancipadora. O ato de ler e escrever não se restringe

ao mero lidar com as letras e as palavras. Em uma concepção mais ampla e crítica, a alfabetização é encarada como a relação entre educandos e o mundo.

No entanto, ao refletirmos sobre as denúncias realizadas nos artigos que analisamos nesse trabalho constatamos que muitas práticas de alfabetização refletem uma visão diferente desta assumida em nossa pesquisa, pois retrataram o silenciamento das crianças devido ao processo de ensino e aprendizagem se restringir na figura do educador, como sendo o único sujeito ativo.

Os artigos investigados em sua maioria não compactuam com o conceito de alfabetização assumido nesta dissertação, fundamentado em Paulo Freire. Há uma dicotomia entre as denúncias e mesmo entre os anúncios apontados nas publicações encontradas e a concepção de alfabetização que se apresentou ao longo deste estudo. Já que denunciaram práticas pedagógicas que não respeitam a diversidade cultural dos educandos, que desconsideram os saberes de experiência dos educadores e alfabetizandos por meio de ações de imposição e desrespeito ao processo democrático na tomada de decisões, que aumentam o engessamento da sua liberdade de criação e intervenção no mundo. Portanto, há diferença entre as concepções de alfabetização encontradas e a que é defendida nesta pesquisa.

Além disso, os artigos apontam o quanto a formação inicial e a formação permanente dos professores do ensino fundamental não atende às suas reais necessidades para que superem as suas dificuldades em sala de aula. As publicações fizeram várias denúncias relativas à desvalorização que os professores sofrem e o quanto muitos deles seguem prescrições que não fazem sentido e inibem a sua autonomia. Estas denúncias vão ao encontro dos apontamentos realizados por pesquisas internacionais, que enfatizam o papel importante das interações para a aprendizagem e a formação de professores pautada em evidências científicas, na qual os educadores entram em contato direto com as teorias e não por meio da visão de terceiros sobre elas. Ter acesso direto às fontes teóricas oferece maior autonomia aos professores, oportuniza a sua autonomia científica.

Os artigos ainda denunciaram que apesar de existirem iniciativas do governo como a elaboração de avaliações, dispositivos, normas e implementação de políticas públicas que visam melhorar a qualidade da alfabetização, ainda há muitas crianças que não tem sucesso escolar e que não são alfabetizadas.

Destacamos, ainda, que os artigos relataram o fato da escola não estar preparada fisicamente e pedagogicamente para receber as crianças matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental. Questões como a infraestrutura e o mobiliário inadequados foram sinalizadas nos eixos temáticos elaborados durante a análise dos dados e denotam a nossa

preocupação. Infelizmente, uma grande quantidade de artigos analisados evidenciou a culpabilização das crianças e de suas famílias pelo fracasso escolar e a ausência de práticas que valorizam a diversidade cultural e social dos educandos. As pesquisas realizadas em campo, ou seja, nas escolas, afirmaram que ainda há muitos educadores com visões estereotipadas, com olhar preconceituoso em relação aos alunos quando não conseguem aprender a ler e a escrever.

Constatamos pelas leituras dos artigos e análises feitas no processo de tratamento dos dados, que apesar de tantos problemas apontados em relação à alfabetização, os autores apontaram contribuições e possíveis ações para minimizar o problema do fracasso.

Dentre os anúncios identificados nos artigos, primeiramente retomamos aqueles que se referem às mudanças que precisam acontecer na escola e nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. Práticas que valorizem as necessidades dos educandos e que invistam nas estratégias de leitura e escrita de textos reais de circulação social ao invés de textos sem sentido, com a função de apenas memorizar palavras, letras ou sílabas.

Os artigos, em geral, anunciaram que o trabalho docente precisa conceber a aprendizagem na qual a oralidade e a escrita se constituam como práticas sociais, desenvolvendo a linguagem verbal, oral e escrita desde a educação infantil.

Enfatizaram a importância das interações no processo de ensino e aprendizagem. Os artigos trouxeram em seus anúncios que o investimento em práticas dialógicas pode ser um caminho promissor para superar os problemas apontados. A experiência dialógica, de acordo com Freire (2001), é fundamental para a construção da curiosidade epistemológica. Além disso, os artigos anunciaram que a escola deve ser entendida como espaço democrático.

Como um dos avanços identificados nos artigos da área da alfabetização analisados neste estudo, verificamos que 15 apontaram a necessidade de valorizar as ações que estabelecem articulações com a família dos educandos, quebrando com a tradição estabelecida nas escolas na qual há um distanciamento entre a escola e as famílias, marcada pela cultura da culpabilização e por discrepâncias entre as duas instituições.

Diante das denúncias e dos anúncios debatidos ao longo dos resultados desta pesquisa, é preciso elencar algumas lacunas percebidas pelas pesquisadoras no trabalho de leitura e de análise dos artigos. Dentre elas, destacamos que em 26 artigos (de um total de 43) os autores apresentaram foram a campo e investigaram as práticas de professoras alfabetizadoras, sendo que em 19 artigos foram colocadas as suas críticas, suas reflexões, mas não realizaram intervenções para transformar a realidade observada e constatada. As propostas que fizeram se restringiram a ser apenas reflexivas.

Os 7 artigos (AI 6, AI 7, AI 17, AI 18, AI 23, AI 24, AI 25) que apresentaram alguma forma de intervenção pautaram-se em práticas desenvolvidas na escola para superar algum problema identificado, ou seja, além de denunciarem o problema que os desafiou em seu processo de investigação, fizeram o anúncio de uma intervenção realizada que visasse o sucesso na aprendizagem das crianças.

Dentre essas intervenções realizadas pelos pesquisadores, destacamos: o apoio aos educandos com maiores dificuldades nos processo de alfabetização, organizando-os em grupos de estudo; a vivência de estratégias de leitura a fim de desenvolver habilidades de compreensão de textos; novas e diferentes formas de agrupar os alunos em sala, de modo que interajam e aprendam juntos; práticas de produção de textos em pares; atividades de alfabetização que incluíram o suporte eletrônico e promoveram uma organização mais coletiva do trabalho escolar nas séries iniciais; desenvolvimento de habilidades metafonológicas no processo de aquisição da linguagem escrita. Seus resultados, apesar de apontarem contribuições que colaboram para superação do fracasso, demonstraram resultados baseados em apenas um aspecto a ser considerado no caminho de resolução do fracasso. Mesmo assim, são aspectos importantes que anunciam que aprendemos na intersubjetividade.

Outra lacuna dos artigos está centrada na apresentação dos trabalhos, pois, em dezessete deles, os autores não especificaram seu problema, seus objetivos, sua fundamentação teórico-metodológica ou seus resultados. No momento da caracterização das pesquisas, tivemos que ler atenciosamente mais de uma vez todo o trabalho para identificar esses elementos.

Nesses oito anos, de 2010 a 2017, verificamos que os artigos publicados na plataforma SciELO sobre a temática da alfabetização, problematizaram as políticas públicas que balizam as ações para a melhoria da qualidade educacional e investigaram as práticas alfabetizadoras, denunciando aquelas pautadas por uma concepção bancária, por meio das quais não há espaço para reflexão, diálogo e conscientização. As contribuições dos artigos se direcionam para as mudanças que precisam ocorrer nas escolas, as quais devem estar preparadas para uma educação que respeite a diversidade das crianças e a transformação das práticas, além da valorização do trabalho docente e o investimento na formação dos educadores.

Outro resultado dessa pesquisa vai ao encontro das pesquisas desenvolvidas em âmbito internacional por grupos de pesquisadores que investigam o papel importante das interações para a aprendizagem e a formação de professores pautada em evidências científicas. Assim, os educadores entram em contato direto com as teorias e não com a visão

de terceiros sobre elas, conforme o que alguns autores dos artigos denunciaram. Ter acesso direto às fontes teóricas oferece maior autonomia aos professores, autonomia científica.

Pensando em todas essas contribuições dos artigos publicados, percebemos o quanto o diálogo precisa estar presente nas relações escolares, que se faça presente na rotina de todos os sujeitos envolvidos no processo educacional ao se comunicarem, ao tomarem decisões.

Os achados dessa dissertação responderam algumas questões iniciais sobre os motivos de haver tantas crianças que não têm sucesso no processo de alfabetização, e contribuíram para compreender quais fatores influenciam na produção do fracasso. Ao refletirmos em relação aos apontamentos feitos nos artigos que analisamos, novas questões foram surgindo.

Nessa direção, questionamos: de que forma as pesquisas na área alfabetização poderiam contribuir na formação permanente dos professores alfabetizadores? Que intervenções poderiam ser realizadas nas escolas públicas que unissem universidade e escola em projetos coletivos que objetivassem ajudar na superação dos desafios na alfabetização? Dessa forma, as nossas indagações suscitam novas pesquisas e o debate amplia-se a cada novo diálogo a respeito da alfabetização das crianças.

Estamos distantes de se esgotar o potencial analítico e político dos dados coletados, assim como de ter terminado as compreensões e reflexões que poderíamos ter feito. Temos sempre muito para aprender sobre a alfabetização e há muitas questões a serem investigadas para superar o fracasso que ainda perpassa os anos iniciais do ensino fundamental.

A humildade de saber que somos seres inacabados nos faz continuar buscando novas respostas para outras questões relevantes e assim continuarmos o debate sobre a qualidade da educação que desejamos para as crianças de nosso país.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. C. de. MACEDO, M. do S. A. N. TIBÚRCIO, A. P. do A. Práticas de alfabetização com crianças de seis anos no ensino fundamental: diferentes estratégias, diferentes concepções. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio-ago., 2017. Disponível em < <https://www.scielo.br/scielo.php?>> Acesso em 21 mai. 2019.
- ANTUNHA, E.L.G., LOMBARDI, U. & BUENO, H.P. **Promoção automática**. São Paulo: Serviço de Expansão Cultural (SEC), 1961.
- ARENA, D. B. As letras como unidades históricas na construção do discurso. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 33, n. 89, p. 109-123, jan.-abr. 2013 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 19 mai. 2019.
- ARROYO. M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. **Em Aberto**, Brasília, ano 11, n.53, jan./mar. 1992.
- ALBUQUERQUE, R. K. de. CRUZ, M. S. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 439-456, maio/ago. 2015. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/338012913>. Acesso em 22 mai. 2019.
- BATISTA, A. A.; SOARES, M. B. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. **Ciclo Inicial de Alfabetização: caderno 1**/Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, 2003. 26 p.
- BARRERA & JUSTINO, 2012; Efeitos de uma Intervenção na Abordagem Fônica em Alunos com Dificuldades de Alfabetização. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, Out-Dez 2012, Vol. 28 n. 4, pp. 399-407.
- BELINTANE, C. Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.36, n.3, p. 685-703, set./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ep/v32n2/a04v32n2.pdf>> Acesso em: 25 mar. 2018.
- BENETTI, I. C., VIEIRA, M. L.; FARACCO, A. M. Suporte parental para crianças do ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa**. v.46 n.161 p.784-801 jul./set. 2016.
- BERTHOFF, A. E. Prefácio. In: FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p.11.
- BEZERRA, E.de L. MEDEIROS, M. Contribuições das neurociências ao processo de alfabetização e letramento em uma prática do Projeto Alfabetizar com Sucesso. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 26-41, jan./abr. 2015. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/316512801>> Acesso em 20 abr. 2019.
- BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 34, n. 02, p. 157-168, jul./dez. 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Pt: Editora Porto Ltda., 1994.

BORGES, A. C. **Dissertação lida no Congresso de Pedagogia Internacional de Buenos Ayres** (em 2 de maio de 1882.) Rio de Janeiro: Typographia a vapor do CRUZERO, 1882.

BORUCHOVITCH, E. Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol. 12, núm. 2, 1999. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18812208>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

BOSSA, N. A. (2002). **Fracasso escolar: Um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed.

BRAGA, F. M. FERNANDES, J. R. Educação de jovens e adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base Scielo (2010-2014). **Cad. Cedes, Campinas**, v. 35, n. 96, p. 173-196, maio-ago., 2015.

BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA): documento básico**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.20 p. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf)>. Acesso em: 24 dez. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: DOU - Seção 1 - 27/12/1961, p. 11429. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 dez. 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>> Acesso em: 23 dez. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB Nº: 11/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 9/12/2010, Seção 1, Pág. 28., Brasília, DF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php>. Acessado em 05 set. 2018.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. Ministério da Educação: **Assessoria de Comunicação Social, com informações do Inep** - MEC anuncia Política Nacional de Alfabetização para reverter estagnação na aprendizagem. Atualizada em 25/10/17 - 16h40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>> Acesso em 20 set. 2018.

BRASIL. **Proposta da nova base curricular antecipa alfabetização para 2º ano.** Portal Brasil. Disponível em <<http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2017/04/proposta-da-nova-base-curricular-antecipa-alfabetizacao-para-2-ano>> Acesso em: 22 jan. 2019.

BRASIL. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados.** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

CALIL, E. Rasuras orais em Madrastra e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 589-602, jul./set. 2012. Disponível em: <

CARDELLI, D. T.; ELLIOT, L. G. Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, out./dez. 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362012000400008>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

CARDOZO, S. M. da S. **CONFLITOS E VIOLÊNCIAS ESCOLARES: Análises das teses em educação de 1999 a 2016.** 222 p. Tese de Doutorado. São Carlos - SP Fevereiro de 2018.

CERUTTI-RIZATTI, M. E. Letramento: uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais. **Educ. Soc., Campinas**, v. 33, n. 118, p. 291-305, jan.-mar. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 21 abr. de 2019.

CIPINIUK, T. A. Levantamento temático em cadernos de pesquisa: processos de alfabetização e analfabetismo. 1026. **Cadernos de Pesquisa**. v.43 n.150 p.1026-1041 set./dez. 2011 Disponível em: < [publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2693](http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/2693)> Acesso em: 23 abr. de 2019.

CHIARA, I. D.; KAIMEN, M. J.; Carelli, A. E.; CRUZ, V. da. **Normas de documentação aplicadas à área de Saúde.** Rio de Janeiro: Editora E-papers, 2008.

COLL, C. Um marco de referência psicológico para a educação escolar: a concepção construtivista da aprendizagem e do ensino. In: Coll C, Palácios J, Marchesi A, orgs. **Desenvolvimento psicológico e educação.** Porto Alegre: Artmed; 1996. p. 389- 404.

COLLARES, C.A.L (1995). **O cotidiano escolar patologizado: Espaço de preconceitos e práticas cristalizadas.** Tese de livre docência não-publicada, Faculdade de Educação, Departamento de Psicologia Educacional, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e mistos.** Tradução: Magda Lopes. Consultoria, supervisão e revisão técnica desta edição Dirceu da Silva – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

DAZZANI, M. V. M.; CUNHA, E. de O.; LUTTIGARDS, P. M.; ZUCOLOTO, P. C. S. do V.; SANTOS, G. L. dos. Queixa escolar: uma revisão crítica da produção científica nacional. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro de 2014: 421-428. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183762>> Acesso em 05 mar. 2018.

DELORS, J. Educação um tesouro a descobrir: **Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1998**. Recuperado: 16 jan. 2019. Disponível em: <[http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a\\_pdf/r\\_unesco\\_educ\\_tesouro\\_descobrir.pdf](http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf)> Acesso em: 20 set. 2018.

DÓRIA, A. S. Contra o analfabetismo. **Anuário do Ensino do Estado de São Paulo**. São Paulo: Diretoria da Instrução Pública, 1918.

DREHER, S. A. S. PORTILHO, E.M.L. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p.181-196, 2012. Disponível em <[www.revistas.usp.br/ep/article/view/28333](http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28333)> Acesso em 26 abr. 2019.

ESTEBAN, M. T. (2009). Avaliação e fracasso escolar: Questões para debate sobre a democratização da escola. **Revista Lusófona de Educação**, 13, 123-134. Recuperado: 10 nov. 2018. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34912395008>> Acesso em: 15 ago. 2018.

FACHIN, Odília. **Fundamentos da Metodologia**. São Paulo: Saraiva, 2006.

FARIA, G. G. G. de. **Os ciclos do fracasso escolar [manuscrito]: concepções e proposições** /- 2008. x, 150 f.: il., tabs. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2008.

FERRARO, A. R. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. Em A. Marchesi & C. H. Gil (Orgs.), **Fracasso escolar: Uma perspectiva multicultural** (E. Rosa, Trad., pp.48-65). Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERRARO. A. R. A trajetória das taxas de alfabetização no Brasil nas décadas de 1990 e 2000. **Educ. Soc., Campinas**, v. 32, n. 117, p. 989-1013, out.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

FERREIRO, E. TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. D. M. Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artmed, 1999, 304 p.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FORGIARINI, S. A. B., SILVA, J. C. Escola pública: Fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: **Simpósio de Educação – XIX Semana de Educação, Paraná, 2007**. Disponível em< <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-2.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2018.

FORGIARINI, S. A. B., SILVA, J. C. **Fracasso Escolar no contexto da escola pública: entre mitos e realidades**. Secretaria de Educação do Paraná. 2008. Disponível em< <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/369-4.pdf>>. Acesso em: 16 de dezembro de 2017.

FRADE, I. C. A. da S. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação**. Santa Maria, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007. pp. 21-40. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em: 17 de fev. de 2018.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981. 149 p.

FREIRE, P. **A educação na cidade**: prefácio de Moacir Gadotti e Carlos Alberto Torres; notas de Vicente Chel. – São Paulo: 1995.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. - 51 ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire** – São Paulo: Cortez & Moraes, 1979a. Disponível em:<[http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_conscientizacao.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf)> Acesso em: 29 jan. 2019.

FREIRE, P. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

FREIRE, P. **Extensão e Comunicação**. 8ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 54ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. – 22ª ed. – São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos** / Paulo Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. – 60ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016b.

FREIRE, P; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. SHOR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. Rio de Janeiro: Cortez e Moraes, 1979.

FREITAS, L. G. de. TUBOITI, N. C. da S. Grupos áulicos: aprendendo com os pares. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 215-222. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00215.pdf>>

GADOTTI, M. (org.) **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora, Instituto Paulo Freire; DF: UNESCO, 1996.

GADOTTI, M.(org.) Los aportes de Paulo Freire a La pedagogia crítica. **Revista Educación**, v. 26, n., p.51-60, 2002.

GARCIA, R. L. (org.); OLIVEIRA, A. M. M; SAMPAIO, C. S.; Perez, C. L. V.; ZACCUR, E. ESTEBÁN, M. T. **Alfabetização dos alunos das classes populares: ainda um desafio**. 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção questões da nossa época; v.42).

GARCIA, R. L. (org.); OLIVEIRA, A. M. M; SAMPAIO, C. S.; Perez, C. L. V.; ZACCUR, E. ESTEBÁN, M. T.. (org.). **Novos olhares sobre a alfabetização**. – São Paulo: Cortez, 2001.

GERHARD, T. E. SILVEIRA, D. T.; **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS (Série Educação a Distância) – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GLÓRIA, J. S. FRADE, I. C. A. da S. A alfabetização e sua relação com o uso do computador: o suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**|Belo Horizonte|v.31|n.03|p. 339-358 |Julho-Setembro 2015. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698127905>> Acesso em 25 abr. 2019.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, Mar./Abr., 1995a.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas** São Paulo, v.35, n.3, p, 20-29, Mai./Jun. 1995b.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8ª ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004. Inclui glossário.

GONÇALVES, A. V. Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da linguagem escrita. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 33, n. 89, p. 125-140, jan.-abr. 2013 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em 24 mai. 2019.

GONTIJO, C. M. M. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 603-622, jul./set. 2012. Disponível em < <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/47897>> Acesso em 25 mai. 2019.

GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta É a Questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, Mai-Ago 2006, Vol. 22 n. 2, pp. 201-210.

JUSTINO, M. I. de S.V.; BARRERA, S. D. Efeitos de uma Intervenção na Abordagem Fônica em Alunos com Dificuldades de Alfabetização. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Out-Dez 2012, Vol. 28 n. 4, pp. 399-407.

KÖCHE. J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa**. 14 ed. ver. e ampl. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LACERDA, M. P. de. A alfabetização e o inventário de uma herança. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 189-204, jan./mar. 2015. Editora UFPR. Disponível em: < [www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00189.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00189.pdf)> Acesso em 23 abr. 2019.

LAKATOS, E. M. MARCONI, M. de A. **Técnica de Pesquisa**; 6ª Ed. 3º Reimpressão. São Paulo, Editora Atlas, 2009.

LEONARDO, N. S. T.; LEAL, Z. F. de R. G.; ROSSATO, S. P. M. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 1, Janeiro/Abril de 2015: 163-171. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191816>> Acesso em 05 mar. 2018

LIMA, T. C. S.; MIOTTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Revista Katál**. Florianópolis, v.10, n.esp.,p.37 – 45, 2007.

LOPES, R. de C. S. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. Caderno temático. 2008. Obtido a 28 de maio de 2019. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>>

LOURENÇO FILHO, M. B. **Testes ABC: para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita** / Manoel Bergström Lourenço Filho. – 13. ed. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. 201p. – (Coleção Lourenço Filho, ISSN 1519-3225 ; 9)

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, C. ALAVARSE, O. M. Qualidade das Escolas: tensões e potencialidades das avaliações externas. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 413-436, abr./jun. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)> Acesso em: 10 nov. 2018.

MAGRIN, M. I. D.; LEITE, S. A. da S. Infância Vulnerável e Sucesso na Leitura e Escrita: histórias possíveis. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 871-886, jul./set. 2014. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)> Acesso em 26 abr. 2019.

MARCHELLI, P. S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, p. 561-585, mai./ago. 2010.

MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M.. **A compreensão do fracasso escolar**. In: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernández. Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural. PORTO Alegre: Artmed, 2004.

MAINARDES, J. Políticas educacionais contemporâneas e algumas consequências para o trabalho docente. In: CÓSSIO, M. F. (Org.). **Políticas públicas de educação**. Pelotas: Ufpel, 2016, p. 65-80.

MAINARDES. **Possibilidades de contra-regulação no cenário educacional atual**. Working paper – 2017. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/319494412>> Acesso em: 30 jan. 2019.

MARIANO, A. L. S. **A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE**. Dissertação (mestrado) – São Carlos: UFSCar, 2006.

MARIANO, A. L. S. **A pesquisa sobre formação de professores e multiculturalismo no Brasil: tendências e desafios.** Tese (Doutorado). – São Carlos: UFSCar, 2009.

MARIN, A. P.; PANSINI, F. O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 87-103, jan./abr. 2011. Disponível em <<https://www.redalyc.org/articulo>> Acesso em 24 mai. 2019.

MATTOS, S. M. N. de. Inclusão/exclusão escolar e afetividade: repensando o fracasso escolar das crianças de classes populares. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 44, p. 217-233, abr./jun. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/er/n44/n44a14.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/n44/n44a14.pdf)> Acesso em: 12 abril. 2018.

MELO, T. T. M. **A alfabetização na perspectiva do letramento: a experiência de uma prática pedagógica no 2º ano do ensino fundamental.** 2012. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora. Faculdade de Educação, Programa de Pós- Graduação em Educação. 2012

MELLO, A. G. C. **Metodologia de Pesquisa.** Palhoça: Unisul, 2006.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. **Conteúdo e Didática de Alfabetização:** UNESP, 36-57, 2009. Disponível em: <[http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio\\_inaf\\_2009.pdf](http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf)>. Acesso em: 23 jan. 2019.

MINAYO, M. C. **Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social.** In: \_\_\_\_\_. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento.** São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** – São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, A. G. de.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em <[http://pt.scribd.com/doc/39256026/ALFABETIZACAO -apropriacao- do-sistema-de-escrita-alfabetica](http://pt.scribd.com/doc/39256026/ALFABETIZACAO_-_apropriacao_-_do-sistema-de-escrita-alfabetica)> 15 de Nov. 2018.

MOREIRA, M. A. **Ensino e aprendizagem: enfoques teóricos.** São Paulo: Moraes, 1985. 94 p.

MOREIRA, R. **Pesquisas no campo da Didática: subsídios ao ensino e à aprendizagem de conteúdos e desenvolvimento de habilidades e competências.** Tese de Doutorado. São Carlos – SP 2017.

MORTATTI, M. L. do R. **Os sentidos da alfabetização:** São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

MORTATTI, M. L. do R. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n.44 maio/ago. 2010

MUGNAINI, R. **Caminhos para adequação da avaliação da produção científica brasileira: impacto nacional versus internacional**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade de São Paulo, 253 f, 2006.

NAVARRO, L.; GERVAI, S. NAKAYAMA, A. PRADO, A. da S. A dificuldade de aprendizagem e o fracasso. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Volume 16. Number 1 2016, p. 46–50. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/1471-3802.12267> Acesso em: 25 jan. 2019.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, J. L. A. P.; BRAGAGNOLO, R. I.; SOUZA, S. V. de. Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 18, Número 3, Setembro/Dezembro de 2014: 477-484. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183770>> Acesso em 06 mar. 2018.

ONOFRE, E. M. C., PÁTARO, C. S. de O. ONOFRE, M. R. Sala de aula: espaço de encontro de culturas – São Carlos: EdUFSCar, 2010. 87 p. – (Coleção UAB – UFSCar).

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de quem fracassa na escola: análise das representações de alunos com dificuldades de aprendizagem. **Psico-USF** [online]. 2013, vol.18, n.3. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712013000300008](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-82712013000300008)> Acesso em: 22 abril. 2018.

PANSINI, F.; SOUZA F. L. F. de.; ZIBETTI, M. L. T. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares? **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 16, Número 2, Julho/Dezembro de 2012. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/pee/v16n2/a06v16n2.pdf>> Acesso em 21 abr. 2019.

PATTO, M. P. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PARISOTTO, A. L. V.; RINALDI, R. P. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 261-276, abr./jun. 2016. Disponível em < [www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00261.pdf](http://www.scielo.br/pdf/er/n60/1984-0411-er-60-00261.pdf)> Acesso em 17 mai. 2019.

PAULA, F. A. de. Cadernos Encadeados: uma descrição sobre o encadeamento do tempo em uma turma alfabetizadora. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 33, n. 90, p. 237-255, maio-ago. 2013 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em: 24 mar. 2018.

PAULA, L. C. de. **Contribuições da práxis histórica de Paulo Freire às pesquisas e propostas sobre educação contínua de educadores(as)**. 2011. 455 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2011.

PAULILO, A. L. A compreensão histórica do fracasso escolar no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v. 47 n.166 p.1252-1267 out./dez. 2017 1253

PÉREZ, C. L. V. Alfabetização: um conceito em movimento, p.178-201. GARCIA, R. L. ZACCUR, E. (Orgs). **Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes**. – São Paulo: Cortez, 2008.

PEZZI, F. A. S.; MARIN, A. H. Fracasso Escolar na Educação Básica: Revisão Sistemática da Literatura. *Trends in Psychology / Temas em Psicologia* – Março 2017, Vol. 25, nº 1, 1-15.

PINHEIRO, S. N. S; DAMIAMI, M.F; JUNIOR, B. S. S. O Jogo com Regras Explícitas Influencia o Desenvolvimento das Funções Psicológicas Superiores? **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 20, Número 2, Maio/Agosto de 2016: 255-263. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920150202960>>. Acesso em: 12 abril. 2018.

PIZZANI, L. SILVA, R. C. da. BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.**, Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012 – ISSN 1678-765X. Disponível em <<http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php>> Acesso em: 13 jun. 2019.

POLLO, T. C.; TREIMAN, R.; KESSLER, B. Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita. **Estudos de Psicologia I Campinas** I 32(3) I 449-459 I julho - setembro 2015. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/0103-166X2015000300010>>. Acesso em: 19 maio 2019.

POZZOBON, M.; MAHENDRA, F.; MARIN, A. H. Renomeando o fracasso escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 21, Número 3, Setembro/Dezembro de 2017: 387-396. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-387.pdf](http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-387.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2018.

RODRIGUES, A.; CHECHIA, V. A. O fracasso escolar e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem. **Psicologia - Saberes & Práticas**, n.1, v.1, 29-36, 2017. Disponível em: <<http://unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/psicologiasaberes&praticas.pdf>>. Acesso em 15. dez. 2018.

ROSA, C. M.; LOPES, N. F. M.; CARBELLO, S. R. C. Expansão, Democratização e a Qualidade da Educação Básica no Brasil. **Póiesis Pedagógica**, Catalão-GO, v.13, n.1, p. 162-179, jan/jun. 2015. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/viewFile/35982/18642>> Acesso em: 25 jan. 2019.

SALVADOR, A. D. **Metodos e tecnicas de pesquisa bibliografica**. 7.ed.rev.ampl. Porto Alegre: Sulina, 1978. 246 p.

SAMPAIO, M. N.; CAPELLINI, S.A. Intervenção ortográfica em escolares com e sem dificuldades de escrita. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 1, Janeiro/Abril de 2015: 105-115. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191808>> Acesso em: 25 mar. 2018.

SANTIAGO, M. E. A prática pedagógica na universidade com base na Pedagogia Freireana: relato de uma experiência. In: SAUL, A. M (org.). **Paulo Freire e a formação de educadores. Múltiplos olhares**. SP: Editora Articulação Universidade/Escola, 2004.

SANTOS, T. C.; TASSONI, E. C. M. As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental. **Rev. bras. Estud. pedagog.** (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 79-95, jan./abr. 2015. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S2176-6681/32612879>> Acesso em 18 abr. 2019.

SANTOS, Priscila Angelina Silva da Costa. **Escola e família: investimentos e esforços na alfabetização de crianças**. 17/06/2016 349 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco, Recife Biblioteca Depositária: Central da UFPE.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais** Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>. Acesso em 18 jun. 2019.

SCIELO, Banco de dados. Disponível em <<https://www.scielo.org>>, 2018-2019.

SILVA, S. **O pensar certo e a educação na obra de Paulo Freire** / Sara Silva. – Londrina, 2015. 201 f. S586p. Orientador: Darcísio Natal Muraro. **Dissertação (Mestrado em Educação)** Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.

SKINNER, B.F. **Contingências do reforço: uma análise teórica**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

SOARES, M. B. **Alfabetização: a questão dos métodos. 1. ed., 2ª reimpressão**. – São Paulo: Contexto, 2018. 384 p.

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

SOARES, M. B. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de Pesquisa**, n.52, p.19-24, fev.1985. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1358/1359>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

SOARES, M. B. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. – 18. ed. – São Paulo: Contexto, 2017b.

SOARES, M. B.; MACIEL, F. Alfabetização. Brasília : MEC/Inep/ Comped, 2000. 173 p.: tab. (**Série Estado do Conhecimento**, ISSN 1518-3653; n. 1)

SOUZA, I. R. C. S de; BRUNO, M. M. G. Ainda Não Sei Ler e Escrever: alunos indígenas e o suposto fracasso escolar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 199-213, jan./mar. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623651362> Acesso em 12 abril de 2018.

TREINTA, F. T.; FILHO, J. R. F., SANT'ANNA, A. P.; RABELO, L. M. Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão. **Production**, v. 24, n. 3, p. 508-520, July/Sept. 2014. Disponível em < [http://www.scielo.br/pdf/prod/v24n3/aop\\_prod0312.pdf](http://www.scielo.br/pdf/prod/v24n3/aop_prod0312.pdf)> Acesso em: 09 jul. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** – 1 ed. – 20. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2011.

TUBOITI, N. C. da S; FREITAS, L. G. de. Grupos áulicos: aprendendo com os pares. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 2, Maio/Agosto de 2015: 215-222. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192819> Acesso em 05 mar. 2018.

TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; BARROCO, S. M. S. Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 24 – n. 1, p. 27-44, Jan./Abr. 2012. Disponível em: < <http://www.scielo.br/scielo.php?>> Acesso em 25 mai. 2019.

UNESCO (1990). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf> . Acesso em: 10 dez de 2018.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca.** Brasília: CORDE.

VIÉGAS, L. de S. Progressão Continuada e Patologização da Educação: um debate necessário. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 1, Janeiro/Abril de 2015: 153-161.

ZAGO, N. Fracasso e Sucesso Escolar no contexto das relações família e escola: questionamentos e tendências em Sociologia da Educação. **Sociologia da Educação Revista Luso-Brasileira**, ano 2 n.3 março 2011. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/17155/17155.PDFXXvmi=>>> Acesso em: 12 set. 2018.

ZIBETTI, M. L. T.; PANSINI, F.; SOUZA, F. L. F. de. História da Psicologia escolar e educacional. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 16, Número 2, Julho/Dezembro de 2012: 237-246. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v12n2/v12n2a20.pdf>> Acesso em 15 abril. 2018.

**APÊNDICE A – EXEMPLO DE UMA PARTE DO QUADRO GERAL DOS ARTIGOS  
ENCONTRADOS NA PLATAFORMA SCIELO**

Título do artigo e autores	Periódico e ano de publicação	Palavras-chave do artigo	Resumo do artigo
<p>60. A ALFABETIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O USO DO COMPUTADOR: O SUPORTE DIGITAL COMO MAIS UM INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA</p> <p>Julianna Silva Glória* Universidade Vale do Rio Doce (UNIVALE) Isabel Cristina Alves da Silva Frade** Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)</p> <p>Uso do computador como suporte de escrita na alfabetização de crianças.</p>	<p>Educação em Revista Belo Horizonte v.31 n.03 p. 339-358 Julho-Setembro 2015</p>	<p>Letramento digital. Alfabetização. Cultura digital. Suportes e instrumentos de escrita.</p>	<p>Neste artigo apresentamos dados de pesquisa desenvolvida no programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG em que tratamos sobre as implicações de se introduzir o computador como suporte de escrita na fase de alfabetização. Entre as referências estão os estudos sobre os letramentos, como aqueles produzidos por Magda Soares e Brian Street, e sobre a história da leitura e do livro e a história da cultura escrita. Na metodologia adotamos os princípios da pesquisa qualitativa, com proposta de intervenção colaborativa, com a proposição de acompanhar crianças de 6 anos em laboratório de informática de escola pública em Belo Horizonte, Minas Gerais, durante o ano de 2009, em várias situações de atividades de escritura e leitura na tela do computador, tanto na utilização de programas, atividades, jogos, como em atividades com gêneros da esfera digital.</p>
<p>61. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTRIBUIÇÕES DE ARTIGOS EM PERIÓDICOS BRASILEIROS INDEXADOS NA BASE SCIELO (2010-2014)</p> <p>Fabiana Marini Braga * Jarina Rodrigues Fernandes **</p> <p>Educação de Jovens e Adultos</p>	<p>Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 173-196, maio-ago., 2015 1</p>	<p>Educação de jovens e adultos/EJA. Pesquisa em educação.</p>	<p>Este trabalho apresenta pesquisa bibliográfica sobre temas, abordagens e proposições de 79 artigos referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA) disponíveis em periódicos brasileiros indexados na base SciELO (2010-2014). Chama a atenção o quantitativo de publicações do quinquênio superar o da década anterior e a concentração de textos voltados à escolarização. Dentre as proposições, está a de uma política de Estado para a EJA, da Alfabetização ao</p>

Título do artigo e autores	Periódico e ano de publicação	Palavras-chave do artigo	Resumo do artigo
			diferentes contextos marcados pela diversidade, e de oferta/aprimoramento de formação docente. Dentre os temas emergentes, destacam-se: Educação Profissional integrada à Educação Básica; Educação na Prisão; e Educação e Saúde. Identificou-se a presença pouco significativa em relação a Arte, Educação Ambiental e História, com silêncio em Tecnologias da Informação e Comunicação e Geografia. A Educação Popular aparece discretamente, contudo, a problematização de questões teórico-metodológicas remete à reflexão sobre seus princípios na contemporaneidade.
<p>62. Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização Rielda Karyna de Albuquerque Magna Silva Cruz</p> <p><b>Atividades de fluência leitora em turmas de 1º e 2º ano com uso de livros do PNLD</b></p>	<p>Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 439-456, maio/ago. 2015</p>	<p>PNLD – acervos complementares; estratégias de leitura; compreensão leitora; recursos didáticos; alfabetização.</p>	<p>Analisa o uso das obras do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Acervos Complementares e busca promover a compreensão leitora por meio da vivência de estratégias de leitura. Duas professoras, uma do 1º e outra do 2º ano do ensino fundamental, participaram da pesquisa.</p>

Título do artigo e autores	Periódico e ano de publicação	Palavras-chave do artigo	Resumo do artigo
			Como procedimentos metodológicos, foram utilizados: análise documental do material oficial do PNLD – Acervos Complementares; entrevista com as professoras; e observação de aulas. Focaram-se as práticas de leitura por meio do uso dos materiais complementares. Os resultados apontam que as professoras promoveram situações de vivência de estratégias de leitura a fim de desenvolver habilidades de compreensão de textos, apesar de as atividades não terem sido devidamente planejadas.
63. Teatro de temática científica: conceituação, conflitos, papel pedagógico e contexto brasileiro Leonardo Maciel Moreiral e Martha Marandino <sup>2</sup>  <b>Educação em Ciências Alfabetização Científica</b>	Ciênc. Educ., Bauru, v. 21, n. 2, p. 511-523, 2015	Teatro científico. Educação em ciências. Divulgação científica. Popularização da ciência. Alfabetização científica.	O teatro de temática científica ainda é um fenômeno recente no Brasil. Ele se configura como um tipo de teatro que se propõe favorecer a divulgação e a educação científica. Apesar de não existirem muitas pesquisas acadêmicas sobre esse tema, o teatro de temática científica tem sido uma prática de professores da Educação Básica e Superior, bem como de instâncias não formais de educação. Este artigo tem como objetivo realizar uma análise sistematizada do teatro de temática

Título do artigo e autores	Periódico e ano de publicação	Palavras-chave do artigo	Resumo do artigo
			científica, visando à educação em ciências. Para isso, será problematizado o termo teatro de temática científica, explicitando sua definição e sua articulação com alcance de uma alfabetização científica. Ao final, são enunciados grupos e projetos no Brasil que realizam esse tipo de atividade, focalizando suas produções e propostas.

Fonte: Base de dados SciELO, 2018-2019.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

**APÊNDICE B – QUADRO GERAL DOS ARTIGOS SELECIONADOS**

<b>QUADRO DE ARTIGOS SELECIONADOS NA SCIELO/ 2019</b>				
<b>Nº</b>	<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	<b>AUTORES</b>	<b>PERIÓDICO DE DIVULGAÇÃO</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
1 (05)	O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos: uma revisão teórica	Eveline Favero Dhyovana Guerra Heder Luiz Matias Mendes dos Santos Camila Molon Delazeri	Psicologia Escolar e Educacional, SP.	2017
2 (11)	PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO COM CRIANÇAS DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DIFERENTES ESTRATÉGIAS, DIFERENTES CONCEPÇÕES	Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo Ana Caroline de Almeida Ana Paula do Amaral Tibúrcio	Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236	2017
3 (27)	Relação entre os níveis de escrita, consciência fonológica e conhecimento de letras	Mirna Rossi BARBOSA Lidiane Batista de Oliveira MEDEIROS Ana Paula Simões do VALE	Estudos de Psicologia I Campinas I 33(4) I 667-676 I	2016
4 (30)	Aspectos Temporais na Aula: cadência, ritmo e momento oportuno	Flavia Anastacio Paula	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1049-1070	2016
5 (35)	Dispositivo da antecipação da alfabetização: condições de emergência e contornos atuais	Maria Carolina da Silva Caldeira Marlucy Alves Paraíso	Cadernos de Pesquisa v.46 n.161 p.846-868, 847.	jul./set. 2016
6 (38)	Qual a contribuição da consciência morfológica das crianças na precisão de leitura de palavras e compreensão de texto no português?	Silvia Brilhante Guimarães Márcia Maria Peruzzi Elia da Mota	Estudos de Psicologia, 21(3),	2016
7 (41)	Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental	Ana Luzia Videira Parisotto Renata Portela Rinaldi	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 261-276	2016
8 (58)	Uma revisão crítica de três perspectivas sobre o desenvolvimento da escrita	Tatiana Cury POLLO Rebecca TREIMAN Brett KESSLER	Estudos de Psicologia I Campinas I 32(3) I 449-459 I	julho - setembro 2015

9 (60)	A ALFABETIZAÇÃO E SUA RELAÇÃO COM O USO DO COMPUTADOR: O SUPORTE DIGITAL COMO MAIS UM INSTRUMENTO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA ESCRITA	Julianna Silva Glória Isabel Cristina Alves da Silva Frade	Educação em Revista Belo Horizonte v.31 n.03 p. 339-358	2015
10 (62)	Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Acervos Complementares: vivência das estratégias de leitura na alfabetização	Riella Karyna de Albuquerque Magna Silva Cruz	Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 243, p. 439-456	2015
11 (68)	Contribuições das neurociências ao processo de alfabetização e letramento em uma prática do Projeto Alfabetizar com Sucesso	Mário Medeiros Edileuza de Lima Bezerra	Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 26-41,	2015
12 (70)	As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental	Tatiana Cristina Santos Elvira Cristina Martins Tassoni	Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 96, n. 242, p. 79-95	2015
13 (73)	A alfabetização e o inventário de uma herança	Mitsi Pinheiro de Lacerda1	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 189-204	2015
14 (80)	Infância Vulnerável e Sucesso na Leitura e Escrita: histórias possíveis	Maria Isabel Donnabella Magrin Sérgio Antonio da Silva Leite	Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 871-886	2014
15 (88)	Processos cognitivos na leitura inicial: relação entre estratégias de reconhecimento de palavras e alfabetização	Sara Mourão Monteiro Magda Soares	Educ. Pesqui., São Paulo, v. 40, n. 2, p.449-466	2014
16 (89)	LEVANTAMENTO TEMÁTICO EM CADERNOS DE PESQUISA: PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E ANALFABETISMO	Tatiana Arnaud Cipiniuk	1026 Cadernos de Pesquisa v.43 n.150 p.1026-1041	set./dez. 2013
17	Os aspectos metodológicos da prática	Thalita Folmann da Silva	Ensaio: aval. pol.	2013

(93)	pedagógica no 1º ano do Ensino Fundamental	Evelise Maria Labatut Portilho	públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 473-496	
18 (96)	CONVERSANDO SOBRE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO: O PAPEL DA MEDIAÇÃO DOCENTE	Ana Carolina Perrusi Brandão Telma Ferraz Leal Bárbhara Elyzabeth Souza Nascimento	Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 215-236	2013
19 (97)	CADERNOS ENCADEADOS: UMA DESCRIÇÃO SOBRE O ENCADEAMENTO DO TEMPO EM UMA TURMA ALFABETIZADORA	Flávia Anastácio de Paula	Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 237-255	2013
20 (98)	A DIVULGAÇÃO DO CONCEITO DE LETRAMENTO E O CONTEXTO DA ESCOLA DE NOVE ANOS: O QUE DIZEM AS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS?	Danieli Sebastiana Oliveira Tasca Ana Lúcia Guedes-Pinto	Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 257-276	2013
21 (106)	A SUPREMACIA DA PERSPECTIVA ASSOCIACIONISTA EM PRÁTICAS ALFABETIZADORAS NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	Gabriela Medeiros Nogueira Eliane Teresinha Peres	Educação em Revista   Belo Horizonte   v. 29   n. 02   p. 65-89	2013
22 (108)	UM BALANÇO CRÍTICO DA “DÉCADA DA ALFABETIZAÇÃO” NO BRASIL	Maria do Rosário Longo Mortatti	Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34	, jan.-abr. 2013
23 (109)	ALFABETIZAÇÃO NO CICLO INICIAL DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: REFLEXÕES SOBRE AS PROPOSIÇÕES DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO	Cláudia Maria Mendes Gontijo	Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 35-49	jan.-abr. 2013
24 (111)	AS LETRAS COMO UNIDADES HISTÓRICAS NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO	Dagoberto Buim Arena	Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 109-123	jan.-abr. 2013
25 (112)	ALFABETIZAÇÃO: O OLHAR DAS CRIANÇAS SOBRE O APRENDIZADO DA LINGUAGEM ESCRITA	Angela Vidal Gonçalves	Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 89, p. 125-140	2013

26 (119)	Políticas de avaliação da alfabetização: discutindo a Provinha Brasil	ARTUR GOMES DE MORAIS	Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51	set.-dez. 2012
27 (120)	Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar	MARIA TERESA ESTEBAN	Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 51	set.-dez. 2012
28 (121)	Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares?	Marli Lúcia Tonatto Zibetti Flávia Pansini Flora Lima Farias de Souza	Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 16, Número 2	2012
29 (124)	Letramento no ensino fundamental de nove anos no Brasil: ações legais e pedagógicas previstas nos documentos oficiais	Jonathas de Paula Chaguri Neiva Maria Jung	Educ. Pesqui., São Paulo, v. 39, n. 4, p. 927-942	out./dez. 2013
30 (125)	Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil	Cláudia Maria Mendes Gontijo	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 603-622,	jul./set. 2012.
31 (128)	Rasuras orais em Madrasta e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada	Eduardo Calil	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 589-602,	jul./set. 2012.
32 (130)	Aquisição da linguagem escrita e intervenções pedagógicas: uma abordagem histórico-cultural	Silvana Calvo Tuleski Marta Chaves Sonia Mari Shima Barroco	Fractal: Revista de Psicologia, v. 24 – n. 1, p. 27-44,	Jan./Abr. 2012
33 (131)	LETRAMENTO: UMA DISCUSSÃO SOBRE IMPLICAÇÕES DE FRONTEIRAS CONCEITUAIS	MARY ELIZABETH CERUTTI-RIZATTI	Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 291-305	jan.-mar. 2012
34 (132)	Explorando a relação entre consciência morfológica, processamento cognitivo e escrita	Márcia Maria Peruzzi Elia da MOTA	Estudos de Psicologia I Campinas I 29(1) I 89-94 I	2012
35 (138)	A TRAJETÓRIA DAS TAXAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL NAS	ALCEU RAVANELLO FERRARO	Educ. Soc., Campinas, v. 32, n.	out.-dez. 2011

	DÉCADAS DE 1990 E 2000		117, p. 989-1013	
36 (140)	Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica	Evelise Maria Labatut Portilho Simone A. Souza Dreher	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p.181-196	2012
37 (143)	IMPLICAÇÕES DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS	Ceris Salete Ribas da Silva Delaine Cafiero	Educação em Revista   Belo Horizonte   v.27   n.02   p.219-248	2011
38 (147)	Educação escolar: a vez e a voz das crianças	Cristine Tinoco da Cunha Lima Rosado Maria Estela Costa Holanda Campelo	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 401-424, abr./	2011
39 (148)	O ingresso de crianças de 6 anos no ensino fundamental: uma pesquisa em Rondônia	Flávia Pansini Aline Paula Marin	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 87-103,	jan./abr. 2011
40 (149)	Os alfabetizados-desviantes ou sobre a educação dos 6 anos	Leni Vieira Dornelles	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.1, 220p. 141-155	jan./abr. 2011
41 (155)	Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública	Claudemir Belintane	Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n.3, p. 685-703	2010
42 (157)	Consciência fonológica e linguagem escrita: efeitos de um programa de intervenção	Maria José dos Santos Maria Regina Maluf	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 38, p. 57-71	2010
43 (160)	A alfabetização de crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental de 9 anos: uma contribuição para a definição de uma Matriz de Competências e Habilidades de Leitura, Escrita e Matemática	Nilma Fontanive Ruben Klein Leandro Marino Mariza Abreu Sônia E. Bier	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 527-548	2010

Fonte: Base de dados SciELO, 2018-2019.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

**APÊNDICE C – EXEMPLOS DAS FICHAS DE CARACTERIZAÇÃO DOS ARTIGOS**

Ficha de organização dos indicadores e das categorias de análise dos artigos											
Identificação do artigo: <b>DC9</b> <b>AS LETRAS COMO UNIDADES HISTÓRICAS NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO</b> Autor: Dagoberto Buim Arena Ano de publicação: 2013											
Tema central do artigo	Área	Tipo de artigo				Problema investigado	Objetivos do artigo	Base teórica do artigo	Base metodológica	Resultados alcançados e conclusões	Traz contribuições para o ensino e a aprendizagem no processo de alfabetização, que visem à superação do fracasso?
		De revisão/ teórico	Documental	Estudo de caso	Pesquisa- Ação						
As letras na construção de palavras em um enunciado no processo de alfabetização.	Educação	não	não	sim	não	- Quais as possibilidades de a criança orientar-se pela função da letra e pela internalização de conhecimentos sobre o uso da língua escrita na relação com o outro.	- analisar as situações nas quais uma criança toma decisões para escolher letras na construção de palavras em um enunciado, durante o seu processo de alfabetização.	- contexto e pesquisa Graue e Walsh (2003). - linguagem egocêntrica no processo discursivo (VIGOTSKI, 2001; SMOLKA, 1993). - Vigotski (2001). função do fonema e da função da letra, no universo da criação de sentidos pela língua escrita ou oral.	- contexto e pesquisa Graue e Walsh (2003). - linguagem egocêntrica no processo discursivo (VIGOTSKI, 2001; SMOLKA, 1993). - princípios da microgenética (GOES, 2000), - teoria da enunciação de Bakhtin (2003) - estudos históricos de Williams (1975), Desbordes (1995), Sampson (1996) e Huber (2006).	- é possível pensar em ampla diversidade na escolha das letras pelas crianças, em vez de entender essa escolha como ação limitada à relação entre grafemas e fonemas, reduzidos a simples elementos, em vez de compreendê-los, tanto uns quanto outros, como unidades portadoras de sentido, como anunciaram Vigotski (2001) e Desbordes (1996).	- Não diretamente. Traz a discussão da importância e da função das letras como unidades portadoras de sentido na construção de palavras que possuem sentido em um discurso. O estudo é bem específico sobre a letra na língua escrita.
<b>Considerações sobre o artigo:</b>											
- O artigo evidencia a análise do pesquisador depois que ele observou uma criança de 6 anos de idade e analisou uma produção escrita dela, quando escreveu uma carta para outra criança que se encontrava hospitalizada em uma cidade diferente.											
- O autor baseado em autores que estudam a língua e a linguagem, foi mostrando as hipóteses de escolha das letras que a criança investigada utilizou para escrever sua carta, para se comunicar com o destinatário final.											

## Identificação do artigo: AI 9

As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental

Autoras: Tatiana Cristina Santos e Elvira Cristina Martins Tassoni.

Ano de publicação: 2015

Tema central do artigo	Área	Tipo de pesquisa						Problema investigado	Objetivos do artigo	Base teórica do artigo	Base metodológica	Resultados alcançados e conclusões	Traz contribuições para o ensino e a aprendizagem no processo de alfabetização, que visem à superação do fracasso?
		Levantamento	Etnográfica	Observação	Experimental	Estudo de caso	Pesquisa-Ação						
O uso do material didático do Programa Ler e Escrever nas aulas com crianças do 1º ano do EF.	Educação	não	não	sim	não	não	não	- Como a proposta contida no material didático do PLE foi vivenciada pelos alunos e pela professora de uma sala de 1º ano do EF em uma escola estadual de Campinas (SP)?	- identificar como o uso da Coletânea de Atividades do 1º ano do EF se concretiza em sala de aula; observar como os alunos desenvolvem as atividades nas propostas do material; e analisar as impressões da professora e dos alunos sobre esse material.	- Colomer e Camps (2002), Soares (2012), Marcuschi (2003), Batista (2009), Rapoport et al. (2009), Corsino (2006).	- observações foram registradas em diário de campo, instrumento de registro que Pádua (2000). Entrevista com as crianças: Cruz (2008).	- Os resultados apontaram o grande desejo dos alunos em saber ler e escrever, pois isso lhes concede maior autonomia e acesso a informações importantes haja vista que a leitura e a escrita estão diretamente relacionadas ao conhecimento. Os alunos demonstraram anseio por compreender o funcionamento e a finalidade da escrita.	- O apoio do material didático pode contribuir, satisfatoriamente, para a aquisição da linguagem escrita, mas a mediação e o uso que se faz deste são fundamentais. Os gêneros explorados no material didático, tanto para a leitura como para a escrita, bem como os temas e o volume de material escrito disponibilizado, devem ser objeto de reflexão.

## Considerações sobre o artigo:

- Nesse trecho as autoras explicitam o que entendem por ser o ato da leitura:

*“Segundo Colomer e Camps (2002), ler significa mais do que simplesmente um ato mecânico de decifração. Significa um ato de raciocínio, no sentido de construir a interpretação da mensagem escrita, a partir tanto da informação proporcionada como dos conhecimentos do leitor. As autoras enfatizam a importância de serem trabalhados em sala de aula os usos e as funções sociais dos textos escritos. Tal ideia relaciona-se com a proposta defendida por Soares (2012) de alfabetizar letrando.” (p. 86).*

**APÊNDICE D - EXEMPLO DE FICHA DE ANÁLISE DE ARTIGO DE DISCUSSÃO DO  
CAMPO (DC)**

<b>FICHA DE ANOTAÇÕES/ INTERPRETAÇÕES</b> <b>ARTIGO DE DISCUSSÃO DO CAMPO 9</b>		
<p><b>CÓDIGO DC9</b>  <b>AS LETRAS COMO UNIDADES HISTÓRICAS NA CONSTRUÇÃO DO DISCURSO</b>  <b>Autor:</b> Dagoberto Buim Arena  <b>Ano de publicação:</b> 2013</p>		
<b>Resumo do artigo (breve descrição).</b>	<p>“Este artigo propõe a concessão de estatuto de unidade portadora de sentido aos grafemas, constituintes de palavras em situações de construções discursivas, tal como Vigostki deu ao fonema esse estatuto na palavra oral. Procura-se analisar também essas unidades em manifestações singulares em atos de apropriação da linguagem escrita, com base em dados criados por uma criança de 6 anos, em uma situação discursiva. Para a realização da tarefa, foram importantes também os estudos bakhtinianos a respeito do papel do outro nas relações com a linguagem. Uma vez que as análises indicaram aproximações ortográficas a registros encontrados no português antigo, foram utilizadas pesquisas de gramática histórica dessa língua. As conclusões apontam a diversidade de fontes de referência para a seleção, pela criança, das letras, conforme suas funções na composição da palavra.”</p>	
	Unidades de contexto	Unidades de registro
<b>Denúncias</b>	<p>- “Na situação real, de tentativas de <b>apropriação da língua escrita como instrumento de comunicação de constituição do pensamento, as letras, as palavras e o próprio enunciado ganham funções plurais</b>, em vez do <b>engessamento técnico</b> a apenas uma delas: <b>a relativa relação fonema-grafema.</b>” (p.112).</p> <p>- “Como Vigotski, Desbordes aposta na <b>letra como portadora de parte do sentido do todo</b>, com funções diversas da estritamente <b>técnica</b> que inclui a <b>relação grafema/fonema tão presente</b> nos procedimentos de <b>alfabetização inicial</b> e nos <b>suportes das teorias pedagógicas</b>, que defendem o <b>requisito do domínio da consciência fonológica para a alfabetização.</b>” (p. 113).</p> <p>- “O <b>significado da palavra</b> e o <b>sentido</b> construído confeririam à <b>letra o seu estatuto de unidade</b>. Fora disso, estaria destinada a ser um elemento.” (p. 113).</p> <p>- “Desbordes (1995, p. 177) <b>critica a busca da relação estreita entre o oral e o escrito</b>, ao comentar que “a ideia frequente, ingênua ou erudita, de que a escrita deve refletir o som, de que é preciso ‘escrever como se fala’, traduz-se, na prática, de um lado, por uma tendência a multiplicar os sinais e, de outro, por uma procura de isomorfismo entre escrito e oral [...]”. (p. 118).</p>	
	<p>- Engessamento técnico das letras, palavras e dos enunciados a uma única função: <b>relação fonema-letra.</b></p> <p>- <b>Entendimento somente técnico da letra</b> presente nos procedimentos de alfabetização inicial e nas teorias pedagógicas que defendem o domínio da consciência fonológica.</p> <p>- <b>A letra não pode ser entendida como simples elemento da palavra</b>, mas como unidade, que constrói sentido e significado da palavra.</p> <p>- Não se pode considerar apenas a <b>relação estreita entre o oral e o escrito</b>. Entre aquilo que se ouve e o que se escreve.</p>	

<p style="text-align: center;"><b>Anúncios</b></p>	<p>- “A situação de <b>escolha</b> e de <b>decisão</b> por parte de uma criança, no <b>momento da escrita</b> de uma carta para o outro, <b>não se configura como ato banal</b> por situar-se no universo das <b>relações da sua consciência com a consciência do outro</b>, por meio de palavras, de signos verbais, de enunciados amalgamados por <b>combinações de significação, de sentido e, também, de letras.</b>” (p.112).</p> <p>- “Ao verificar como as crianças brasileiras escrevem, nos atos de apropriação e de objetivação do português brasileiro, talvez fosse de <b>interesse investigativo não apenas considerar a grafia atual como referência</b>, mas também as <b>variações gráficas do português e do galego antigos.</b>” p.(115).</p> <p>- “É possível anunciar a hipótese de que Berenice não se preocupa apenas com a distinção entre vogais nasais e orais para representá-las, mas toma como referência sua pouca <b>experiência com as configurações gráficas</b> com o sinal til, e tenta conceder a ele uma <b>função específica</b>, uma vez que não o utiliza na palavra irmão [...] A ambiguidade e falta de padronização das escolhas compõem os atos de <b>tentativa de escrita nesse período inicial.</b>” (p. 120).</p> <p>- “[...] é possível pensar em <b>ampla diversidade na escolha das letras pelas crianças</b>, em vez de entender essa escolha como ação limitada à relação entre grafemas e fonemas, reduzidos a simples elementos, em vez de compreendê-los, tanto uns quanto outros, como <b>unidades portadoras de sentido</b>, como anunciaram Vigostki (2001) e Desbordes (1996).” (p. 122).</p>	<p>- <b>Escolha no momento de escrita:</b> não é um ato banal <b>Relação entre consciências</b> <b>Significações, sentidos e letras.</b></p> <p>- Importância de relacionar <b>a grafia atual das letras e das palavras</b> com as <b>variações antigas.</b></p> <p>- <b>Experiência</b> com as configurações gráficas e <b>estabelecimento de funções</b> específicas. <b>Tentativa de escrita.</b></p> <p>- <b>Possível:</b> Ampla <b>diversidade</b> na escolha <b>das letras</b> pelas crianças. <b>Letras: unidades portadoras de sentido.</b></p>
--	---	---

Fonte: Base de dados SciELO, 2018-2019.

Nota: Dados trabalhados pela autora.

**APÊNDICE E - EXEMPLO DE FICHA DA CATEGORIA ARTIGOS DE  
INTERVENÇÃO (AI)**

<b>FICHA DE ANOTAÇÕES/ INTERPRETAÇÕES</b>		
<b>ARTIGO DE INTERVENÇÃO 9</b>		
<b>CÓDIGO - AI 9</b>		
<b>As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental</b>		
<b>Autoras:</b> Tatiana Cristina Santos e Elvira Cristina Martins Tassoni.		
<b>Ano de publicação:</b> 2015		
<b>Resumo do artigo (breve descrição).</b>	- Essa pesquisa objetivou investigar como a proposta do material didático do Programa Ler e Escrever (PLE) foi vivenciada pelos alunos e pela professora de uma sala de 1º ano do ensino fundamental (EF), em uma escola estadual de Campinas, no Estado de São Paulo. O PLE é um programa estadual que compreende um conjunto de ações visando à melhoria da qualidade da alfabetização nos anos iniciais do EF. Uma de suas principais ações consiste na elaboração e distribuição de material didático. Os procedimentos de coleta de dados incluíram: observações em sala de aula, entrevista com a professora e entrevistas com os alunos. Os resultados apontaram o grande desejo dos alunos em saber ler e escrever, pois isso lhes concede maior autonomia e acesso a informações importantes haja vista que a leitura e a escrita estão diretamente relacionadas ao conhecimento. Os alunos demonstraram anseio por compreender o funcionamento e a finalidade da escrita. O apoio do material didático pode contribuir, satisfatoriamente, para a aquisição da linguagem escrita, mas a mediação e o uso que se faz deste são fundamentais. Os gêneros explorados no material didático, tanto para a leitura como para a escrita, bem como os temas e o volume de material escrito disponibilizado, devem ser objeto de reflexão.	
	Unidades de contexto e de registro	Síntese das ideias
<b>Denúncias</b>	<p>- “Ponderamos a complexidade da elaboração das legendas, pois a escrita desse gênero exige grande capacidade de síntese. Consideramos, nesse sentido, que a professora percebia a dificuldade dos alunos ao escrever as legendas e, por isso, acabava conduzindo a elaboração do texto. <b>Mesmo ouvindo as proposições orais dos alunos, optava por reproduzir na lousa exemplos de legendas que o Guia sugeria.</b>” (p. 86).</p> <p>- “Temos que a estrutura e <b>os conteúdos do 1º ano devem considerar o perfil de seus alunos</b>, portanto, <b>atividades desarticuladas com a faixa etária podem trazer algumas insatisfações.</b>” (p. 89).</p> <p>- “Em relação à <b>postura da professora</b> na condução das propostas, geralmente estava à frente da sala e, <b>raramente, passava entre as carteiras para observar as atividades que os alunos estavam realizando.</b>” (p. 90).</p>	<p>- Diante das dificuldades dos alunos, a professora optou por reproduzir as respostas do guia do professor ao invés de ouvir as proposições dos alunos.</p> <p>- Há ainda muitas atividades desarticuladas com a faixa etária dos alunos de 1º ano do EF.</p> <p>- Professora sempre a frente da sala e raramente em contato com os alunos, passando entre as carteiras.</p>
<b>Anúncios</b>	<p>- “<b>Os textos</b> a serem trabalhados nessa faixa etária <b>devem explorar em seu conteúdo elementos que possam ser discutidos, refletidos e compreendidos</b>, promovendo, assim, <b>avanços na aprendizagem da criança</b>. Além disso, é preciso que <b>façam sentido para que a criança possa alcançar uma compreensão lógica sobre a proposta</b>. Cabe salientar que, na perspectiva do letramento, a iniciativa é a de <b>trabalhar textos verdadeiros, que possibilitam que o aluno articule o apreendido na sala de aula com sua vivência na sociedade.</b>” (p. 87).</p> <p>- “Consideramos que <b>o trabalho pedagógico com base no Projeto Índios do Brasil</b>, apesar de certas dificuldades apontadas, principalmente por meio das entrevistas, <b>proporcionou o avanço de novos conhecimentos, tanto para a professora como para os alunos</b>. Por meio das vivências relacionadas às propostas da Coletânea de Atividades e às atividades extracurriculares sobre o</p>	<p>- A importância dos textos explorarem elementos que possam ser discutidos, refletidos e compreendidos, fazendo sentido para as crianças. Por isso a necessidade de trabalhar textos verdadeiros para que relacionem com a sua vivência.</p> <p>- Trabalho com projetos</p>

	<p>contexto dos índios, podemos construir e aperfeiçoar conhecimentos e informações.” (p. 88).</p> <p>- “Destacamos, nesse sentido, que a professora privilegiava a <b>participação oral dos alunos, e, assim, coletivamente, o grupo relembra informações pontuais e conceitos trabalhados</b>. Era muito comum também a professora repetir orientações e/ou instruções dadas aos alunos e enfatizá-las, consecutivamente, para que os alunos prestassem atenção na explicação da proposta, bem como na sua realização.” (p. 90).</p> <p>- “O <b>apoio do material didático</b> pode contribuir, nesse sentido, satisfatoriamente, para a <b>aquisição da linguagem escrita</b>. Entretanto, a <b>mediação e o uso que se faz desse material são fundamentais</b>. Ressaltamos a atuação do professor, em especial a forma como ele planeja o ensino e promove a aprendizagem em sala de aula.” (p. 92).</p> <p>- “Destacamos a importância da apropriação tanto das propostas de programas educacionais nos moldes do PLE como das concepções teórico-metodológicas subjacentes a esses programas. Acreditamos que tal apropriação pertence de fato à <b>formação do professor</b>, entretanto, ponderamos que o <b>trabalho coletivo da equipe escolar faz diferença</b>, pois, discutindo com o grupo, <b>o professor tem maiores condições de refletir sobre os desafios de sua sala de aula</b>.” (p. 92).</p>	<p>sobre culturas de outros povos propiciou o aprendizado, pois tanto professora quanto alunos avançaram no conhecimento.</p> <p>- Por meio da participação oral coletiva, os alunos podem lembrar informações pontuais e conceitos já trabalhados.</p> <p>- Apoio do material didático é importante para a aquisição da linguagem escrita, mas o uso que se faz do material e a mediação do professor são essenciais.</p> <p>- A formação do professor e o trabalho coletivo da equipe escolar faz toda a diferença para que os professores tenham maiores condições de refletir sobre o seu trabalho e os desafios encontrados.</p>
<p><b>Anotações:</b> <b>relações</b> <b>com a teoria</b> <b>de Paulo</b> <b>Freire</b></p>	<p>- A relação educador-educandos faz toda diferença para promover a aprendizagem em relação à leitura e a escrita na interação com as crianças de 1º ano. Por vezes o professor fica a gente da turma, sem estar em contato direto com os alunos, e perde a oportunidade de conhecer suas reais necessidades.</p>	

Fonte: Base de dados SciELO, 2018-2019.

Nota: Dados trabalhados pela autora.