UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

HELLEN KARLA DA SILVA PAES RODRIGUES

“NÃO É SÓ SABER LER”: SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS ACERCA DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

TERESINA
2022

HELLEN KARLA DA SILVA PAES RODRIGUES

“NÃO É SÓ SABER LER”: SIGNIFICAÇÕES DE PROFESSORAS ACERCA DAS PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Pela Universidade Federal do Piauí como exigência obtenção do título de Mestre em Educação;
Linha de pesquisa: Processos educativos e formação humana;
Orientadora: Profa. Dra Cristiane de Sousa Moura.

TERESINA
2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação
Serviço de Representação da Informação

R696n Rodrigues, Hellen Karla da Silva Paes
"Não é só saber ler" : significações de professoras acerca das práticas alfabetizadoras / Hellen Karla da Silva Paes Rodrigues. – 2022.
153 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2022.
"Orientadora: Profa. Dra Cristiane de Sousa Moura."

1. Alfabetização. 2. Formação Humana. 3. Prática Alfabetizadora. I. Moura, Cristiane de Sousa. II. Título.
CDD 372.412

Bibliotecário: Hernandes Andrade Silva – CRB-3/936

HELLEN KARLA DA SILVA PAES RODRIGUES

“NÃO É SÓ SABER LER”: significações de professoras acerca das práticas alfabetizadoras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação Pela Universidade Federal do Piauí como exigência obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Processos educativos e formação humana

Aprovada em 31/08/2022.

Documento assinado digitalmente
gov.br
CRISTIANE DE SOUSA MOURA TEIXEIRA
Data: 19/03/2025 10:42:32-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Drª Cristiane de Sousa Moura Teixeira – UFPI

Presidente

Profª Drª Maria Vilani Cosme de Carvalho – UFPI

Documento assinado digitalmente
gov.br
MARIA VILANI COSME DE CARVALHO
Data: 19/03/2025 12:20:00-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Examinadora interna

Documento assinado digitalmente
gov.br
JULIO RIBEIRO SOARES
Data: 19/03/2025 14:38:23-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof Dr Júlio Ribeiro Soares – UERN

Examinador externo

.

À minha família; Jardel (esposo), Gabriel, Gustavo e Guilherme (filhos), meus sinceros agradecimentos, por estarem comigo nesta jornada. Meus amores eternos.

AGRADECIMENTOS

Ao final desta jornada, não sou a mesma que iniciou esta pesquisa, pois, como ressalta Vigotski, somos seres constituídos de relações sociais e, assim, aqui estou, uma Hellen constituída por relações sociais que me fizeram chegar até aqui. Neste caminho, criei e vivi experiências, emoções, afetos, amizades e conhecimentos que jamais se apagarão dos meus pensamentos, produzi significações.

Desse modo, quero iniciar meus agradecimentos primeiramente a, Deus, ele que está sempre comigo me fortalecendo.

Nesta caminhada, quero agradecer àqueles que compartilharam comigo seus conhecimentos, me ensinaram e me guiaram neste período. Agradeço à minha carinhosa e querida orientadora, Dra. Cristiane de Sousa Moura, obrigada por suas orientações, sempre atenta e crítica, sempre muito paciente e compreensível. Agradeço por sempre acreditar em mim e me incentivar a seguir sempre em frente.

Agradeço também à professora Dra. Maria Vilani Cosme de Carvalho, por fazer parte da minha banca e por contribuir sempre com seu conhecimento e suas orientações, sempre buscando o nosso crescimento intelectual, crítico e reflexivo.

Não poderia deixar de agradecer à Dra. Eliana Alencar Marques, por quem tenho grande admiração. Quem não gosta de ouvir ela falar do Materialismo Histórico-Dialético? Impossível quem não goste! Suas palavras fortes, e de garra, demonstram a força que tem uma pessoa com conhecimento e nos faz querer ser assim. Obrigada.

Quero agradecer também ao prof. Dr. Júlio Ribeiro Soares, a quem tive o enorme prazer de conhecer na qualificação. Obrigada, professor, pela leitura atenta do trabalho e pelas valiosas contribuições.

Ao grupo de pesquisa NEPSH, pelo conhecimento compartilhado, pelos momentos de alegria e experiências, obrigada a todos(as).

Quero agradecer ao companheiro Izaias, que acompanhou esta jornada e contribuiu tanto com seus conhecimentos e incentivos.

À minha amiga e companheira dessa jornada, Soraia Duarte, meus sinceros e carinhoso agradecimentos. Você foi fundamental nesta caminhada, me deu força, me ajudou a levantar quando mais precisei, guerreira e atenciosa, sempre pronta para ouvir. Obrigada.

Agradeço, também, ao Professor Dr. Neuton Alves de Araújo, pelas suas contribuições no NEPSH e pelos conhecimentos compartilhados e ensinados nas disciplinas.

Minha gratidão a todos os professores do PPGEd que contribuíram para minha formação.

Quero agradecer às professoras participantes da pesquisa, Dorothy e Glynda, por terem aceitado participar da pesquisa, contribuindo com o seu desenvolvimento.

Agradeço aos meus pais e irmãos, por compreenderem o momento de dedicação ao conhecimento que se fez necessário e importante para meu desenvolvimento pessoal e profissional.

E, por fim, agradeço, especialmente e imensamente, à minha amada família. Jardel Carlos, meu marido, que tanto me apoiou e nunca me deixou desistir, obrigada, meu amor. Aos meus filhos, Gabriel, Gustavo e Guilherme, este trabalho é por vocês também, peço desculpas pelo tempo que não foi possível estarmos juntos, pois os estudos e o trabalho dedicaram muito do meu tempo, mas sei que vocês entendem. Não sei se essas perguntas vão acabar: quando acaba esse trabalho aí mãe? Tá perto de terminar? Acabou? Meus amores, a busca do conhecimento é contínua e sempre estarei nesta estrada.

Rodrigues, Hellen Karla da Silva Paes. “NÃO É SÓ SABER LER” : significações de professoras acerca das práticas alfabetizadoras. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2022.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado versa sobre a prática alfabetizadora de professoras da rede municipal de Teresina-Pi. Assim, temos como objetivo geral analisar a prática alfabetizadora de professoras da rede municipal de Teresina (PI) e as possibilidades de promover a formação humana dos alunos. A fundamentação teórico-metodológica está ancorada na Psicologia Histórico-Cultural, sobretudo nas contribuições de Vigotski (2004; 2007; 2009) e em alguns pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético. Os dados empíricos foram produzidos junto a duas professoras alfabetizadoras da rede municipal de Teresina-Pi. Como instrumentos para produção de dados, foram utilizadas uma entrevista individual e uma entrevista coletiva, conforme discutido por Araújo e Carvalho (2020). Os dados foram analisados e interpretados por meio do procedimento dos Núcleos de Significação, elaborado por Aguiar e Ozella (2013; 2015; 2021). Da análise, resultaram dois núcleos de significação: o social e o afetivo, determinando significações sobre ser professora alfabetizadora; prática alfabetizadora: do real ao possível. A discussão das zonas de sentido articuladas nos núcleos de significação revela que a prática alfabetizadora das professoras é constituída pelos processos formativos vivenciados na rede municipal de Teresina e pelas experiências em sala de aula. Além disso, o reconhecimento pelas professoras de que, no processo de alfabetização, o que dá resultados são os métodos tradicionais, alternando entre o método sintético e o analítico. Além disso, as significações produzidas durante a realização da entrevista coletiva criaram condições para as professoras refletirem sobre sua prática educativa. A pesquisa ainda evidenciou o letramento como processo que deve ser desenvolvido simultaneamente com a alfabetização, além de ser uma possibilidade para desenvolver a formação humana das crianças.

Palavras-chave: prática alfabetizadora; alfabetização; formação humana.

Rodrigues, Hellen Karla da Silva Paes. “NÃO É SÓ SABER LER” : significações de professoras acerca das práticas alfabetizadoras. 153 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2022.

ABSTRACT

.
This master's dissertation is about the literacy practice of teachers of the Teresina-Pi municipal network. Thus, we aim to analyze the literacy practice of teachers of the municipal network of Teresina (PI) and the possibilities to promote the human formation of students.. The theoretical-methodological foundation is anchored in the Historical-Cultural Psychology, especially in the contributions of Vigotski (2004; 2007; 2009) and in some assumptions of Historical-Dialectical Materialism. The empirical data were produced together with two literate teachers of the municipal network of Teresina-Pi. As instruments for data production, an individual interview and a collective interview were used, as discussed by Araújo and Carvalho (2020). The data were analyzed and interpreted through the Nucleus of Significance procedure, prepared by Aguiar and Ozella (2013; 2015; 2021). Two kernels of significance resulted from the analysis: social and affective, determining meanings about being a literate teacher; literate practice: from real to possible. The discussion of the areas of meaning articulated in the nucleus of meaning reveals that the literacy practice of the teachers is constituted by the formative processes experienced in the municipal network of Teresina and the experiences in the classroom. Moreover, teacher recognition that in the literacy process, what gives results are traditional methods, alternating between synthetic and analytical methods. In addition, the meanings produced during the collective interview created conditions for teachers to reflect on their educational practice. The research also highlighted reading as a process that must be developed simultaneously with literacy, as well as being a possibility to develop the human formation of children.

Keywords: literate practice; literacy; human formation.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dissertações, teses artigos científicos localizados no levantamento bibliográfico 46
Quadro 2 - exemplo de pré-indicadores da entrevista individual 82
Quadro 3 - Exemplos De Pré-Indicadores Da Entrevista Coletiva 83
Quadro 4 – Indicadores produzidos na pesquisa e seus respectivos pré-indicadores e conteúdo temático 87
Quadro 5 - Núcleos de significação 96

LISTA DE SIGLAS

AEE- Atendimento Educacional Especializado

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses E Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

MEC- Ministério da Educação

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

SEA - Sistema de Escrita Alfabética

TCC- Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 13
2 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DA REALIDADE MATERIAL 24
2.1 Alfabetização no Brasil: Desenvolvimento da Prática Alfabetizadora 24
2.1.1 Os métodos de alfabetização no Brasil 25
2.1.2 Alfabetização na perspectiva do construtivismo 31
2.1.3 Letramento: uma nova perspectiva de alfabetização 35
2.1.4 Alfabetização para Psicologia Histórico-Cultural 39
2.2 O Desvelar dos Estudos Acerca das Práticas Alfabetizadoras no Brasil 44
2.2.1 Conhecendo as pesquisas: dados gerais do levantamento bibliográfico e a descrição das pesquisas 45
2.2.2 O que dizem as teses e dissertações 48
2.2.3 O que dizem os artigos científicos 53
2.2.4 Nossas considerações sobre as pesquisas 55
3 CAMINHO PARA APREENSÃO DA PRÁTICA ALFABETIZADORA: APORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO 58
3.1 O Materialismo Histórico-Dialético: fundamentos epistemológicos para compreender a prática educativa alfabetizadora 59
3.1.1 Mediação e Totalidade 63
3.1.2 Historicidade 65
3.1.3 Realidade e Possibilidade 66
3.2 Significado e Sentido: mediações para compreender a prática educativa alfabetizadora 67
3.3 Metodologia da Pesquisa 71
3.3.1 Demarcando e apresentando: tempo, lugar e indivíduos da pesquisa 73
3.3.2 A espiral do pensamento: instrumento e procedimento de produção de dados 75
3.3.3 Análise e interpretação dos dados: núcleos de significações 78
4 PLANO DE ANÁLISE: APREENSÃO DA REALIDADE PELOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO 80
4.1 Apresentação dos Pré-Indicadores Selecionados 81
4.2 Sistematização dos Indicadores: Articulação dos Pré-Indicadores em Indicadores 85
4.3 Aglutinação dos Indicadores em Núcleos de Significação 95

5 PRÁTICA EDUCATIVA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UMA ANÁLISE DAS MEDIAÇÕES QUE CONSTITUEM PARTES DA REALIDADE CONCRETA 98
5.1 O Social e o Afetivo Determinando Significações Sobre Ser professora Alfabetizadora 99
5.2 Prática alfabetizadora: do Real ao Possível 110
5.3 Análise Internúcleos 129
6 CONSIDERAÇOES FINAIS 133
REFERÊNCIAS 135
APÊNDICES 140

As horas foram se passando e aos poucos Dorothy venceu o medo; mas ela se sentia completamente só, e o barulho do vento era tão alto que ela quase ficou surda. No começo, ela se perguntou se não ia se quebrar toda quando a casa caísse no chão. Mas como o tempo passava e não acontecia nada de terrível, ela parou de preocupar-se e resolveu esperar calmamente para ver o que o futuro lhe reservava.



1 INTRODUÇÃO

Aqui, inicio a descrição do nosso caminho percorrido na pesquisa ao longo do Curso de Mestrado. A epígrafe que iniciou a seção é um trecho do clássico conto da literatura infanto-juvenil *O Mágico de Oz*, de Lyman Frank Baum. Nele, Dorothy, ao perceber que tinha sido levada pelo ciclone, sentiu medo, mas com o tempo se acalmou e resolveu esperar o que o futuro lhe reservava. Ao iniciar no Curso de Mestrado, sentimos medo, mas ao primeiro contato com as disciplinas e a troca de experiências e conhecimentos com outros colegas, passamos a sentir que não estávamos sozinhas. O medo se transformou em determinação, então delimitamos nossos objetivos, passamos sim por dificuldades, mas tudo que trilhamos até aqui foi com esforço e sacrifícios para se chegar à conquista. Iniciamos a discussão desta seção por algo fundamental na vida de todos os seres humanos, e que nos fez chegar até aqui, a Educação.

A educação existe como prática social que visa ao desenvolvimento humano. É por meio da educação que as futuras gerações se apropriam do conhecimento acerca do mundo natural e social. Tendo como fundamento Marx e Engels (2007), afirmamos que a educação surge como necessidade humana que origina e se desenvolve do trabalho, pois é por meio deste que o homem cria o mundo social e a si mesmo e, por conseguinte, precisa garantir que as futuras gerações se apropriem desse mundo. Tal processo de apropriação ocorre por meio da relação que o homem estabelece com o mundo, por meio das experiências e, de modo particular, pela transmissão intencional, ou seja, o processo educativo, sobretudo, o escolarizado.

O trabalho educativo possibilita desenvolver em cada indivíduo tudo que foi produzido pela humanidade. A educação é um processo de trabalho que envolve não apenas assimilação de elementos e instrumentos como conteúdo, símbolos e outros, mas também a criação deles, produzindo assim uma cultura erudita, fundamental e necessária, com sistematização de conhecimentos científicos. Contudo, esses são produzidos pela vida prática, ou seja, pelas práticas educativas.

Leontiev (1972) destaca que a educação que desenvolve o humano precisa ter à sua disposição toda riqueza intelectual produzida e criada pela humanidade, transmitindo às futuras gerações a cultura, pois assim o indivíduo se apropria de tudo que lhe torna humano. Além da riqueza cultural a ser apropriada, é ainda por meio da educação que desenvolvemos nossas funções psicológicas superiores, aquelas que, segundo Vigotski (2009), somente os seres humanos desenvolvem e, que permitem ao homem o controle do seu próprio

comportamento. É isso que entendemos por formação humana e pode ser resumido no desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. A educação formal, em especial a escolar, cria possibilidades do desenvolvimento pleno do ser humano, embora ela carregue a contradição de conservar e transformar a realidade, como bem assevera Meszáros (2008).

Nesse sentido, compreendemos que a educação escolar é fundamental no desenvolvimento do indivíduo e de toda a humanidade, pois é por meio dela que a criança vai se apropriar do conhecimento científico já produzido e conquistado pela humanidade. Ao se apropriar desses conhecimentos, a criança tem oportunidade de desenvolver suas funções psicológicas superiores, como linguagem, pensamento, atenção, memória, elaboração de cálculos, criando as condições de aprendizado das habilidades de leitura e de escrita, dando, assim, um salto qualitativo. É por meio da leitura e da escrita que a criança alcança os conhecimentos mais desenvolvidos que a humanidade tem produzido historicamente, qual seja, o conhecimento científico, aquele que explica a realidade concreta e possibilita ao indivíduo se desenvolver e promover prática que transforme a sua realidade social.

Compreendemos que a criança se apropria do conhecimento e se desenvolve pela produção de signos, instrumento fundamental para formação do psiquismo e que tem papel fundamental no processo de alfabetização em contexto escolar. É na escola que a criança tem contato com atividades simbólicas produzidas culturalmente e a sua apropriação acarreta mudanças no seu desenvolvimento psicológico (Nascimento, 2020). Portanto, “Essa conduta cultural que a criança passa a conhecer na escola, envolve o desenvolvimento do pensamento, do aspecto semântico da fala, transformando os vínculos psíquicos da criança com a realidade objetiva, com o mundo, e com ela mesma” (Nascimento, 2020, p. 68).

Compreendemos que a alfabetização que promove formação humana está para além da decodificação das letras, ela está relacionada com o letramento, agregando aspectos significativos ao desenvolvimento humano nos dois processos. Portanto, alfabetizar letrando seria “[...] ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (Soares, 2009, p. 47).

Essa discussão acerca da alfabetização nos orienta a refletir acerca das razões que nos direcionaram para a realização desse estudo. Tal razão só pode ser compreendida trazendo à tona nossa história, pois foi no processo de produção da nossa história de vida pessoal e profissional que foi gestada a necessidade de fazer curso de graduação em Pedagogia e, posteriormente, o curso de Mestrado em Educação. Foram as experiencias vividas nesses dois

cursos que culminaram na realização da pesquisa que originou este relatório de dissertação de mestrado.

Iniciamos pela nossa trajetória pessoal, especificamente, como mãe de dois meninos em idade escolar, particularmente em processo de alfabetização. O ingresso deles nessa etapa da escolarização levou-nos a dificuldades e questionamentos. As dificuldades se relacionavam tanto com a criança que se encontrava em processo de alfabetização, bem como as dificuldades da mãe em mediar esse processo, juntamente com as atividades propostas pela escola. Entendemos mediação não apenas como uma ligação entre as coisas, mas considerando o conceito de Vigotski, segundo o qual "a mediação é a interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja prático ou teórico" (Martins, 2014, p. 133).

O fato de não compreender bem a proposta de alfabetização que a escola realizava, assim como a falta de conhecimentos acerca da prática alfabetizadora incitava vários questionamentos naquela nossa condição de mãe de criança em processo de alfabetização, a saber: todas as crianças se alfabetizam no mesmo ritmo e tempo? O que faz uma criança aprender a ler e a escrever mais rápido que outras crianças? Existe um método que seja mais adequado, ou mais eficiente que outro? O que é mesmo ser uma criança alfabetizada?

Aprendi com Mortatti (2011) que a alfabetização não se restringe ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita. Uma criança alfabetizada precisa conhecer para além do código linguístico. Contudo, a leitura e a escrita rompe a barreira da codificação e decodificação e "O sujeito alfabetizado plenamente está habilitado a produzir, ler e escrever diferentes tipos de texto em diferentes situações, principalmente extraescolares" (MarchesonI; Shimazaki, 2021, p. 9).

Além disso, Saviani (2013) destaca que o aprendiz no processo de alfabetização precisa dominar o mundo da leitura e da escrita e incorporá-lo ao próprio ser, e assim se distanciar dos aspectos mecânicos, desenvolvendo significados para leitura e para escrita. Já o professor/a deve compreender a leitura e a escrita como uma das habilidades integrantes na formação humana do próprio ser e a alfabetização como um processo fundamental.

Assim, os questionamentos que nos faziam refletir acerca do processo de alfabetização fizeram surgir a necessidade de retomar estudos que estavam parados na finalização do Ensino Médio. Em princípio, a nossa necessidade era mesmo a de fazer um curso que oferecesse conhecimento necessário para compreender o processo de alfabetização, muito embora tivéssemos a consciência de que fazer ENEM (Exame Nacional do Ensino

Médio) e iniciar um curso demoraria para obter as respostas das questões que nos levaram a este caminho. Entretanto, as dúvidas que naquele momento se manifestavam faziam surgir a necessidade de estudar, nascia naquele momento a necessidade de ter uma profissão e era do nosso interesse uma atividade ligada à docência, sobretudo de crianças. E foi assim que, em 2014, ingressamos no Curso de Licenciatura em Pedagogia na UFPI (Universidade Federal do Piauí).

Iniciar um curso de graduação depois de um intervalo de 12 anos fora da escola não foi fácil, mas a rotina de estudos e a realização de atividades orientadas pelos professores possibilitaram o nosso desenvolvimento tanto no campo pessoal como no profissional. No pessoal, porque os conhecimentos que ora eram apropriados por nós, possibilitavam compreender melhor a realidade social, sobretudo, a realidade da educação e, de modo particular, a realidade de ser professor/a no Brasil. No campo profissional, destacamos as experiências com as atividades acadêmicas proporcionadas pela instituição, seja as atividades de pesquisa de campo orientadas pelos professores/as, as quais nos ajudavam a conhecer a realidade da escola pública de Teresina (PI), assim como a atividade do professor/a; seja as atividades de estágio curricular, as quais nos ofereciam experiência docente. Tais experiências revelaram o caráter histórico e social do processo educativo e, de modo particular, a necessidade de que este processo não acontece satisfatoriamente sem as condições objetivas e subjetivas, tais como: intencionalidade, conhecimentos científicos, políticas educacionais, formação dos professores, currículo, melhores condições salariais para professores, escolas com estrutura física adequada e, algo fundamental, a sistematização de toda cultura produzida pela humanidade.

Diante das múltiplas determinações que permearam nossa formação acadêmica, destacamos que a nossa primeira experiência com a pesquisa empírica na graduação deu-se na disciplina de Fundamentos da Educação Especial, na qual fomos a campo investigar a atividade de ensino de uma professora do AEE (Atendimento Educacional Especializado) de uma escola da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação).

Tal temática acabou por se tornar nosso objeto de investigação quando da realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Foi durante a realização desta pesquisa que uma das professoras participantes nos revelou que, apesar de seu atendimento ser direcionado às crianças com deficiência, algumas professoras da sala regular das séries iniciais do Ensino Fundamental encaminhavam os alunos sem qualquer deficiência para serem atendidos por ela. Isso ocorria porque elas achavam que, por ser um atendimento individualizado, seria mais fácil o aluno se apropriar da escrita e da leitura e, assim, não atrapalhariam os outros alunos,

mas a professora nos afirmou que não atendia, pois tal problema era da professora de sala regular.

O fato observado acima nos despertou o interesse de conhecer as dificuldades que levariam a professora alfabetizadora a encaminhar o aluno para uma sala de AEE. Então, seria desconhecimento acerca da finalidade desse tipo de atendimento individualizado? Ou seria a expectativa de que no atendimento na sala de AEE os alunos conseguissem suprir as dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita? Agora que rememoramos o caminho trilhado durante a nossa formação, que faz parte do processo que culminou na escolha pelo Mestrado em Educação, julgamos pertinente questionar: que dificuldades as professoras alfabetizadoras enfrentam nesse processo de alfabetizar as crianças? Que estratégias utilizam para superar tais dificuldades?

Na pesquisa de Moura (2016), intitulada *Práticas alfabetizadoras de professoras alfabetizadoras iniciantes e experientes no 1º ano do Ensino Fundamental*, são relatadas algumas dificuldades acerca da formação docente que implicam na prática alfabetizadora. A professora iniciante deste estudo se queixou dos saberes adquiridos na graduação por considerar insuficiente para o ensino da leitura e escrita. No caso da professora experiente, esta destacou uma lacuna na sua formação docente acerca de aprender a planejar e alfabetizar.

Compreendemos que a formação docente, em especial a formação contínua, faz parte do desenvolvimento do professor, está presente na sua vida cotidiana seja no trabalho ou fora dele, e, portanto, "possibilita, por meio da articulação entre os conhecimentos teórico-práticos, elaborar a crítica das ações pedagógicas instituídas e, assim, criar condições para produzir nova direção educativa" (Teixeira, 2021, p. 55). Assim, ressaltamos que a formação, sobretudo a inicial, é um momento de aprendizados que nos orienta para a prática, mas a prática é dialética está sempre em movimento e dela ocorre a necessidade de novos conhecimentos, por isso é um fluxo continuo a necessidade de aprender para superar os desafios.

Outro fato que nos chamou atenção durante o período da graduação nas atividades de estágio curricular realizadas nas escolas da rede municipal foi o de as professoras não terem autonomia para planejar o que será ensinado nas atividades de sala de aula. As professoras recebem regularmente formação da SEMEC e, nessas formações, elas recebem toda a programação e atividades a serem realizadas em sala de aula. Esse tipo de formação encontra seu fundamento na racionalidade técnica, pois, segundo Pereira-Diniz (2002), esse modelo de formação tem por base a compreensão de que as professoras não são profissionais

responsáveis por decisões, mas apenas implementam eficientemente as decisões já feitas por quem decide os rumos da educação.

Essa lógica de formação de profissionais, que tem como alicerce para o seu trabalho o conhecimento e a transmissão deste às futuras gerações, evidencia a lógica da formação do ser humano numa sociedade capitalista, pois, uma vez que essa sociedade se organiza em classes sociais com acesso a bens, direitos e cultura de modo desigual, mediante à classe a que pertence, o resultado é a limitação ao desenvolvimento pleno do ser humano. Ou seja, a educação que deveria garantir a formação humana é, na verdade, instrumento de manutenção do *status quo*, sobretudo, quando os profissionais são ceifados na sua formação.

Como, então, formar o ser humano em sua multidimensionalidade quando o próprio professor não tem formação que garanta seu pleno desenvolvimento? Será possível, nessas condições, o professor desenvolver uma prática que crie possibilidades de desenvolvimento humano nos alunos? Que condições são necessárias para que a alfabetização seja, de fato, uma possibilidade de formação do ser humano em sua multidimensionalidade? Como as professoras alfabetizadoras compreendem essa realidade?

A imersão por essas memórias nos obriga a refletir acerca dos motivos pelos quais nos dirigimos à carreira docente. Apoiando-nos em Leontiev (1978), afirmamos que, inicialmente, nosso motivo era compreensível, pois nosso objetivo em fazer um curso de licenciatura em pedagogia surgiu da necessidade de conhecimento para auxiliar meus filhos no processo de alfabetização, portanto, nosso motivo foi impulsionado por interesses e sentidos pessoais. No entanto, ao ingressar no curso de Pedagogia e cursar algumas disciplinas, nosso motivo se desenvolveu e passou a ser eficaz, o indivíduo só consegue transformar os seus motivos compreensíveis em eficazes a partir da reflexão consciente. Portanto, passamos a ter uma consciência acerca da importância da educação para o desenvolvimento humano, o que nos impulsionou a seguir na profissão na busca de mais conhecimento para não só auxiliar os filhos, mas também exercer a profissão.

Sendo assim, guiada por essa significação de educação, produzida na minha subjetividade como mãe de crianças em processo de alfabetização, e, em seguida objetivada pelo conhecimento produzido durante minha formação no curso de pedagogia, a prática alfabetizadora foi um fenômeno que despertou meu interesse em buscar o máximo de conhecimento para compreender e explicar esse fenômeno. Isso porque todo fenômeno está sempre em movimento, buscar as múltiplas determinações que medeiam essa prática alfabetizadora nos permite compreendê-la na sua totalidade.

Portanto, as significações apresentadas até aqui conduziram à escolha por concorrer a uma das vagas do curso de Mestrado em Educação, para que pudéssemos produzir conhecimento que nos permitissem explicar a prática alfabetizadora. Para compreender o movimento do nosso objeto de estudo e estabelecer objetivos para nossa pesquisa, realizamos buscas em alguns bancos de dados de teses, dissertações e artigos científicos, como: BDTD (Banco de Dados de Teses e Dissertações), CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no Google Acadêmico.

Nesse sentido, destacamos que a escolha por trazer pesquisas que expressem o máximo de mediações que constituem as práticas alfabetizadoras é fundamental para compreendermos nosso objeto de pesquisa na sua totalidade. A relação que a professora alfabetizadora tem com a prática alfabetizadora se desenvolve na sua formação inicial e continuada, das significações que produz acerca da prática alfabetizadora e das políticas educacionais. Estas são algumas das muitas mediações que precisamos compreender.

Entre as produções científicas selecionadas, destacamos: as de Moura (2016), Capicotto (2017), Souza (2018), Scos (2018) e Souza (2019). As pesquisas aqui apresentadas revelam uma diversidade de temáticas discutidas em torno do processo de alfabetização das crianças, e das mediações que envolvem a prática alfabetizadora. Além disso, os estudos trazem temas como: formação inicial e formação continuada; caráter social da prática alfabetizadora; apropriação da leitura e escrita no desenvolvimento da criança e o papel das políticas educacionais.

Capicotto (2017) destaca que a alfabetização não pode ser vista apenas como processo mecânico da escrita, e muito menos como algo espontâneo. É necessária a participação do par experiente, que possa orientar e conduzir o indivíduo na apropriação plena desse fenômeno, oportunizando a ele toda cultura produzida, fazendo-nos entender que a escrita reverte-se em prática social. Na mesma direção Souza (2018) destaca que a alfabetização precisa contemplar a apropriação da leitura e da escrita de forma que possa ser usada socialmente.

Nesse sentido, a pesquisa de Moura (2016) destaca algo fundamental: a prática alfabetizadora tem caráter social e precisa ser desenvolvida de forma que garanta a criança habilidades essenciais como a leitura e a escrita. Acerca desse estudo, a autora ressalta que as práticas alfabetizadoras precisam de maior atenção; teoria e prática devem estar articuladas e não podem ser desenvolvidas por tentativas e improvisações, pois a apropriação da criança do conhecimento desenvolvido pelas práticas alfabetizadoras possibilita também o desenvolvimento das funções superiores.

Destacando a leitura e a escrita como habilidade fundamental para o desenvolvimento pleno da criança, trazemos a pesquisa de Souza (2018) denominada *Saberes-fazeres mobilizados por professor/as alfabetizadores: uma análise de práticas de ensino da leitura e escrita consideradas bem sucedidas*. Essa pesquisa destaca que o professor desenvolve sua prática a partir dos componentes curriculares, integrando o sistema de escrita alfabética, fazendo uso de metodologias tradicionais. Destaca-se ainda a prática a partir de troca entre os pares e, principalmente, pela formação inicial e continuada adquiridas ao longo da sua vida docente.

Souza (2019), no seu estudo intitulado *Trabalho docente no contexto da alfabetização: concepções e possibilidades*, destaca que a alfabetização no Brasil é muito complexa e seu desenvolvimento é determinado por inúmeros fatores, como: "econômico e tecnológico, a expansão e universalização da escola, o avanço do sistema industrial e as exigências de níveis de formação para o trabalhador" (Souza, 2019, p. 58).

Podemos destacar que as pesquisas de Souza (2018) e Souza (2019) evidenciam algumas mediações presentes nas práticas das professoras alfabetizadoras, como: o currículo, a teoria e método, a troca de experiências entre professoras e a formação inicial e continuada. Acerca da formação de professoras compreendemos que esta é permeada por um emaranhado de condições objetivas e subjetivas, como a economia, política, a vida pessoal e profissional, as condições de trabalho e salários.

Nessa direção, trazemos a pesquisa de Scos (2018), que se apresenta com o título *Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes*, que corrobora do entendimento de Souza (2018) acerca da formação inicial e continuada, destacando que a formação inicial propicia elementos acerca da alfabetização que contribuem para a formação docente, destacando que a universidade tem um papel fundamental na prática docente.

Ainda sobre essa pesquisa mencionada no parágrafo anterior destacamos como mediação das práticas alfabetizadoras as políticas educacionais, sobretudo os programas de alfabetização, pois a pesquisa de Scos (2018) identificou que essas mediações são determinantes na constituição das práticas alfabetizadoras, seja para enriquecer ou limitar, visto que são reguladoras da prática da professora.

Esse autor destaca o papel da professora, ressaltando que esta passa por situações em sua prática docente que muitas vezes não se tem respostas e que a realidade de sala de aula proporciona à professora construção do seu processo formativo, aberto a mudanças e reflexões. O autor destaca a prática no modelo reflexivo como construção do pensamento e da

ação da professora e que: “é nesse contexto que o objeto de investigação da professora se amplia e se modifica. Enfrentar tais desafios certamente não é tarefa fácil, pois requer novos olhares para os processos formativos, como também compreender sua própria identidade como professora reflexiva” (Scos, 2018, pp. 48-49).

As reflexões feitas até aqui e as pesquisas apresentadas asseveram o nosso desenvolvimento e a nossa busca por conhecimento, que nos levaram a ingressar no Mestrado em educação. Portanto, foi possível compreender as práticas alfabetizadoras a partir da apreensão dos significados e sentidos produzidas pelas professoras alfabetizadoras acerca dessas práticas.

Nessa direção, buscamos respostas para a seguinte questão problema**:** como tem sido desenvolvida a prática alfabetizadora de professoras da rede municipal de Teresina (PI)? Partindo das reflexões que fizemos, sistematizamos os questionamentos: que significações as professoras produzem sobre alfabetizar? Que ações pedagógicas são realizadas para dar conta da prática alfabetizadora? Que mediações constituem a prática alfabetizadora?

Logo, definimos nosso *Objetivo Geral*: analisar como tem sido desenvolvida a prática alfabetizadora de professoras da rede municipal de Teresina (PI)? . Para alcançar esse, destacamos três *Objetivos Específicos*: compreender as significações das professoras alfabetizadoras acerca do processo de alfabetização; analisar as ações pedagógicas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras; e explicar as mediações que constituem a prática alfabetizadora das professoras.

Diante do que apresentamos, entendemos que a nossa pesquisa se justifica por sua relevância social, pois apresenta uma pesquisa que não busca apenas compreender as práticas educativas das professoras alfabetizadoras, mas, a partir da experiencia de cada professora, agregamos conhecimento acerca da prática alfabetizadora. Tal prática contribui para uma educação voltada ao desenvolvimento pleno dos alunos, assim, é possível uma transformação da sociedade, com alunos mais críticos e ativos às questões sociais.

Por fim, o estudo tem relevância profissional, pois traz contribuições não apenas para a pesquisadora, que tem formação em Pedagogia e atua como professora celetista da rede municipal da cidade Teresina (PI), mas também para a Escola em que as participantes da pesquisa atuam. Segundo a Diretora da escola participante da pesquisa, é sempre bom produzir conhecimento que colaborem para a prática dos professores e que elevem o processo de alfabetização das crianças.

Para melhor compreensão acerca da nossa pesquisa, apresentamos as seis seções que fazem parte desse relatório de pesquisa: a primeira, esta *Introdução*, na qual apresentamos a

delimitação do nosso objeto de estudo, o nosso problema de pesquisa, bem como os objetivos que foram alcançados. Na segunda seção, apresentamos a revisão de literatura denominada: *O processo de alfabetização: gênese e desenvolvimento da prática alfabetizadora***,** na qual apresentamos e dialogamos com as pesquisas bibliográficas. Na terceira seção, *intitulada Caminho para apreensão da prática alfabetizadora: aporte teórico e metodológico*, apresentamos as contribuições do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórico-Cultural para compreender o objeto de estudo da pesquisa. Ainda, apresentamos a modalidade da pesquisa, o contexto e participantes, bem como os instrumentos e procedimentos de produção e de análise de dados. Na quarta seção temos o plano de análise: *Apreensão da realidade pelos Núcleos de Significação*, no qual apresentamos o processo de análise que culminou nos dois núcleos de significação que aglutinam as principais zonas de sentido sobre a prática alfabetizadora. Na quinta seção, apresentamos e discutimos os resultados, os quais estão sistematizados e denominados de *Prática educativa de professoras alfabetizadoras: uma análise das mediações que constituem partes da realidade concreta*. Por fim, apresentamos a sexta seção com as *Considerações Finais***.**

[...]Depois de ter andado muitas milhas, decidiu parar e descansar um pouco. Então ela subiu numa cerquinha de madeira à margem da estrada e sentou.
Do outro lado da cerca havia um grande milharal. Não muito longe, Dorothy avistou um Espantalho bem no alto de um poste, para manter os passarinhos longe do milho maduro.
Dorothy apoiou o queixo na mão e olhou pensativamente para o Espantalho.
[...]Dorothy ajudou-o a pular a cerca e eles começaram a andar no caminho pavimentado com tijolos amarelos em direção à Cidade de Esmeralda.



2 PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: GÊNESE E DESENVOLVIMENTO DA REALIDADE MATERIAL

A epígrafe que abre essa seção consiste em um trecho que narra o encontro de Dorothy com o Espantalho, que segue com ela pelo caminho de tijolos amarelos em direção a Cidade de Esmeralda. Apresentamos esse trecho para esclarecer que, após delimitarmos os objetivos do nosso estudo, sentamo-nos e buscamos com os nossos pensamentos qual seria o próximo passo. Diante dessa reflexão, as pesquisas bibliográficas foram a solução, pois, por meio dos seus estudos, foi possível delimitar o conteúdo fundamental a ser abordado nessa etapa. Portanto, assim como Dorothy seguiu o caminho dos tijolos amarelos na busca de seus objetivos, agora com nova companhia, nós seguimos o caminho da pesquisa, agora apresentado as mediações que movimentam a realidade do nosso objeto de estudo.

Nesta seção, apresentamos o movimento de constituição da prática alfabetizadora, levando em consideração o desenvolvimento do processo de alfabetização como um fenômeno, produto social e histórico da humanidade que está em constante movimento. Discorreremos ainda acerca desse movimento em duas subseções: a primeira intitulada *Alfabetização no Brasil: desenvolvimento da prática alfabetizadora*; na segunda, apresentamos as pesquisas localizadas no levantamento bibliográfico, as quais nos permitiram apreender a realidade material das práticas alfabetizadoras, que intitulamos *O desvelar dos estudos acerca das práticas alfabetizadoras no Brasil*.

2.1 Alfabetização no Brasil: Desenvolvimento da Prática Alfabetizadora

Nesta subseção, temos como objetivo analisar os significados sobre as práticas alfabetizadoras para entender como elas têm sido desenvolvidas, permitindo-nos fazer algumas reflexões que nos ajudem a compreender esse movimento.

Para atendermos a esse objetivo proposto, dividimos essa subseção em outras quatro subseções. *Na primeira: Os métodos de alfabetização no Brasil; a segunda: O construtivismo e sua influência na alfabetização*; a terceira: *Letramento: uma nova perspectiva de alfabetização* e a quarta e última subseção: *Alfabetização para Psicologia Histórico-Cultural*.

2.1.1 Os métodos de alfabetização no Brasil

Nesta subseção, apresentamos os métodos de alfabetização e como eles foram constituindo as práticas alfabetizadoras no Brasil ao longo do processo da alfabetização. Tais práticas se fundamentam no ensino da leitura e da escrita, sendo desenvolvidas historicamente. Portanto, para discutir o processo de alfabetização, precisamos ir ao encontro da sua gênese para compreendermos como esse processo vem se movimentado.

A alfabetização no período de 1880 a 1920 era compreendida como civilizar e disciplinar, um período marcado também pelos métodos de alfabetização. Assim, os métodos de alfabetização que se destacaram a partir desse período se classificavam em métodos sintéticos, no qual o ensino era direcionado da letra (elementos gráficos) para a palavra e os métodos analíticos, que partiam de textos e palavras para a letra (Mortatti, 2006).

A história da alfabetização em nosso país foi marcada pelas dificuldades em implementação e prática desses métodos de alfabetização e na busca para solucionar as dificuldades de leitura e escrita das crianças da escola pública. Durante esses momentos surgiram muitos temas e normas acerca do processo de alfabetização que a constituiu como prática escolar e como objeto de pesquisa, (Mortatti, 2006).

Segundo Mortatti (2006), no final do século XIX, a educação se tornou mais presente, a escola se institucionalizou para atender ao capitalismo e ao Estado, se apresentando como um instrumento de progresso do Estado, proporcionando a exposição da classe dos iletrados. A leitura e a escrita passaram a ser um privilégio e um caminho para o desenvolvimento social, deixando de ser prática restrita apenas em alguns lares e passando às práticas desenvolvidas a partir da sistematização do ensino nas escolas.

Devido as mudanças políticas, culturais e sociais ocorridas ao longo dos anos surge um novo debate, o fracasso escolar nas escolas públicas. Esse debate surgiu da urgência das escolas em acompanhar as mudanças sociais e culturais que lhe fundamentavam. O fracasso escolar se apresentava como uma prioridade que recebeu atenção tanto dos poderes públicos como de algumas áreas de conhecimento, levando a discussões acerca do ensino da leitura e da escrita, (Mortatti, 2008).

Para Mortatti (2008), é nesse período que surgiram as discussões acerca dos métodos de alfabetização ou “querela dos métodos” como passaram a ser chamados. Essas discussões se apresentavam como um choque entre o antigo e o novo, os métodos de alfabetização tradicionais e os revolucionários. As mudanças qualitativas nesse processo de

desenvolvimento da alfabetização proporcionaram o acirramento que geraram a negação dos velhos métodos e o surgimento de métodos novos, como ressalta Mortatti (2008, p. 94) acerca dessa mudança.

> Para viabilizar a mudança, torna-se, assim, necessária produzir uma versão do passado e desqualificá-lo, como se se tratasse de uma herança incômoda, que impõe resistência à fundação do novo, especialmente quando a filiação decorrente (embora, muitas vezes, não assumida) da tradição atuante no presente fazer voltarem à cena os mesmos personagens do passado, que seus herdeiros desejam esquecer, rever ou aprimorar.

Como destaca a autora, esse momento de disputas, acerca dos métodos de alfabetização, foi marcado por tensões entre permanências e rupturas que marcaram a história da alfabetização no Brasil, gerando projetos políticos e educacionais que dessem sentido moderno para a alfabetização (Mortatti, 2008, p. 95).

Para compreender o processo de alfabetização levando em conta os métodos que se constituíram nesse percurso, Mortatti (2006) destaca quatro momentos fundamentais: o primeiro momento: A metodização do ensino da leitura; o segundo momento: A institucionalização do método analítico; terceiro momento: A alfabetização sob medida e, por fim, o quarto momento: "=Alfabetização: construtivismo e desmetodização.

Para o primeiro momento, *A metodização do ensino da leitura*, destacamos o método de João de Deus, o da palavração, que, segundo Mortatti (2000, p. 72), "contribui decisivamente para a constituição da alfabetização como objeto de estudo, no Brasil". Para esse método, o ensino da leitura iniciava pela palavra e só depois se chegava ao valor fonético das letras, muito diferente dos métodos sintéticos, esses se destacavam para o ensino da leitura da parte para o todo, como:

> [...] da soletração (alfabético), partindo dos nomes das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração\alfabético), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou sons em sílabas, ou conhecida as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e\ou sons e \ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, está se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras (Mortatti, 2006, p. 5).

Diferentemente, o método da palavração de João de Deus, o ensino da leitura partia da palavra e só depois se chegava aos valores fonéticos das letras. Nessa disputa entre esses

métodos surge um novo hábito para se ensinar a leitura “envolve necessariamente uma questão do método, ou seja, enfatiza-se o como ensinar metodicamente, relacionando com o que ensinar, o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguísticas (da época)” (Mortatti, 2006, p. 6).

Partimos para o segundo momento *A institucionalização do método analítico*, este se destaca a partir 1890, quando foi implementada no estado de São Paulo a instrução pública que depois foi ampliada aos demais estados. A reforma tendo como pilar os novos métodos de ensino e a reorganização da Escola Normal. O método analítico passou a ser defendido pelos professores formados pela Escola Normal, portanto esses professores contribuíram para institucionalização e a obrigatoriedade desse método na escola pública (Mortatti, 2006).

Nesse período, segundo destaca Melo e Marques (2017), surge uma atenção acerca da formação docente. Os professores passaram a alfabetizar pelo método analítico, com a finalidade de cultivar a linguagem espontânea da leitura e da escrita. Os autores ainda ressaltam que os alunos precisavam decorar palavras e sons e que na maioria das vezes eram apresentados a eles textos relacionados a higiene pessoal e patriotismo.

Segundo Mortatti (2000), o método analítico diferentemente do sintético tinha grande influência na pedagogia norte-americana, sendo defendido para o ensino da leitura partindo do todo para posteriormente se chegar as letras, às partes que as constitui. Esse segundo momento é resumido por Mortatti (2000, p. 134), quando afirma que,

> ao longo desse momento histórico, a alfabetização - assim como a educação – vai-se consolidando como objeto de estudo tendente à autonomia e irredutibilidade às demais manifestações educacionais e culturais. E funda-se uma nova tradição segundo a qual o método analítico para o ensino da leitura, porque sintetiza todos os anseios do “ensino moderno”, ou seja, é o mais adequado às condições biopsicológicas da criança, “a marcha natural do desenvolvimento do espírito humano”, proporcionando um aprendizado que tem o professor como guia e a “redenção intelectual” da criança como fim.

A autora destaca que esse período ficou marcado para o ensino pela definição entre o método moderno, em disputa com o método antigo. Um novo momento se aproxima no início do século XX, por volta de 1910 quando a alfabetização passa a ser vista como o ensino inicial da leitura e da escrita, sendo tratadas didaticamente subordinadas a itens de ordem psicológicas das crianças, (Mortatti, 2006, p. 8).

Com as questões de ordem didática e psicológica da criança decorre o terceiro momento *A alfabetização sob medida*, este se apresenta entre o período de 1920 até meados de 1970. Esse período é marcado pela resistência dos professores acerca do ensino com o

método analítico e a procura por meios que solucionassem o problema da aprendizagem da leitura e escrita no ensino inicial (Mortatti, 2006).

Nesse período, entre as décadas de 1920 e 1970, ainda se destaca obra de Lourenço Filho, Testes ABC, que era organizada para medir o nível de maturidade para o processo de alfabetização com o objetivo de homogeneizar as salas. Os testes eram compostos de oito provas e circulava no âmbito educacional, sendo essa obra considerada a primeira pesquisa científica a compreender a leitura e a escrita como ensino simultâneo no processo de alfabetização. Entretanto, mesmo circulando nos meios de pesquisas educacionais, havia ainda um distanciamento entre teoria e prática, pois chegavam aos professores apenas os manuais de aplicação e cabia a eles apenas aplicação para as crianças (Mortatti, 2000).

Segundo Mortatti (2006), a partir desse momento surge a procura por uma conciliação entre os dois métodos, o sintético e o analítico, isso culminou nos métodos mistos (analítico-sintético), sendo mais aceitos e considerados mais eficientes como destaca Mortatti (2000, p. 144).

> Embora o método analítico continue a ser considerado o "melhor" e "mais científico", sua defesa apaixonada e ostensiva vai se diluindo, à medida que se vai secundarizando a própria questão dos métodos de alfabetização, em favor dos novos , para a consecução dos quais , se respeitadas tanto a maturidade individual necessária na criança quanto a necessidade de rendimento e eficiência, podem ser utilizados outros métodos , em especial o método analítico-sintético- misto ou "eclético"-, e se obterem resultados satisfatórios.

Nesse momento, o método analítico se destaca, mas o uso dos métodos sintéticos permanece trazendo bons resultados. Diante disso, permanece a escrita ligada a caligrafia e a ortografia, sendo realizada em par com a leitura, destacando as cartilhas como protagonistas no ensino. Segundo Mortatti (2000), com intuito de ajudar no ensino, Lourenço Filho lançou Cartilha do Povo que se apresenta assim:

> A guisa de apresentação, o autor expõe, antes da primeira lição, o plano "extremamente simples" da Cartilha, baseado na "feição silábica do idioma" e na "representação fonética que a escrita permite", evidenciando, ainda, a preocupação concretizada em algumas lições de oferecer subsídios para mais conveniente utilização, inclusive por leigos, da Cartilha, que, como todo livro didático, deve ser entendida como instrumento auxiliar de trabalho, apenas. Quanto ao método escolhido, dado que sua ênfase recai na aprendizagem do mecanismo da leitura e da escrita entendidas como instrumentos- e não em seu ensino, nem tomando-as como finalidade-, Lourenço Filho apresenta uma posição "relativista", semelhante à defendida em Testes ABC: a Cartilha pode servir para o ensino por meio tanto dos métodos sintéticos quanto do analítico (Mortatti, 2000, p. 171-172).

As cartilhas foram bastante usadas nesse momento pelos professores para o ensino da leitura e da escrita e, mesmo após trinta anos, novas cartilhas surgiram, como a *Upa, cavalinho*, publicada em 1957 pelo próprio Lourenço Filho. Dangió e Martins (2018), citando Mortatti (2000), apresentam esse plano da cartilha:

> O plano da cartilha se desenvolve em cinco fases: de sentenças e palavras – oito primeiras lições; de discriminação das sílabas com as consoantes dadas – oito lições seguintes; de discriminação e recomposição imediata, em palavras mais conhecidas e em novas – seis lições seguintes; das consoantes ainda não estudadas; e de ensaio a leitura corrente – 16 lições finais da cartilha. [...] alguns outros aspectos do conteúdo propriamente dito da cartilha: a busca de uma unidade lexical e semântica em todas as lições, marcada pela recorrência dos mesmos "personagens" em diferentes situações de seu cotidiano; a presença de historietas em prosa e verso – poesias com rimas pobres e parlendas – e de textos informativos de caráter metalinguísticos, a respeito do alfabeto, das dificuldades silábicas; a repetição de temas cívicos e morais e de um texto já presente na *Cartilha do povo* – "O menino preguiçoso" (p.49-50); a semelhança de assunto, vocabulário e estrutura sintática de algumas historietas em relação às *Instruções practicas para o ensino da leitura pelo methodo analýtico – Modelo de lições [194]* (Dangió; Martins, 2018, p. 124, grifo nosso).

Com o surgimento de novas cartilhas, os métodos ecléticos ou mistos, como eram chamados, foram cada vez mais usados e defendidos, "[...] através do uso de métodos sintético-analíticos, bem como da aplicação dos Testes ABC, e o abismo entre teoria e prática, entre as pesquisas e o fazer docente, permaneceram em destaque no cenário educacional do processo de alfabetização" (Mello; Marques, 2017, p. 330).

Esse período também foi marcado pela Ditadura Militar, e com ela o período tecnicista, triunfando ainda os métodos de alfabetização. Mello e Marques (2017) afirmam que os Testes de ABC eram classificatórios, os alunos eram divididos pelos professores, de acordo com suas aptidões e os professores apenas aplicavam os manuais em sala. Nesse processo surge a relação entre a escrita e o desenvolvimento social e econômico, produzindo uma ilusão de que apenas saber identificar e grafar os códigos, promoveria uma mudança de consciência dos indivíduos (Mello; Marques, 2017, p. 330).

No processo da alfabetização também destacamos os estudos de Paulo Freire (1921-1997). Freire (2011) apresentava uma proposta de ênfase no significado da palavra, destacando a importância de se aprender a visão de mundo e por meio dela se chegar à leitura da palavra, assim se chegaria mais próximo à realidade dos alunos, fazendo com que eles pensassem e agissem a partir dela.

Nesses três momentos que destacamos acerca dos métodos que constituíram o processo de alfabetização, ressaltamos as disputas entre esses métodos transitando durante esses períodos. Agora, a fim de apresentar uma visão geral dos métodos trazemos os métodos sintéticos: alfabético/soletração, silábico e fônico/boquinhas. Os métodos analíticos se dividiam em: Palavração, Sentenciação e Historietas.

No método sintético, o método Alfabético/Soletração se destacava por decodificar as letras e decorar palavras para posteriormente apresentar o significado das palavras. O Silábico, decorava-se a sílaba para posteriormente compor as palavras a partir das sílabas decoradas. O método Fônico conhecido como boquinhas, apresentava os sons das letras e em seguida se agregavam esses sons (fonemas), para assim formar sílabas e palavras.

Entre os métodos analíticos, a palavração se destacava por apresentar palavras com uma letra especifica e suas sílabas, seguindo a ordem alfabética. A sentenciação, primeiramente apresenta frases que tenham na sua composição palavras com uma letra especifica seguindo a ordem alfabética. Já a historieta primeiro vinha o texto composto por frases, palavras e sílabas com uma letra específica e geralmente se segue a ordem alfabética.

Assim encerramos esses três momentos destacados por Mortatti (2006), que retratam os métodos que contribuíram para o desenvolvimento do processo de alfabetização. Mortatti (2006) ainda apresenta o quarto momento relacionado ao ensino da leitura e da escrita, a *Alfabetização: construtivismo e desmetodização*, nesse momento surge o construtivismo, não como método, mas uma teoria que apresenta o estudo da leitura e escrita diferente dos métodos tradicionais. Por isso se destaca o momento da desmetodização da alfabetização, o abandono dos métodos tradicionais "decorrente da ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita" (Mortatti, 2006, p. 11).

Para esse momento, Mortatti (2006) destaca o papel e a influência dentro do processo de alfabetização do construtivismo, que surge não como um método, mas sim como um conceito que pudesse superar os métodos tradicionais. A partir desse momento se apresenta uma necessidade de questionar as cartilhas, até então ponto central dos métodos tradicionais.

Diante disso, a desmetodização da alfabetização gera, "no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões didáticas e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino" (Mortatti, 2006, p. 11). Assim, essa falta das questões didáticas abre, por parte de alguns estudiosos, o retorno dos antigos métodos sintéticos como nova proposta para esse momento, mas não deixa de ser mais do mesmo.

Para compreendermos melhor esse quarto momento destacado por Mortatti (2006) e o desenvolvimento da alfabetização no Brasil, discorremos sobre a alfabetização na perspectivado do construtivismo.

2.1.2 Alfabetização na perspectiva do construtivismo

Nessa subseção apresentaremos a influência do construtivismo no processo de alfabetização no Brasil, destacando a epistemologia genética de Jean Piaget (1896-1980), base para os estudos das autoras Ferreiro e Teberosky (1986) na sua obra *A psicogênese da língua escrita*.

Inicialmente destacamos que a base epistemológica de Jean Piaget (1896-1980) se fundamenta em diferentes campos: a Lógica, a Filosofia e a Psicologia. Segundo Marques *et al.* (2015) na concepção piagetiana: o homem não nasce com ideias prontas nem com inteligência, mas constrói essas por meio da ação num processo constante e interativo de adaptação em face dos desafios do meio. Diante disso, é possível compreender uma aproximação com pensamento dialético na concepção de Piaget, isso é visível quando ele apresenta a interação, adaptação, assimilação e acomodação, pois são processos contrários, mas que só existem como unidade.

Para Piaget, a aprendizagem é “um processo de construção e reconstrução de conhecimento, apoiado na ação do sujeito com o objeto e dependente do desenvolvimento da inteligência” (Marques *et al.*, 2015). Assim, o indivíduo precisa ter desenvolvido as estruturas cognitivas para possibilitar a aprendizagem do conteúdo. Diante disso, precisamos esclarecer que para Vigotski (2004) que tem como base epistemológica o Materialismo Histórico Dialético, “o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento”. Ou seja, aprendizagem e desenvolvimento estão ligados e caminham juntos em uma relação de interdependência.

Para o construtivismo, seguindo as bases do pensamento piagetiano, o conhecimento vem da interação que o indivíduo constrói com o meio, e, a escola tem um papel fundamental, pois a ela cabe propor situações que imponham ao sujeito (alunos) novos desafios para que ele possa testar e adequar suas estruturas cognitivas e construir novos conhecimentos (Marques *et al.*, 2015).

No contexto educacional, Souza (2019) destaca que foi a partir da década de 1970, com o estabelecimento da Psicologia como disciplina científica, que o construtivismo piagetiano passou a ganhar notoriedade por parte de estudiosos e educadores, especialmente

no processo de alfabetização. Nesse período ocorreram mudanças na alfabetização e na língua escrita na busca de soluções para diminuir o fracasso escolar e os altos índices de analfabetismo. Isso fez com que as ideias de Piaget fossem difundidas nas práticas de professores, sobretudo no processo de alfabetização de crianças (Souza, 2019, p. 59).

Para Marques e Melo (2017), a teoria construtivista tinha a perspectiva de melhorar os índices de alfabetização, principalmente nos países com números elevados de miséria, relacionando isso a dificuldade de apropriação da escrita. Além disso, os autores destacam que para essa teoria o indivíduo em processo de alfabetização se apropria da escrita se relacionando com a própria escrita, por ser ela seu objeto de conhecimento, entre essa relação se encontra o professor apenas como mediador (Marques; Melo, 2017, p. 332).

Com a influência da teoria construtivista de Piaget, surgem a partir da década de 1980 os estudos de Emília Ferreiro (1937) e Ana Teberosky (1944), com destaque o livro da Psicogênese da Língua Escrita (1986), que é um marco no processo de alfabetização.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985), para se compreender a conquista e a aprendizagem da língua escrita é preciso conhecer a definição de sujeito cognoscente defendido por Piaget. As autoras destacam que esse sujeito é ativo e procura conhecer tudo em sua volta, resolvendo os problemas que vão surgindo, não espera o conhecimento passivamente, ou seja, aprende com suas ações no mundo (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 26).

Para o estudo do domínio da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1985) inicialmente monitoraram crianças de 4 a 6 anos com diferentes processos de escrita, com registros espontâneos, entrevistas e indagações. As crianças eram orientadas a escrever palavras desconhecidas e não palavras já memorizadas, isso provocaria nelas problemas a serem resolvidos e novas hipóteses de construir a escrita (Martins; Marsiglia, 2015). Sobre esses experimentos, Melo e Marques (2017, p. 333) destacam que:

> Durante seus experimentos, Ferreiro e Teberosky (1986) concluíram que as crianças, de maneira em geral, independente de sua classe econômica, mesmo antes de ingressarem no sistema escolar, vão observando o mundo da escrita ao seu redor e as relações que os indivíduos mantêm com ele e, a partir disto, passam a construir hipóteses a respeito de seu funcionamento.

No seu estudo, Ferreiro e Teberosky (1986) elaboraram hipóteses que ajudassem no processo de apropriação da língua escrita, sendo estas: pré-silábica; silábica; silábica alfabética; e alfabética. Segundo Melo e Marques (2017, p. 333), “essas hipóteses foram seguidas pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) e passaram a fazer parte dos cursos de formação continuada de professores”.

Na hipótese pré-silábica a criança ainda não tem correspondência em relação letras e sílabas. A escrita da criança é aleatória e espontânea, representada por símbolos do que pretende ser escrito, envolvendo letras, números e desenhos. Mesmo consciente que se escreve com letras o aprendiz ainda não saberá quantas e quais letras usar para representar uma palavra. “Somente quando for questionado a quantidade de vezes que abrimos a boca para pronunciar determinada palavra é que o aluno começará a antecipar a quantidade de letras que deverá registrar para escrever” (Mendonça; Mendonça, 2011, p. 39).

Desse modo, avançamos para a hipótese silábica, quando o aprendiz estabelece uma relação entre o número de letras ao contexto sonoro da palavra, mesmo que sua escrita ainda não corresponda diretamente ao som da palavra ele tenta atribuir indefinidamente uma letra para cada sílaba, ou seja, está na hipótese silábica sem valor sonoro. Conforme essa mesma hipótese, o aprendiz pode avançar para uma hipótese com valor sonoro, ele atribui uma letra para cada sílaba (Martins; Marsiglia, 2015, p. 38).

Ferreiro e Teberosky (1986) chegam, então, na hipótese silábica-alfabética, que é uma transição da hipótese silábica para a alfabética. Ao alcançar essa hipótese a criança pode escrever ora uma letra para cada sílaba ou a sílaba completa, então, começa compreender que a quantidade de letra não interfere necessariamente na escrita da palavra (Souza, 2019). Por fim se chega à hipótese alfabética que Mendonça e Mendonça (2011, p. 40) afirmam que:

> nesse nível alfabético, o aprendiz analisa na palavra suas vogais e consoantes. Acredita que as palavras escritas devem representar as palavras faladas, com correspondência absoluta de letras e sons. Já estão alfabetizados, porém terão conflitos sérios, ao comparar sua escrita alfabética e espontânea com a escrita ortográfica, em que se fala de um jeito e se escreve de outro.

É nesse nível que a criança tem clareza do valor sonoro que representa a escrita da palavra, ainda que apareçam desafios a serem vencidos, como os erros ortográficos, mas uma etapa foi vencida. Acerca do conhecimento da língua escrita na perspectiva piagetiana Martins e Marsiglia (2015) destacam algumas considerações envolvendo a aprendizagem no contexto social e pedagógico. As autoras ressaltam que Ferreiro e Teberosky (ano) em suas pesquisas com crianças de classe baixa e média, entenderam que as crianças de classe baixa chegam à escola com menos conhecimento, mas que as mesmas não chegaram a analisar essas diferenças. Acerca do resultado dessa pesquisa Martins e Marsiglia (2015, p. 39) fazem uma crítica no que envolve a apropriação cultural da criança até chegar ao período escolar:

> concordamos que não há condutas exclusivas de um grupo ou outro como algo inato ou que algumas crianças estão fadadas a não aprender. Entretanto, essa possibilidade depende das condições objetivas de acesso ao conhecimento. As crianças que detêm a cultura de forma mais apurada são aquelas que tiveram mais chances de apropriação do patrimônio humano-genérico, dentro e fora da escola. Quando chegam à alfabetização, terão níveis diferentes de posse de instrumentos que lhe possibilitarão dominar a escrita mais rápida ou lentamente.

Corroboramos com as autoras e ressaltamos que o conhecimento e a cultura produzidos se dão principalmente na escola, pois é por meio do ensino sistematizado que é possível desenvolver ações que possibilitem o acesso a todas as classes e grupos sociais de toda cultura produzida e passada de geração a geração.

De acordo com o processo de apropriação da língua escrita, em contexto escolar, se chega então ao papel do professor na perspectiva construtivista piagetiana, que defende que o conhecimento é apreendido não somente na escola mais espontaneamente, na vida cotidiana. No construtivismo é possível observar uma desvalorização do professor, pois ele tem a função de apresentador que possibilita a criança que ela descubra sozinha o sistema de escrita alfabética e assim aproprie como hipótese (Martins; Marsiglia, 2015).

Nessa compreensão, a perspectiva construtivista influencia, no contexto escolar, tanto as práticas pedagógicas quanto as políticas públicas, pois após 1990 professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental foram acometidos por cursos de formação e capacitação. A educação não ia bem, então o estado tratou logo de responsabilizar o professor, por não ter a formação e a capacidade técnica para alfabetizar as crianças. E assim as políticas educacionais no Brasil também passaram a ser influenciadas e fundamentadas na teoria construtivista de Piaget, como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (Melo; Marques, 2017, p. 332).

A partir desse momento, algumas Secretarias de Educação iniciaram elaborações de propostas pedagógicas sobre forte influência dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1986), em uma tentativa de criar um método inovador de alfabetizar que solucionasse o problema do fracasso escolar na 1ª série do Ensino Fundamental. Destacamos que nem o construtivismo nem a Psicogênese da Língua Escrita são métodos, mas muitos alfabetizadores ao serem questionados sobre o método de ensino que utiliza, prontamente respondem “método construtivista” (Medonça; Medonça, 2011, p. 45).

Mendonça e Mendonça (2011) destacam que uma interpretação errada da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1986) provocou alguns equívocos na elaboração dessas propostas, como o trabalho com os diferentes gêneros textuais que tinham a proposta de trabalhar a

realidade dessas crianças, mas o que predominou nas turmas de alfabetização foi apenas o trabalho com a literatura infantil. Outro erro de interpretação, de que a criança aprende sozinha, fizeram surgir elaboração de propostas da escrita através de cópias da lousa, o que desconsiderava os conhecimentos fonológicos e fonéticos a serem desenvolvidos para a apropriação da língua escrita.

Ainda acerca dos equívocos da teoria construtivista decorreu que o professor não poderia corrigir os erros do aluno, mas Ferreiro e Teberosky (ano) defendiam um aluno ativo no processo de alfabetização, que seja levado a questionar seus conhecimentos e reconstruir sua escrita, os erros são construtivos. O professor ao encontrar um erro do aluno deve orientá-lo a questionar e procurar resolver o problema para que assim ele possa reconstruir nova hipótese de escrita (Mendonça; Mendonça, 2011).

Mendonça e Mendonça (2011) destacam também outro grande equívoco na teoria construtivista, o uso da silabação das cartilhas, destacando que Ferreiro e Teberosky (ano) fizeram críticas acerca das cartilhas, mas de forma pontual, no que envolve uso de palavras sem contextualização ou a sequência silábica mecânica de forma que a criança só memorizasse, pois, elas nunca foram contra o uso de sílabas. Mendonça e Mendonça (2011) não defendem a silabação feita pelas cartilhas, mas defendem que seu uso, seja de uma forma que o aluno compreenda que uma consoante com uma vogal forma uma sílaba e a união organizada de sílabas compõem uma palavra com significado.

Contudo, o construtivismo teve grande importância e avanços no processo de alfabetização na medida que retirou de cena as cartilhas e introduziu uma teoria de obtenção da escrita, mas faltou algo muito importante e ideal, um método com base em uma teoria de alfabetização (Mendonça; Mendonça, 2011).

Para darmos continuidades na discussão sobre o processo de desenvolvimento da alfabetização trazemos, na subseção seguinte, o letramento que, segundo Melo e Marques (2017), ganhou destaque pelo MEC (Ministério da Educação) nos anos 2000, ganhando espaço nas salas de alfabetização e nos cursos de formação de professores.

2.1.3 Letramento: uma nova perspectiva de alfabetização

Nesta subseção, abordamos o papel do letramento no processo de alfabetização e a sua influência nas práticas alfabetizadoras. A palavra letramento era sinônimo de soletração no período Imperial no Brasil. Foi disseminado no Brasil com os estudos de Magda Soares no final da década de 1980 ao início da década de 1990, mas com um novo conceito, o indivíduo

se relaciona com a linguagem oral e escrita se apropriando socialmente desse conhecimento (Melo; Marques, 2017).

Soares (2004) destaca que o termo letramento surgiu ao mesmo tempo em alguns países, mas se diferenciando no aspecto geográfico, cultural, social e econômico, buscando suprir a mesma necessidade "reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita" (Soares, 2004, p. 25).

Destacamos que ao final da década de 1970 ao início da década de 1980, a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) apresentam "uma sugestão de que as avaliações internacionais sobre o domínio de competência de leitura e de escrita fossem além de medir apenas a capacidade de saber ler e escrever" (Soares, 2004, p. 25).

Diante disso, ressaltamos que apesar do letramento emergir no mesmo momento histórico em alguns países, o contexto e suas causas se dão de forma distinta. Em países desenvolvidos como os Estados Unidos a falta de competência leitora não estava relacionada a aprendizagem inicial do sistema de escrita, e sim ao uso da leitura e escrita nas práticas sociais. Diferentemente, no Brasil existe uma relação entre o uso da língua escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, isso se dava porque alfabetização e letramento para alguns educadores eram conceitos que, uma hora eram distintos, e outra, atribuíam um único conceito aos dois processos.

Por isso, o letramento tinha pouca discussão no âmbito escolar, pois este se desprendia da aprendizagem da língua escrita unicamente na escola para o seu uso fora da escola, no meio social, nas práticas sociais. Mas o processo de letramento pretendia segundo Kleiman (2007, p. 1-2)

> [...] distinguir as múltiplas práticas de letramento da prática de alfabetização, tida como uma única e geral, mas apenas uma das práticas de letramento da nossa sociedade, embora possivelmente a mais importante, até mesmo pelo fato de ser realizado pela também mais importante agência de letramento, a instituição escolar.

Segundo Kleiman (2007), o que restringe o letramento no ensino escolar tem sido as diferenças estabelecidas entre alfabetização e letramento, pois "enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros" (Kleiman, 2007, p. 2). Essa diferença se apresenta como o ensino da língua escrita

sendo uma exclusividade dos professores alfabetizadores e o uso de gêneros textuais são exclusivos para o ensino fundamental II, o que não é correto, pois a alfabetização e letramento mesmo tendo conceitos diferentes são inseparáveis. O aluno em processo de alfabetização está também em processo de letramento, e, esse ao estar presente no processo de alfabetização permite que esse aluno faça uso dos seus conhecimentos nas práticas socias. Por isso, Soares (2004, p. 14) afirma que:

> dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – *a alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – *o letramento*. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Para se apropriar socialmente do conhecimento da linguagem oral e escrita não basta apenas codificar e decodificar as letras de forma mecânica, é preciso se apropriar delas socialmente, por isso letramento e alfabetização são processos dialéticos. Diante disso, Soares (2009) apresenta esses dois processos como sendo distintos, mas inseparáveis: com a alfabetização se restringindo a aprender a ler e escrever e o letramento como o uso desse conhecimento socialmente, no dia a dia, na vida cotidiana dos indivíduos, nas práticas sociais. Soares (2009) ainda faz uma distinção entre a dimensão individual e social do letramento, que está cercado de dois processos fundamentais: a leitura e a escrita. O letramento na dimensão individual da leitura e da escrita são o conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, mas a leitura é a capacidade de decodificar símbolos da escrita e compreender a escrita de textos, ou seja, refletir sobre o significado do texto e construir um conhecimento a partir das informações do texto; já na escrita se transcreve a fala, envolve a caligrafia e a habilidade motora, organizando suas ideias em textos escritos, relacionando as unidades de som à símbolos escritos. Na dimensão social o fenômeno letramento é relacionado à prática social, é a forma como os indivíduos fazem uso da leitura e escrita no contexto social, nesse sentido, Soares (2009, p. 76-77) destaca que:

> Freire concebe o papel do letramento como sendo ou de libertação do homem ou de sua “domesticação”, dependendo do contexto ideológico em

> que ocorre, e alerta para a sua natureza inerentemente política, defendendo que seu principal objetivo deveria ser o de promover a mudança social.

O papel do letramento começa a se destacar com um poder revolucionário. Ressaltamos que Soares (2009) apresenta uma interpretação de letramento na perspectiva liberal e revolucionária, na visão liberal seu papel já vem determinado pelas condições sociais, o seu uso é para o funcionamento da sociedade e sucesso pessoal, o indivíduo se desenvolve no aspecto cognitivo, econômico, social e profissional, tornando-se cidadão. Já na visão revolucionária, como já destacamos anteriormente a atenção da autora ao grande educador Paulo Freire, "letrar implicaria em um papel dicotômico dentro de uma sociedade de classes, tendo potencial tanto para libertar, quanto aprisionar a consciência" (Melo; Marques, 2017, p. 336).

> Ainda ressaltamos o papel dos canais de informação no desenvolvimento do letramento no Brasil, pois estes começaram a dar atenção ao tema sobre competência de leitura e escrita, e até os dias atuais apresentam críticas aos índices de alfabetização e analfabetismo que utilizam apenas como critério o saber ou não saber ler. Essa posição dos canais de informação possibilitaram uma aproximação do conceito de alfabetização e do conceito de letramento (Soares, 2004).

O letramento então passou a ter mais atenção de educadores, Melo e Marques (2017, p. 336) afirmam que " a teoria do letramento tornou-se hegemônica no discurso oficial a partir da segunda metade da década de 2000", com isso surgiram políticas educacionais para introduzir o letramento nas escolas, como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em 2012, mas este acabou indo por uma vertente progressista, preocupava-se com uma formação técnica do professor alfabetizador, desenvolvendo a alfabetização apenas com fonetização (Melo; Marques, 2017).

As políticas públicas ainda não estavam condicentes com o papel do letramento na alfabetização, pois ainda não demonstravam a compreensão da importância do indivíduo alfabetizado e letrado. Soares (2009) destaca que o indivíduo que passa a ser letrado muda seu lugar na sociedade, ou seja, sua relação com a realidade objetiva, pois se relaciona com a vida prática, com a cultura produzida pela humanidade ao longo de gerações. Sendo assim, o letramento possibilita ao indivíduo se apropriar da cultura produzida se desenvolvendo na relação entre objetivação e apropriação, e, portanto, "essa relação efetiva-se sempre no interior de relações concretas com outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo humano, o mundo da atividade humana objetivada." (Duarte, 2013, p. 46).

Portanto, se apropriar dessa produção histórica, que é a leitura e escrita, passa também pelas condições matérias que esse indivíduo terá após seu distanciamento do âmbito escolar, pois se essas condições foram restritas ao uso continuo de leitura e escrita, isso pode causar um distanciamento e até mesmo desvalorização do papel da leitura e escrita para seu desenvolvimento pessoal e social. Por isso, Colello (2010, p. 114) destaca que

> [...] é possível que muitos indivíduos que tecnicamente foram alfabetizados pela escola, uma vez fora dela, convivendo em situação de isolamento cultural ou de dificuldades materiais de isolamento cultural ou de dificuldades materiais de acesso á produção escrita, deixam de usar suas habilidades e, além disso, passam a desvaloriza-las. Quando a vida não se integra á lógica ou a necessidade das sociedades letradas, a prática de leitura e escrita, ainda quem possa ser cumprida mecânica e precariamente, passa a representar um exercício supérfluo.

Portanto, para que o aluno em processo de alfabetização e letramento se aproprie da linguagem oral e escrita, não basta apenas sua interação com mundo objetivo, é preciso dá a ele condições sociais, culturais e econômicas para existir: a primeira, o acesso à escolaridade, possibilitando a necessidade do letramento, pois a criança passa a ter acesso à leitura e escrita de forma sistematizada e organizada. Uma segunda condição é o acesso a material de leitura, é preciso ter a disposição bibliotecas, livrarias com livros a preços acessíveis, jornais e revistas, ou seja, todos os tipos de gêneros textuais, assim os indivíduos se inserem no mundo letrado, tendo acesso ao conhecimento produzido ao longo de gerações (Soares, 2009).

2.1.4 Alfabetização para Psicologia Histórico-Cultural

Nesta seção apresentamos o processo de alfabetização a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural desenvolvida pelo psicólogo Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) e com apoio de outros estudiosos como Alexei Nikolaevich Leontiev (1904-1979) e Alexander Remanovich Luria (1902-1977). Seguiremos esse caminho, por compreendermos que o método e teoria desenvolvido por Vigotski nos permitem apreender a realidade do nosso fenômeno, possibilitando uma análise na sua essência.

Diante do desafio que é o processo de alfabetização se faz necessário apresentarmos alguns conceitos da teoria que nos fundamenta, para assim compreendermos como a prática alfabetizadora proporciona um aprendizado e desenvolvimento para o processo de formação humana dos alunos. Assim, buscando compreender essa relação dialética entre aprendizagem

e desenvolvimento, Vigotski estudou o desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos seres humanos, partindo da compreensão que estes são históricos e sociais.

Deste modo, partindo do indivíduo como ser histórico, compreendemos que a "Historicidade é a categoria que evidência o movimento da história dos fenômenos, aquilo que chamamos de vir a ser contínuo das formações sociais" (Teixeira, 2021, p. 44), ou seja, é um processo que leva ao desenvolvimento de uma sociedade com indivíduos concretos. Diante disso, a historicidade explica o movimento da prática alfabetizadora, pois a "a historicidade pertence á essência da educação" e "a educação é história não porque se executa no tempo, mas porque é um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência da educação como acontecimento humano" (Pinto, 2010, p. 13).

Portanto, se educação é história como processo, assim é a alfabetização. Para Saviani (2013), o aprendiz no processo de alfabetização precisa dominar o mundo da leitura e da escrita e incorporá-lo ao próprio ser, e assim se distanciar dos aspectos mecânicos, desenvolvendo significados para leitura e para escrita. Esse processo de apropriação da leitura e escrita inicia muito antes da criança entrar no ensino escolar, "ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores de comportamento infantil; podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas" (Luria, 2017, p. 143).

Para compreendermos o desenvolvimento das formas superiores no processo de alfabetização, partimos da gênese do ser humano, pois as formas superiores surgem a partir do momento que o homem transforma a natureza, pois nesse momento inicia-se um processo de humanização. Ao transformar a natureza o homem transforma a si mesmo, essas transformações, segundo Vigotski (2009), somente os seres humanos desenvolvem, e, permitem ao homem o controle do seu próprio comportamento. É isso que entendemos por formação humana e pode ser resumido no desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões. Esse processo de formação do homem é compreendido "tanto pelo processo de formação e transformação das funções psicológicas superiores, quanto pelos processos de desenvolvimento e de aprendizagem humana" (Carvalho; Ibiapina, 2009, p. 168).

Diante disso, ressaltamos a importância tanto das funções psicológicas superiores quanto da aprendizagem e desenvolvimento humano em contexto escolar. A criança desenvolve habilidades antes da sua entrada na escola, estas adquiridas em seu convívio familiar e social. Assim, "as condições históricas concretas exercem influência tanto sobre um conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total de

desenvolvimento psíquico como um todo" (Leontiev, 2017, p. 65). Portanto, a escola deve ter como prioridade o desenvolvimento dessas funções superiores "de forma que possam desenvolver o pensamento conceitual sobre a sociedade em que vivem, de modo a transformá-la na direção de se tornar melhor e mais humana" (Mello, 2020, p. 76).

Vigotski (2009), ao desenvolver uma teoria e um método para explicar o psiquismo humano e sua relação com a aprendizagem e desenvolvimento, trouxe grandes contribuições para educação. Seus estudos apresentam que é na relação entre indivíduos "e entre estes e o mundo, mediada por instrumentos técnicos e simbólicos, que as funções psíquicas evoluem da condição de elementares (reação automática, ações reflexas, associações simples e outras) para superiores (atenção, memória voluntaria, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo e outras)" (Carvalho; Ibiapina, 2009, p. 169). As autoras ressaltam que é através do processo de mediação que os indivíduos se apropriam da cultura, as relações que estabelecem entre eles e o mundo não é direta e sim mediada por instrumentos. Carvalho e Ibiapina (2009, p. 169-170) definem mediação como "o processo de intervenção de um elemento intermediário em uma relação, que deixa de ser direta e passa a ser mediada por um elemento interposto".

Os elementos que auxiliam a mediação simbólica são os técnicos e psicológicos. Os instrumentos técnicos são ferramentas que auxiliam o homem nas atividades primárias da vida cotidiana, como: machado, faca e outros objetos, possibilitando ao indivíduo modificar e transformar a natureza e o mundo, alcançando determinados objetivos. Os instrumentos psicológicos, os signos são ferramentas que transformam os indivíduos, pois controlam o comportamento humano, isso significa que são sinais que permitem lembrar, representar e solucionar, são mecanismos artificiais, produtos da cultura humana (Carvalho; Ibiapina, 2009).

Portanto, a apropriação dos sistemas simbólicos, os signos, favorecem o desenvolvimento das funções superiores e produzem a cultura humana. Carvalho e Ibiapina (2009) destacam a internalização como uma consequência da mediação simbólica, sendo uma produção cultural que constitui o desenvolvimento humano. Assim, "é um processo interpessoal que se transforma em intrapessoal[...] é tanto a apropriação gradual, pelos indivíduos, dos instrumentos socialmente construídos, quanto a apropriação progressiva das operações psicológicas constituídas na vida social" (Carvalho; Ibiapina, 2009, p. 174). No processo de alfabetização, a aquisição da língua escrita, é um exemplo de internalização, pois quando a criança sabe a grafia e o significado social de uma determinada palavra, ocorreu apropriação da escrita. No caso da internalização, a criança recorre às palavras socialmente,

por meio da interação com outros indivíduos e com o meio, produzindo novas significações com o uso dessa palavra.

O processo de internalização opera por meio dos signos, incorporando novas formas culturais de comportamento, tais mudanças produzidas pelos signos se assemelham as que acontecem na linguagem, portanto, os processos psicológicos que nos assemelham aos animais deixam de existir dando lugar a uma nova função psicológica (Vigotski, 2000). Vigotski (2000, p. 18) destaca que “signos e palavras constituem para a criança primeiro e acima de tudo, um meio de contato social com outras pessoas. As funções cognitivas e comunicativas da linguagem tornam-se, então, a base de uma forma nova e superior de atividade nas crianças, distinguindo-as dos animais”.

Portanto, a escola, bem como o processo de alfabetização, tem como papel principal o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O desenvolvimento dessas funções ocorre por meio da mediação simbólica que em contexto escolar se dá na relação entre os indivíduos (professor-aluno), pelo conhecimento e pelos diferentes instrumentos mediadores, denominada de mediação pedagógica, mas esse conceito só pode ser atribuído a prática pedagógica se está for desenvolvida de forma intencional e consciente (Mello, 2020). Partindo dessa compreensão, ressaltamos que a mediação é dialética, se movimenta conforme as necessidades do indivíduo “À medida que a consciência dos seres humanos se eleva, novas mediações são exigidas em função da satisfação e criação de suas necessidades que fazem com que desenvolvam, também, novas habilidades na direção de transformar a realidade na qual vivem” (Mello, 2020, p. 81).

Diante disso, a alfabetização escolar, que tem como papel principal a apropriação da leitura e escrita, se torna um fator fundamental para o desenvolvimento consciente de abstração do pensamento, pois esta é considerada “a porta de entrada para todos os processos desenvolventes subsequentes” (DANGIÓ; MARTINS, 2018, p. 236). As autoras fundamentam essa afirmação no estudo de Vigotski (2000) sobre a zona de desenvolvimento proximal, pois a aprendizagem da escrita no processo de alfabetização produz algo novo no desenvolvimento da criança, levando ao surgimento de outras funções psíquicas.

Vigotski (2000) ao discutir em seus estudos o uso dos signos na transformação das funções psicológicas, apresenta a relação entre o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Ressaltamos que esses dois processos não coincidem ao mesmo tempo, eles se relacionam de forma dialética. “A aprendizagem só é boa quando está a frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções

que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato" (Vigotski, 2009, p. 334).

As ideias do autor sobre esses dois processos trazem importantes contribuições para o processo educativo e consequentemente para a alfabetização. Primeiramente, destacamos que a aprendizagem e desenvolvimento se inter-relacionam no primeiro dia de vida da criança, todas as experiencias vivenciadas por ela até o momento da sua estrada na escola, houve aprendizado. A aprendizagem escolar, se difere da aprendizagem pré-escolar por estar direcionada aos conhecimentos científicos produzidos historicamente. Portanto a aprendizagem escolar com colaboração do professor manifesta um novo processo de desenvolvimento "Esses processos que estão em vias de amadurecer são as novas funções psíquicas que estão emergindo no indivíduo e denotam um nível de desenvolvimento denominado de Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI)" (Carvalho; Ibiapina, 2009, p. 193).

Vigotski (2000) denomina Zona de Desenvolvimento Imediato o espaço entre o nível de desenvolvimento real, o desenvolvimento das funções mentais que já completaram e que, portanto, a criança já consegue fazer sozinha, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pelo que a criança consegue fazer em colaboração, com um par experiente (adulto, professor). Portanto, a ZDI "permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também aquilo que está em processo de maturação" (Vigotski, 2000, p. 53).

Para enfatizar a importância da ZDI, no processo de alfabetização, destacamos dois exemplos fundamentais, indispensáveis ao professor para exercer a mediação, a avaliação diagnóstica e observação. São dois instrumentos que, tendo como base a zona de desenvolvimento imediato, permitem que o professor compreenda o nível de desenvolvimento do seu aluno, ou seja, o que ele consegue fazer sozinho ou o que consegue fazer com colaboração, revelando processos que estão em vias de maturação. A compreensão do professor, bem como a análise e reflexão sobre o processo de desenvolvimento dos seus alunos, permitem que ele crie atividades que auxiliem o aprendizado do seu aluno, direcionando a novos processos de desenvolvimento que levem ele a galgar novas funções psicológicas superiores.

Portanto, reafirmamos a importância da ZDI no processo de alfabetização, pois Vigotski (2009) ressalta que um ensino de excelência se dá entre o limite da fronteira inferior e superior da aprendizagem e que, portanto, "A pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas

no amanhã do desenvolvimento da criança. Só então ela conseguirá desencadear no curso da aprendizagem aqueles processos de desenvolvimento que atualmente se encontram na zona de desenvolvimento imediato" (Vigotski, 2009, p. 333).

Assim, diante do que foi abordado, a Psicologia Histórico-Cultural, nos permite compreender o processo de alfabetização. Os estudos de Vigotski contribuem significativamente para o estudo em questão, cujo objetivo é discutir as significações acerca da prática alfabetizadora de professores da rede pública municipal de Teresina (PI), fenômeno esse que está presente na realidade concreta, portanto, tem relação direta com os conceitos discutidos, pois estes são produto da história e do desenvolvimento humano do indivíduo. Assim, ao destacarmos o desenvolvimento das funções superiores, como fundamental para a formação humana do indivíduo, discutimos alguns conceitos como: a mediação simbólica, o processo de internalização e a Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI), este discute a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Acreditamos que nossas discussões acerca desses processos nos possibilitam uma melhor compreensão do fenômeno estudado.

Na seção seguinte apresentamos pesquisas que revelam o desenvolvimento da prática alfabetizadora no Brasil, apresentando as significações produzidas acerca do nosso fenômeno, um caminho que percorremos para ajudar na compreensão do nosso objeto de estudo.

2.2 O Desvelar dos Estudos Acerca das Práticas Alfabetizadoras no Brasil

Esta subseção tem o objetivo de discorrer e dialogar com pesquisas localizadas no levantamento bibliográfico, revelando a realidade material das práticas alfabetizadoras dos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil. O destaque é para as ações pedagógicas que vêm sendo significadas como aquelas desenvolvidas pelos professores alfabetizadores, e ainda, ressaltar outras mediações que estão determinando a prática desses docentes no processo de alfabetização.

Para atendermos ao objetivo proposto, organizamos essa subseção em outras quatro subseções. Na primeira, *Conhecendo as pesquisas: dados gerais do levantamento bibliográfico e a descrição das pesquisas*, ressaltamos como realizamos a identificação, seleção e descrição das pesquisas estudadas, explicitamos os descritores utilizados e os bancos de dados consultados. A segunda subseção, *O que dizem as teses e dissertações,* explica o que revelam as pesquisas que discutem a prática alfabetizadora nas séries iniciais do ensino Fundamental; na terceira, *O que dizem os artigos*, apresentamos as discussões dos artigos

científicos; e na última subseção, *Uma análise final sobre as pesquisas,* destacamos o que apreendemos dos estudos e como contribuíram na construção dessa temática.

2.2.1 Conhecendo as pesquisas: dados gerais do levantamento bibliográfico e a descrição das pesquisas

Para compreendermos a situação atual da prática alfabetizadora do professor que atua nas séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, com destaque, o que os estudos revelam sobre as ações que tem sido desenvolvidas histórico e socialmente, mediadas pelas significações do professor alfabetizador, realizamos levantamento de pesquisas dos últimos cinco anos, no período de 2016 a 2020 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e, posteriormente, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Nesse processo, para identificação dos artigos científicos, também utilizamos a base de dados do *Google Acadêmico,* mas, para esse levantamento, usamos um recorte temporal de 2020 a 2021. Compreendemos que esse período nos revela o contexto educacional durante o início da pandemia pelo COVID-19, que assolou o mundo inteiro, afetou professores, alunos e pais, e seria de grande relevância para nossa pesquisa trazer estudos que revelassem práticas alfabetizadoras desenvolvidas nesse contexto.

A busca no banco de dados tanto da BDTD quanto da CAPES foi realizada a partir dos seguintes descritores: processo de alfabetização; prática alfabetizadora e professor alfabetizador. Referente ao banco de teses e dissertações da BDTD, a partir dos descritores e do recorte temporal mencionados, encontramos um número de pesquisas significativos, no total de 155 pesquisas, das quais, 127 dissertações e 28 teses, no entanto, consideramos relevante para nosso estudo apenas 4 dissertações e 2 teses. Na CAPES, do total de 83 pesquisas, 69 dissertações 14 teses foram selecionadas, mas escolhemos apenas 2 dissertações e 1 tese após a leitura dos títulos e resumos. O critério para selecionar esses trabalhos foi o fato deles abordarem a prática alfabetizadora no Ensino Fundamental do 1º e 2º ano, bem como suas ações e suas concepções acerca da alfabetização.

Recorremos à base de dados do *Google Acadêmico* para localizar artigos científicos que tratam da prática alfabetizadora no Ensino Fundamental do 1º e 2º ano. Nesse levantamento, utilizamos o descritor: Prática alfabetizadora no Ensino Fundamental no 1º e 2º anos e localizamos um total de 1590 trabalhos. Após leitura dos títulos, descartamos alguns que não estavam diretamente alinhados ao nosso estudo, depois fizemos a leitura atenta dos resumos e ficamos com o total de 50 trabalhos. Ainda era um volume muito grande, então

fizemos um estudo da introdução das pesquisas e decidimos pela escolha de dois trabalhos com conteúdos que ainda não tinham sido destacados nos outros trabalhos selecionados nos banco de dados já pesquisados. Diante disso, fizemos a escolha de dois artigos que contribuíssem para enriquecer a nossa pesquisa.

Dessa forma, o levantamento nas bases de dados da CAPES, BDTD e do *Google* Acadêmico nos possibilitou localizar um total de 6 dissertações, 3 teses e 2 artigos que abordam a prática alfabetizadora no período de 2016 a 2021. Apresentamos no Quadro 1 os referidos estudos.

Quadro 1 - Dissertações, teses artigos científicos localizados no levantamento bibliográfico

AUTOR/ANO	TÍTULO	TIPO
Moura (2016)	Práticas de alfabetização de professoras alfabetizadoras iniciantes e experientes no 1º ano do ensino Fundamental.	Dissertação
Dangió (2017)	A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas	Tese
Ferreira (2017)	A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado.	Dissertação
Capicotto (2017)	Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário.	Dissertação
Santos (2017)	Formação e prática docente alfabetizadora: contextos de reelaboração do letramento de professores.	Tese
Souza. M (2018)	Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas.	Dissertação
	Processo de produção da prática	Dissertação

Scos (2018)	pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes.	
Carvalho (2019)	Ensino da língua escrita no primeiro ano do ensino fundamental: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica.	Tese
Souza. A (2019)	Trabalho docente no contexto da alfabetização: concepções e possibilidades.	Dissertação
Dallastra. Soares, Iolanda, Fontana (2020)	Alfabetização, letramento e ludicidade na formação e prática de professores alfabetizadores.	Artigo
Ferreira, Gracia Ferreira e Zen (2020)	Alfabetização em tempos de pandemia: perspectivas para o ensino da língua materna.	Artigo

Fonte: Dados produzidos no levantamento bibliográfico realizado pela autora.

Analisando os trabalhos relacionados no Quadro 1, observamos alguns aspectos a que convém destacar para compreensão sobre o estado atual da prática educativa de professoras que atuam na alfabetização. Destacamos os estudos que objetivam compreender a prática alfabetizadora no Ensino Fundamental do 1º e 2º ano, bem como suas ações e suas concepções acerca da alfabetização. Diante disso, os estudos aqui apresentados destacam temas que nos permitem analisar as práticas alfabetizadoras como: alfabetização no Ensino Fundamental, prática alfabetizadora, letramento, ações para alfabetizar e muitos outros. Sem dúvida, a nossa leitura atenta desses trabalhos colaborou na nossa compreensão do nosso objeto de estudo sobrea prática educativa da professora alfabetizadora da rede municipal de Teresina-Pi.

Na subseção seguinte, analisamos cada uma dessas pesquisas que no permitiram compreender o desenvolvimento da prática alfabetizadora, contribuindo para a construção da nossa pesquisa.

2.2.2 O que dizem as teses e dissertações

Nesta subseção apresentamos o que as pesquisas têm apontado sobre a prática alfabetizadora, demonstrando como esse tema vem sendo discutido e a relevância de darmos continuidade a esses estudos, avançando na produção de conhecimento.

A dissertação de mestrado de Moura (2016) teve como objetivo geral: investigar e analisar as práticas de alfabetização realizadas por uma professora iniciante e uma professora experiente, considerando os elementos da gestão da matéria e da classe presentes na interação das aulas de alfabetização. Segundo a autora, ao analisar o eixo temático *A natureza do processo de alfabetização*, referente à pesquisa feita com a professora iniciante, surgiu uma queixa quanto ao conhecimento adquirido na sua graduação para alfabetizar. Diante disso, a professora relatou que seu único contato foi com textos de Piaget e Emília Ferreiro. Mediante isso, a autora afirma que a concepção de alfabetização da professora foi relativizada, pois ela exprime a ideia de que se trata de ensinar a criança a ler e escrever.

Com base na concepção de alfabetização da professora iniciante descrita por Moura (2016), compreendemos que esta é oriunda de significações produzidas ao longo da sua formação inicial, ou seja, o significado e o sentido que ela produziu acerca da alfabetização. Assim, ressaltamos que “toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento” (Vigotski, 2009, p. 398). Soares (2006) destaca que alfabetização é o ensino da leitura e da escrita, mas compreendemos que uma alfabetização que contribua para o desenvolvimento humano da criança precisa mais do que isso. Por isso é importante alfabetizar letrando, assim a criança aprende a leitura e escrita e seu uso na vida social.

Moura (2016) ainda constatou que a falta de conhecimentos acerca da alfabetização, relatados pela professora, é refletida na sua prática docente, pois, segundo a autora, a professora fazia certa confusão quanto à escolha do método de alfabetização. Diante disso, a professora fazia uso de uma postura tradicional, com um ensino por meio de silabação e palavração, seguindo algumas propostas construtivistas. Compreendemos que isso se deu porque as significações produzidas por ela acerca da alfabetização medeiam sua prática alfabetizadora, pois constituem seu modo de ser, isto é, de pensar, de sentir e de agir.

Na pesquisa de Santos (2017), *Intitulada Formação e prática docente alfabetizadora: contextos de reelaboração do letramento de professores*, traz narrativa de professoras acerca do seu processo de letramento e como este constitui sua prática alfabetizadora. A pesquisa revelou que uma das professoras em sua narrativa apresentou diferentes mediadores sociais

em seu processo de letramento durante a sua vida como a alfabetização da sua mãe, pois acompanhava a mãe as aulas do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e lá tinha contato com leitura e escrita e com os professores. Diante da narrativa da professora, a pesquisadora ressalta dois aspectos importantes sobre as mediações de seu letramento: “o primeiro diz respeito a instituição familiar como contexto de letramento. O segundo nos faz refletir acerca da necessidade de instituição escolar dialogar com os usos e funções sociais da escrita” (Santos, 2017, p. 139).

Santos (2017) apresenta as significações de professoras que viveram o processo de letramento e aplicam essas experiências em sua prática alfabetizadora. Segundo a narrativa de uma das participantes da sua pesquisa, ela deixa explicito que no processo de alfabetização o importante é ensinar a ler e escrever em situação de letramento.

A segunda participante na pesquisa de Santos (2017) ressalta que na sua infância não teve muito contato com a leitura e que muitas vezes sua irmã que lhe ajudava nas atividades de casa referente a leitura, ela decorava o texto para apresentar em sala, mas isso não impediu que ela desenvolvesse o hábito de ler. Hoje na sua prática alfabetizadora ela destaca que incentiva a leitura diária para seus alunos, pois segundo ela, a leitura é fundamental para todos os indivíduos, especialmente para aqueles que ensinam.

Diante disso, a pesquisa de Santos (2017) nos apresentou narrativas que demonstram o papel da leitura no letramento de crianças, e como faz diferença uma alfabetização em contexto de letramento, pois abre possibilidades que os inserem no meio social de forma humana.

A tese de Dangió (2017), intitulada *A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico: contribuições didáticas,* apresenta como resultado da pesquisa três princípios didáticos para a prática pedagógica histórico-crítica em alfabetização, com o objetivo de auxiliar o planejamento do trabalho do professor alfabetizador.

Dangió (2017) destaca o primeiro princípio, *da mediação sígnica do sistema de escrita alfabético/ortográfico e da sua função social: o conteúdo em foco,* ressaltando que a criança ao se apropriar do sistema alfabético /ortográfico da língua potencializa o psiquismo, fazendo com que a criança compreenda cada vez mais o mundo e aja sobre ele pela apropriação dos signos. Portanto, a autora destaca que defende uma alfabetização nos seus aspectos sintáticos e semânticos da leitura e escrita.

No segundo princípio, *das relações sociais que pautam a área de desenvolvimento iminente a um ensino desenvolvente: a forma em foco, o* destaque é o professor conhecer a zona de desenvolvimento proposta pelo estudo de Vigotski, para assim conhecer o alcance de

simbolização, bem como o próximo nível de desenvolvimento, e, assim poder planejar e desenvolver situações didáticas (Dangió, 2017).

O terceiro e último princípio, *do papel ativo e do caráter consciente da criança na aprendizagem da leitura e da escrita e de sua nova relação com essa linguagem na formação do pensamento teórico: o destinatário em foco*, destaca "o papel ativo e o caráter consciente da criança em seu percurso de alfabetização" (Dangió, 2017, p. 324). O destaque é que as escolas apresentem a função social da leitura e escrita, ofertando a criança uma cultura letrada.

Na pesquisa de Capicotto (2017), intitulada *Os saberes do professor alfabetizador: entre o real e o necessário*, traz como concepção de alfabetização dos professores um conceito coerente com o apresentado pelo MEC no documento Direitos de Aprendizagens, de que o aluno alfabetizado deve estar para além do código escrito. Para além disso, as professoras destacam o processo de aquisição de linguagem escrita como prática social. Portanto, essa compreensão de linguagem escrita como prática social não pode ser apenas de professores é "necessário compromisso da escola com o desenvolvimento integral dos alunos, assegurando a eles o domínio, dentre outros saberes, da escrita como instrumento de transformação do seu psiquismo e de efetiva inserção social" (Dangió; Martins, 2015, p. 211). Capicotto (2017) ainda ressalta como resultado da pesquisa as dificuldades que as professoras atribuem ao alfabetizar, como: comportamento, o ensino para alunos com diferentes níveis de aprendizagens e falta de apoio da família. Diante disso, destacamos os estudos de Vigotski (1987) para explicar a importância do professor conhecer a Zona de desenvolvimento Imediato (ZDI) dos seus alunos, pois assim é possível organizar e planejar estratégias para realizar ações que potencializem a aprendizagem da criança possibilitando a passagem para novos níveis de desenvolvimento.

A pesquisa de Ferreira (2017), intitulada *A alfabetização e os desafios para o professor recém-formado*, apresentou como a 1ª categoria de análise- Apresentação de si e escolha da carreira, e obteve como resultado que a escolha pela profissão das professoras foi determinada pelo próprio meio. As professoras relatam que o desejo de ser professora veio da infância, das brincadeiras em família e da vivência com seus professores.

Ferreira (2017) ainda destaca outra categoria de análise a "Formação inicial/continuada/saberes, que revelou que muitos professores saem do curso de Licenciatura em pedagogia e continuam buscando formação através de uma pós-graduação ou curso de extensão, pois se sentem inseguros, e querem garantir segurança ao desenvolverem sua prática em sala de aula. Essa busca de professores em relacionar a teoria e a prática, está na busca da

teoria para fundamentar a prática, pois “a teoria e a prática precisam ser consideradas na sua unidade, tendo em conta que a teoria não só se nutre da prática, como também, representa uma enorme força transformadora, que indica os caminhos da construção de uma nova etapa” (Ferreira, 2017, p. 74).

Na categoria que trata da *Alfabetização- teorias e práticas*, Ferreira (2017) constatou que algumas professoras compreendem o construtivismo e a psicogênese como um método de alfabetização. A autora ressalta que isso é um equívoco, pois tanto o construtivismo quanto a psicogênese são teorias, mas a psicogênese foi desenvolvida por Ferreiro e Teberosky com bases no construtivismo para aquisição da base alfabética pela criança.

O estudo de Sousa (2018), intitulado *Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas.* Apresenta como resultado a mobilização de quatro saberes-fazeres para o ensino da leitura na alfabetização das crianças, são eles: incluir os alunos em prática de leitura; é necessário ensinar a ler para formar leitores, o reconhecimento de trabalhar com gêneros textuais para o ensino da leitura e escrita e o tateamento em alfabetizar letrando.

Souza (2018) destaca ainda como resultado que a professora da pesquisa demonstra que os saberes-fazeres que ela dizia ser para o ensino de leitura eram voltados para o ensino da escrita. A professora fazia uso da leitura em voz alta e destinava um cantinho para os momentos de leitura. A pesquisadora enfatiza que a professora ao fazer a leitura exprimia sentimentos, emoções e reações, instigando a curiosidade, levantando hipóteses, levando as crianças para o mundo da leitura.

A pesquisa de Scos (2018), intitulada *Processo de produção da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras iniciantes*, identificou alguns determinantes externos que implicam diretamente na prática alfabetizadora. A autora traz como exemplo a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para todo o ensino fundamental, que traz especificidades em seu artigo 30º sobre os anos referentes a alfabetização das crianças. Assim, a pesquisa revelou que as professoras alfabetizadoras se sentem presas ao sistema e as decisões estabelecidas pelas políticas educacionais, pois consideram imposições que afetam a autonomia como profissionais e dificultam assim o processo de aprendizagem das crianças.

Outro determinante externo revelado na pesquisa de Scos (2018) é a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) e o calendário do ano letivo, mas a autora esclarece que outros determinantes podem existir no âmbito do município que a escola está localizada. Ressaltamos que ANA é uma proposta do Inep que foi publicada em 13 de julho de 2013,

nesse documento está a informação de que até o final do 3º ano do Ensino Fundamental deve ser garantido às crianças “o direito a 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” (Brasil, 2013, p. 5).

Scos (2018) também apresenta um determinante externo considerado pelas professoras alfabetizadoras fundamental na prática em sala de aula para o processo de alfabetização que é o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse determinante segundo a pesquisadora influencia no planejamento e na troca de experiências entre os pares, além de possibilitar “o professor conhecer o trabalho dos colegas, formar-se e ampliar suas reflexões sobre o processo de alfabetização” (Scos, 2018, p. 62).

Por fim, Scos (2018) constatou que as professoras ao entrar na carreira da docência, se direcionaram para a alfabetização por opções pessoais e por determinações externas. Algumas relataram que a escolha pela alfabetização se deu pelo desejo de atuar nessas turmas e descobrir se tinham o perfil e gosto para alfabetizar; já outras assumiram a alfabetização para suprir uma necessidade da escola ou por ser a única turma disponível, assim a pesquisadora ressalta que muitas das salas de alfabetização são destinadas às professoras iniciantes.

Na referida pesquisa também foi relatado pelas professoras os desafios em alfabetizar e desenvolver sua prática. O primeiro desafio destacado é a inexperiência que provocam nas professoras iniciantes um sentimento de medo e insegurança em desenvolver sua prática. Outro desafio presente na fala das professoras é a escolha do melhor método para alfabetizar, pois sentem dificuldade em escolher um método que atenda ao processo de aprendizagem e as especificidades de cada criança.

A pesquisa de Sousa (2019) intitulada *Trabalho docente no contexto da alfabetização: concepções e possibilidades*, apresenta algumas concepções de alfabetização das professoras. Destaca-se a concepção de que alfabetização é muito mais que só ler e escrever, auxilia os indivíduos na vida em sociedade, outras ressaltam que é a compreensão do que se lê e escreve e, por fim, as que relacionam o letramento como complemento da alfabetização, desconsiderando que mesmo que esses sejam dois processos distintos, precisam ser trabalhados juntos para promover a apropriação da leitura e escrita como função social.

A pesquisa de Carvalho (2019), intitulada *Ensino da língua escrita no primeiro ano do ensino fundamental: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica*, apresenta encaminhamentos didáticos para o ensino da língua escrita para o 1º ano do Ensino Fundamental. A autora traz exemplos de orientações didáticos

que auxiliam na compreensão de preceitos teóricos que auxiliam na prática pedagógica do professor alfabetizador e possibilita que ele crie estratégias. Diante disso, a autora afirma que práticas pedagógicas baseada na Pedagogia Histórico-Crítica é fundamental nas escolas, pois possibilitam que essas "ensinem uma das objetivações genéricas imateriais mais importantes já criada pelo gênero humano – a língua escrita, cuja aprendizagem, por sua vez, representa um significativo passo no caminho da cultura e, consequentemente, no caminho da liberdade humana" (Carvalho, 2019, p. 263).

Dos estudos analisados aqui, a nossa pesquisa se diferencia por estudar as práticas alfabetizadoras a partir das significações das professoras que as desenvolve, buscando o máximo de zonas de sentidos possíveis para compreender o objeto. A seguir, discorremos sobre os artigos localizados no levantamento bibliográfico.

2.2.3 O que dizem os artigos científicos

Nesta subseção, temos o objetivo de apresentar os resultados que os artigos científicos localizados no levantamento bibliográfico têm discutido sobre a prática alfabetizadora.

O artigo *Alfabetização, Letramento e Ludicidade na formação e prática de professores alfabetizadores*, objetivou analisar as relações e contradições entre os fundamentos teórico-metodológicos que embasam a formação continuada na rede municipal de Curitiba e as repercussões para a prática pedagógica de professores alfabetizadores, do primeiro ano do Ensino Fundamental. As autoras destacam que a aprendizagem inicial da criança na leitura e na escrita, está relacionada diretamente com as práticas sociais vivenciadas pela criança no universo infantil e ressaltam que Ludicidade não pode ser suprimida das práticas pedagógicas, principalmente nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Diante disso, as pesquisadoras afirmam que "o direito a essa aquisição não pode estar desvinculado do direito de ser criança" (Soares; Fontana, 2020, p. 244).

Soares e Fontana (2020) apresentam uma discussão das relações entre a alfabetização, letramento e a ludicidade para a formação continuada de professores alfabetizadores, bem como, as repercussões na prática dos professores. Elas fazem essa relação trazendo como contexto a Política Nacional de Alfabetização- PNA/2019, que retoma as antigas formas de ensinar, utilizando um único método para alfabetizar e desconsiderando as desigualdades sociais presentes em todo Brasil. Diante disso, as autoras destacam a importância de estarmos atentos as políticas educacionais recentes, pois:

> [...] na atual conjuntura político-educacional, cabe fortalecer a discussão sobre evidências constatadas em pesquisas sobre políticas de formação de professores que orientam práticas pedagógicas articuladas de alfabetização e letramento, como também, para o desenvolvimento e aprendizagem infantil. É imperativo fortalecer argumentos contrários à PNA, que defende a eficiência de um único método de alfabetização para aprendizagem da leitura e escrita, visto que esta experiência já fracassou no passado, e se efetivada na formação e prática docente, irá reforçar ainda mais as desigualdades sociais (Soares; Fontana, 2020, p. 246).

Compreendemos para que uma alfabetização que leve a criança à apropriação da leitura e da escrita como prática social é preciso políticas educacionais que superem das antigas práticas, de uso de único método e a forma mecânica de ensinar, para um ensino focado na relação entre alfabetização, letramento e ludicidade, é isso que os autores apresentam nesse artigo.

Soares e Fontana (2020) realizaram uma pesquisa empírica, e utilizaram como instrumento de produção de dados a entrevista com professores formadores e alfabetizadores. Obtiveram como resultado que as formadoras associam as práticas de alfabetização e letramento como fundamental nas ações formativas para as práticas pedagógicas nas escolas e que são coerentes com as orientações das Diretrizes Curriculares do município de Curitiba. Destacam que a rede municipal segue uma perspectiva interacionista, portanto, as autoras constataram que a concepção das formadoras de alfabetização e letramento para as práticas pedagógicas do município de Curitiba “estão fundamentadas na proposta do alfabetizar letrando e na concepção sociointeracionista de linguagem, que prevê a interação e o envolvimento do estudante com o mundo letrado” (Soares; Fontana, 2020, p. 255).

Acerca da concepção de alfabetização e letramento que embasa a prática pedagógica dos professores alfabetizadoras muitos relataram que está muita além de só ler e escrever, mas não tem uma definição formada, mas atribuem que o letramento está relacionado à vida cotidiana e às vivências das práticas sociais de modo geral. Soares e Fontana (2020) ressaltam a importância de trabalhar essa relação entre alfabetização e letramento ao encontro de uma perspectiva que possa efetivar em práticas alfabetizadoras que possa de fato proporcionar o desenvolvimento humano das crianças.

O artigo de Ferreira, Gracia Ferreira e Zen (2020) intitulado “Alfabetização, letramento e ludicidade na formação e prática de professores alfabetizadores” trata de aspectos do momento vivenciado de pandemia do COVID-19 e os impactos na educação, principalmente na alfabetização. O objetivo desse estudo foi analisar as alternativas

encontradas pelas professoras alfabetizadoras para oferecer as condições necessárias para apropriação da leitura e da escrita no ERE.

As autoras ao entrevistarem as professoras identificaram na narrativa das professoras que este momento foi difícil, pois elas relataram o esforço que fizeram para oferecer boas situações de aprendizagem para as crianças. Para tanto, destacam que existem limites, pois os resultados não podem ser comparados aos do ensino e da aprendizagem em aulas presenciais. As professoras relataram que utilizaram de diferentes materiais digitais, estratégias didáticas diversas e novas formas para atender essas novas exigências de ensino e que orientavam até as famílias de como realizar as atividades com as crianças em casa.

Portanto, o estudo constatou que considerando a complexidade do processo de alfabetização, as políticas educacionais foram insuficientes para atender este momento em um contexto tão adverso, e que as dificuldades em realizar o trabalho docentes foi comum as professoras alfabetizadoras, e assim a leitura e escrita são apropriação que necessitam de mais empenho do poder público pois é uma objetivação humana que todos têm o direito de se apropriar.

2.2.4 Nossas considerações sobre as pesquisas

No decorrer desta subseção, apresentamos as pesquisas evidenciando o que vem sendo estudado acerca do nosso objeto de estudo, destacando, sobretudo, as mediações, com destaque para as ações que vêm sendo desenvolvidas historicamente pelos professores alfabetizadores, e como tais ações tem constituído sua prática educativa alfabetizadora.

Compreender que a prática alfabetizadora é mediada por várias relações, por exemplo, questões oriundas da relação professor alfabetizador e a formação inicial e continua, ou com o método de alfabetização que deve ser utilizado, foi o que nos permitiu compreender a prática educativa alfabetizadora.

Entre os trabalhos apresentados, encontramos aqueles que discutem a compreensão dos professores acerca de alfabetização, evidenciando que esse processo consiste em ensinar a criança o sistema alfabético, ensinar a ler e escrever, mas que não basta só isso é preciso inserir a criança no mundo à sua volta. Compreendemos pelos estudos que as professoras apresentam conceitos diferentes para alfabetização e letramento, de acordo com Soares (2004), são processos com conceitos diferentes mais são dissociáveis, caminham juntos.

Nos trabalhos, evidenciamos, também, os desafios enfrentados pelos professores como, a formação inicial, ressaltando uma diferença entre teoria e prática, outro é a formação

continuada, especificamente a oferecida pelas redes municipais, das quais, muitas delas impõe a forma do professor desenvolver sua prática, retirando sua autonomia. Além desses desafios, há os desafios da desigualdade social, que interferem diretamente na educação dos alunos.

Outras mediações da prática educativa alfabetizadora que surgiram nos estudos foram os métodos de alfabetização e o contexto político. As pesquisas revelam que os professores têm dificuldades quanto a escolha do melhor método para alfabetizar e, por isso, se utilizam do método sintético e outras vezes do método analítico.

Diante disso, os trabalhos aqui apresentados nos orientaram na organização dessa dissertação e nos ajudaram a apresentar as mediações que constituem a prática educativa alfabetizadora, pois foi possível extrair as significações que foram desenvolvidas pelos professores acerca da prática alfabetizadoras. Na subseção seguinte trazemos o aporte teórico-metodológico da pesquisa e os procedimentos que nos levaram realidade concreta.

Vendo que todos estavam determinados a partir, os Winkies deram um colar de ouro a Totó e ao Leão. Deram a Dorothy uma linda pulseira cravejada de diamantes. O Espantalho recebeu uma bengala com cabo de ouro, para evitar que tropeçasse. Ao Homem de Lata eles deram uma lata de óleo, feita de prata marchetada de ouro e cravejada de pedras preciosas.
Cada um dos viajantes fez um belo discurso de agradecimento, e todos apertaram-se as mãos até doerem os braços.
Dorothy foi até o armário para encher sua cesta com comida para a viagem, e lá ela viu o Capuz de Ouro. Ela o experimentou e viu que lhe servia. A menina nada sabia sobre o encanto do Capuz, mas achou-o bonito e decidiu usá-lo e levar seu boné na cesta.
Prontos para a viagem, começaram a andar rumo à Cidade de Esmeralda. E os Winkies deram três vivas e fizeram muitos votos de felicidade.



3 CAMINHO PARA APREENSÃO DA PRÁTICA ALFABETIZADORA: APORTE TEÓRICO E METODOLÓGICO

A epígrafe que abre essa seção narra o trecho que Dorothy e seus amigos estão determinados a seguir a jornada em busca cada um de seus objetivos, pelo caminho de tijolos amarelos, para a Cidade de Esmeralda. Aqui estamos nós, chegamos ao ponto importante da pesquisa, é aqui que apresentamos todo seu percurso, destacando aspectos do método.

Compreendemos o homem como um ser de relações sociais e culturais, estabelecidas ao longo da história, por isso é imprescindível para nosso trabalho como pesquisadora estarmos de posse de um método que possibilite-nos explicar nosso objeto de estudo na sua totalidade. Assim, partimos da compreensão que a realidade está sempre em processo de transformação no decorrer do desenvolvimento histórico da humanidade. A realidade da prática alfabetizadora segue esse movimento e, portanto, está constituída a partir das transformações marcadas por contradições, pois os agentes dessa prática vivenciam experiências e significações que transformam a realidade social e a si mesmo. Assim, a prática alfabetizadora deve ser compreendida em processo de desenvolvimento, que ocorre por meio da relação dos professores com a realidade vivenciada, ou seja, por meio da relação dialética, portanto a prática alfabetizadora está em constante transformação.

Diante da compreensão que a prática alfabetizadora está em processo de desenvolvimento, e para explicar o movimento que constitui esta realidade, fundamentamos nosso estudo na Psicologia Histórico-Cultural (PHC), a qual se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético. Essa é a base teórico-metodológica que nos orienta no movimento do pensamento para explicar a realidade e para compreender a prática alfabetizadora desenvolvida pelas professoras da rede municipal de Teresina-PI.

Nesta seção, apresentamos a base teórica e metodológica que fundamenta este estudo. Para isso, dividimos essa seção em três subseções e na primeira discutimos *O Materialismo Histórico-Dialético: fundamentos epistemológicos para compreender a prática educativa alfabetizadora***,** apresentando as categorias desse método que dão sustentação à pesquisa. Na segunda subseção apresentamos o par dialético significado e sentido com o título *Significado e Sentido: mediações para compreender a prática educativa alfabetizadora***.** Na terceira, abordamos a *Metodologia da pesquisa*, destacando as seguintes subseções: O espiral do pensamento: instrumentos e procedimentos; demarcando e apresentando: tempo, lugar e indivíduos da pesquisa e Análise e interpretação: Núcleos de significações, para interpretação dos dados.

Assim, apresentamos o primeiro movimento do nosso pensamento na compreensão da prática alfabetizadora, discorrendo sobre o Materialismo Histórico-Dialético, com destaque para as categorias que nos serviram de base para compreendermos a prática alfabetizadora.

3.1 O Materialismo Histórico-Dialético: fundamentos epistemológicos para compreender a prática educativa alfabetizadora

Iniciamos esta subseção destacando que o Materialismo Histórico-Dialético é um método científico e ao mesmo tempo uma teoria que explica a realidade e, que, portanto, tem potencial para nos ajudar na compreensão de nosso objeto de estudo. Segundo Afanasiev (1968, p.8), "o método é constituído pelos caminhos que levam ao fim proposto, o conjunto de princípios e procedimentos determinados de investigação teórica e atividade prática". Nesse sentido, a pesquisa percorre a estrada de mão dupla, movimento necessário de partida para conhecer as múltiplas determinações e como elas se desenvolvem, bem como o seu retorno para desvelar as relações do nosso fenômeno na busca de resultados que cheguem a sua totalidade concreta.

Diante do exposto precisamos compreender como os princípios, leis e categorias do método nos ajudam nessa trajetória, pois "de modo geral, os princípios explicam que a realidade social tem base material, visto que esta tem existência fora do pensamento dos homens, está sempre em movimento, visto que é processo e, como tal, desenvolve-se ao longo da própria existência" (Aguiar; Carvalho; Marques, 2020, p. 29).

Consideramos que nosso objeto está presente na realidade, independente de estudarmos ele ou não, e é constituído por meio da ação de indivíduos reais. Kosik (2002) destaca que é na realidade que se revela tudo que já foi produzido e criado da relação entre as coisas e que é nela que se define verdadeiramente os fenômenos que lhe representam. Nesse sentido, Marx e Engels (2009) ressaltam que essa produção histórica, cultural e social determina a atividade desses indivíduos e sua exteriorização, dando a eles condições materiais para criar e produzir esta realidade.

As leis que fundamentam o Materialismo Histórico-Dialético estão na realidade concreta, ou seja, nos fenômenos em relação com o mundo circundante, e, portanto, são fundamentais para o desenvolvimento humano e a práxis social, pois para Marx e Engel (2006) a práxis social é determinante para o conhecimento humano. Cheptulin (1982, p. 3) destaca a importância das leis e categorias:

> [...] os resultados do desenvolvimento do conhecimento científico e da prática social concentram-se nas leis e categorias filosóficas. As categorias e leis são graus do desenvolvimento do conhecimento das práticas sociais, conclusões tiradas da história do desenvolvimento da ciência e da atividade prática. Familiarizar os homens com as categorias e leis da dialética, fazê-los assimilar sua essência, nada mais é do que os iniciar na cultura humana e alargar seus horizontes.

Destacamos inicialmente as leis que captam aspectos da realidade, e, portanto, explicam o movimento do mundo material. A primeira delas é a "lei da transformação das mudanças quantitativas em qualitativas" que "explica o processo de transição de sucessivas mudanças de uma dada realidade, sua evolução, em transformação, sua revolução em termos de estrutura e dinâmica" (Aguiar; Carvalho; Marques, 2020, p. 31). Segundo Burlatski (1987), uma transformação dos fenômenos e objetos se dá em uma interrupção no seu processo de desenvolvimento, para substituir uma qualidade por outra, enquanto a transformação quantitativa prevalece a continuidade do fenômeno e do objeto ocorrendo apenas alterações homogêneas.

Aguiar, Carvalho e Marques (2020, p. 31), destacam um exemplo de mudança qualitativa de um fenômeno que se realiza em saltos, como a "transformação radical da estrutura interna da educação brasileira" que provocaria um salto, uma "reforma de uma educação que historicamente tem desumanizado para uma educação que humaniza a todos". Esse exemplo, podemos trazer também para nosso estudo, pois temos como objetivo geral: analisar a prática educativa da professora alfabetizadora que atua na rede municipal de Teresina-(PI) e as possibilidades de promover a formação humana. Portanto, precisamos antes analisar como a prática educativa das professoras alfabetizadoras estão sendo desenvolvidas e, assim, criar possibilidades para que ocorram saltos qualitativos e, possamos garantir que o processo de alfabetização seja também de desenvolvimento do gênero humano.

Acerca dessa transformação radical ressaltada na mudança qualitativa, explicitamos pela segunda lei: a "lei da unidade e luta de contrários" que explica que "As contradições internas são a fonte do desenvolvimento porque eles determinam, precisamente, a face e a natureza do próprio objeto" e que o "O velho e o novo" estão em contradição e que "A contradição, a luta de contrários, constitui precisamente a fonte essencial do desenvolvimento da matéria e da consciência" (Afanasiev,1968, p. 109-113).

Portanto, essa lei é de grande importância para compreendermos o desenvolvimento da prática educativa das professoras alfabetizadoras, pois os contrários só existem na luta de duas forças, e, as mesmas, revelam os aspectos contraditórios dos fenômenos. Diante disso, a

prática educativa é permeada de múltiplas determinações, sejam elas políticas, econômicas, históricas e sociais. Então, é desvelando a contradição interna do nosso fenômeno que iremos buscar condições para promover uma prática alfabetizadora que humanize.

Nesse sentido, temos um grande desafio que só terá possibilidade de transformações significativa quando conseguirmos produzir uma nova sociabilidade e, nesta incorporamos uma educação que desenvolva o indivíduo considerando a cultura e conhecimento intelectual produzido pela humanidade, e de posse disso ele se desenvolva humanamente.

Diante disso, apresentamos a terceira e última lei a "lei da negação da negação "que envolve as outras duas leis anteriores e é definida como "a superação do velho, sobre a base das contradições internas, o resultado do autodesenvolvimento e do automovimento dos objetos e dos fenômenos" (Afanasiev,1968, p. 138). Ressaltamos que esse desenvolvimento tem caráter de espiral, está em constante movimento, que em algum momento retrocede ao passado, mas nunca volta a ser o que era antes, repetindo apenas alguns traços do velho.

Apreender esse processo de transformação é bastante complexo, requer grande apropriação não apenas das leis e princípios do Materialismo Histórico-Dialético, mas também compreender a definição de indivíduo concreto, bem como as categorias do método que escolhemos para fundamentar nossa pesquisa.

Que indivíduo humano concreto é esse? O homem não é apenas ser biológico, mas, sobretudo, social, que se encontra dentro de uma sociedade, carregando com ele a sua gênese, criador da história, produzindo uma cultura para a humanidade. Logo sempre devemos partir dos indivíduos reais, determinados socialmente. Assim, estamos tratando de indivíduos concretos, presente na realidade e na vida material. O indivíduo visto como processo, que se desenvolve de múltiplas determinações e relações sociais, por isso Schaff (1967, p. 65) destaca que,

> o homem além de um produto da evolução biológica das espécies, é um produto histórico, um produto de certa forma mutável nas diversas etapas da evolução da sociedade, conforme pertence a uma ou outra das classes e camadas da mesma sociedade. Um homem, constituído só a base de propriedades biológicas gerais, e a base de propriedades que cabem a todos os homens, em contraste por exemplo a outros mamíferos, fica reduzido a um homem abstrato, um homem em geral; em oposição à concepção concreta de homem em sua relação social, como membro de uma determinada sociedade, numa determinada etapa da evolução histórica, como membro de uma determinada classe e com um lugar determinado na divisão de trabalho, sociedade, cultura etc.

O autor destaca nessa citação a diferença entre o homem visto como indivíduo concreto e indivíduo abstrato, isso reforça que a nossa pesquisa parte da compreensão do professor como ser concreto. Nesta assertiva, ressaltamos que o professor alfabetizador se constitui nas mediações e relações produzidas por ele na vida prática, criando sua própria história e tendo papel fundamental na sociedade, possibilitando, através da sua prática alfabetizadora, ao indivíduo criança, a apropriação do conhecimento intelectual já produzido e do qual ele já teve acesso, promovendo assim o desenvolvimento da criança.

Nesse sentido, compreendemos que cada indivíduo em particular, com suas condições objetivas e subjetivas, é social, pois o mesmo em relação com o outro e com a natureza, cria e produz individualmente e no coletivo, de geração em geração, a cultura da humanidade. Assim compreendemos o professor/a alfabetizador como indivíduo social traz consigo parte dessa cultura já produzida sendo o mediador no contexto escolar da criança, criando nela as funções superiores de origem e natureza social (Pino, 2000).

O indivíduo concreto é um ser ativo que se constitui não apenas da natureza, mas da capacidade de criar, de produzir através do trabalho, categoria apontada por Marx, como fundante do homem como ser humano, e que o diferencia dos outros animais, pois não somos só biológicos, somos, sociais e históricos, ou seja, nos constituímos pelo trabalho.

> O trabalho é a forma fundamental desta atividade transformadora porque o homem cria, em oposição às forças míticas, algo do algo, e não do nada. O trabalho humano transforma, a realidade objetiva e faz dela, assim, a realidade humana, isto é, o resultado do trabalho humano. Enquanto o homem transforma a realidade objetiva_ natureza e sociedade_ cria as suas condições de existência e se transforma a si próprio como espécie, na consequência. O processo da criação, do ponto de vista do homem, é, pois, um processo de autocriação. Por conseguinte, graças ao trabalho, nasceu a espécie *Homo sapiens*, que transforma e se altera graças a ele (Schaff, 1967, p. 76).

Ainda acerca da categoria trabalho na constituição do indivíduo concreto destacamos:

> A categoria trabalho, em seu sentido amplo, tomada como aquela que traz à existência um novo tipo de ser e que é responsável por sua constante humanização é, ao mesmo tempo e em função disso, elemento determinante e determinado da existência sócio-histórica continuada dos seres humanos. (ANTUNES 2018, P. 50)

Tais ideias desenvolvidas por Schaff (1967) e Antunes (2018) esclarecem a relação da categoria trabalho na constituição do indivíduo concreto, pois é pelo trabalho que o homem cria e transforma o mundo a sua volta e a si mesmo, é dessa relação que o homem se

humaniza e humaniza a sociedade. Partindo dessa compreensão e de tudo que foi destacado acerca do Materialismo Histórico-Dialético é que nosso estudo está fundamentado nessa concepção de indivíduo concreto e nos princípios e leis que fundamentam esse método.

Portanto, para apreendermos o nosso objeto de estudo em suas múltiplas determinações precisamos adentrar nas categorias do método. Para tanto, traremos as seguintes categorias: mediação e totalidade; historicidade e realidade e possibilidade.

3.1.1 Mediação e Totalidade

Nessa subseção discutiremos a categoria mediação bem como destacaremos a relevância desta categoria no nosso estudo. Conforme já mencionado na subseção anterior a relação entre o homem e o mundo é mediado pelo trabalho. O psicólogo russo Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) desenvolveu a Psicologia Histórico-Cultural, buscando compreender a gênese e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, ou seja, as que são próprias dos seres humanos e desenvolvidas pela apropriação da cultura humana produzida historicamente. A mediação é o ponto de partida para compreendermos como essas funções se desenvolvem. Melo (2020, p.73) afirma que “as funções psíquicas superiores, segundo Vigotsky (1995), configuram-se em mediadores criados pela humanidade: a linguagem, a escrita, a matemática e o desenho”. O autor ainda destaca o papel da escola e a função da prática pedagógica para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores:

> [...] a prioridade da escola hoje é o desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais em todos e quaisquer seres humanos, de forma que possam desenvolver o pensamento conceitual sobre a sociedade em que vivem, de modo a transformá-la na direção de se tornar melhor e mais humana. Isso modifica imensamente as práticas pedagógicas, uma vez que não basta às crianças, jovens e adultos apenas aprender a ler, escrever, contar, desenhar, mas especialmente aprender os conhecimentos que estão ao seu redor; como agir criticamente, de forma a se beneficiarem destes conhecimentos e, finalmente, como controlar suas condutas nas vivências sociais (Melo, 2020, p. 76)

Para que esse papel se cumpra é necessário o desenvolvimento de atividade pedagógica consciente do propósito que se pretende alcançar. Reafirmando que o ser humano se constitui por meio do trabalho, concordamos com Martins (2016) quando afirma que “o próprio funcionamento psíquico, dialeticamente compreendido, se realiza como uma forma específica de atividade, derivada do desenvolvimento da vida material que se transforma, ao

longo do desenvolvimento histórico-social, em atividade interna consciente, em processos psicológicos" (Martins, 2016, p. 127).

De acordo com Vigotski (2002), o homem só se humaniza através das relações constituídas historicamente, essas relações são as mediações, disto decorre o valor heurístico, em razão de que esta categoria possibilita apreender as contradições que constitui a prática alfabetizadora. As mediações expressam as determinações que constituem a realidade, no caso da prática alfabetizadora, entendemos que essa é multideterminada, visto que são múltiplas as mediações que o constituem. Portanto, é pelas mediações que se chega a totalidade dos fenômenos, pois

> mediação é considerada um construto teórico que explicita e explica a impossibilidade de pensarmos a totalidade social sem considerarmos as mediações que a constituem. Isso significa que é impossível pensarmos a realidade como imediaticidade, pois ela só pode ser apreendida pelas mediações que a constituem. Caso contrário, teremos que nos contentar com a opacidade do real, com sua aparência enganosa (Aguiar; Carvalho; Marques, 2020, p. 37).

As mediações e suas relações nos ajudam a compreender a totalidade concreta, um todo estruturado dialeticamente, fatos que se relacionam e são possíveis de explicar e compreender. No caso do nosso objeto de estudo, a prática educativa da professora alfabetizadora é multideterminada, o que significa que diversos aspectos sociais medeiam tal prática, tais como: a formação inicial e continuada, o processo histórico da alfabetização, políticas públicas, sociais e individuais, tudo está relacionado e constitui movimento feito no processo de desenvolvimento da prática alfabetizadora.

Compreendemos que as mediações que constituem a prática educativa das professoras alfabetizadoras ao serem relacionada nos dão condições de entender a realidade desse objeto de estudo possibilitando se chegar a sua totalidade, pois "a totalidade é a realidade como um todo estruturado, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendidos" (Kosik, 2004, p. 44). Diante disso, os fenômenos e objetos da realidade podem ser compreendidos como totalidade, se, saímos da abstração, ou seja, enxergarmos a realidade não como fatos isolados, mas como uma unidade de fatos verídicos e concretos. Para compreendermos a totalidade concreta, precisamos conhecer a concepção dialética-materialista do conhecimento do real, a qual, de acordo com Kosik (2004), é

> um processo indivisível, cujos momentos são: a destruição da pseudoconcreticidade, isto é, da fetichista e aparente objetividade do fenômeno, e o conhecimento da sai autêntica objetividade; em segundo lugar, o conhecimento do caráter histórico do fenômeno, no qual se manifesta de modo característico a dialética do individual e do humano em geral; em fim o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do histórico que ele ocupa no seio do corpo social (Kosik, 2004, p. 61).

Portanto, se chegar à totalidade de um fenômeno não significa que você já encerrou todo um conjunto de fatos e chegou na sua finitude, pelo contrário significa que conseguimos relacionar as mediações possíveis em nossa pesquisa e analisá-las. A totalidade é a realidade do nosso objeto que nós como pesquisadores nos propomos, através dos nossos objetivos, a analisar e explicar, apresentando assim os resultados que demonstram a efetividade do estudo e, por fim, a totalidade concreta do nosso objeto de pesquisa.

3.1.2 Historicidade

No nosso estudo sobre a prática educativa das professoras alfabetizadoras, a categoria historicidade é fundamental para compreendermos o desenvolvimento, a gênese e as mudanças dessa prática, este é o requisito do método dialético para se estudar algo historicamente, em processo (Vigotski, 2007). Para explicar essa ideia, destacamos a afirmativa de Teixeira (2021):

> em linhas gerais, podemos afirmar que historicidade significa uma abordagem dialética geral em que a realidade é analisada mediante o seu movimento histórico. Isso significa que historicidade não consiste em uma sucessão de fatos no tempo e no espaço, mas sim, é processo dialético que constitui a realidade e que permite percebê-la em movimento. Ou seja, a Historicidade é a categoria que evidência o movimento da história dos fenômenos, aquilo que chamamos de vir a ser contínuo das formações sociais (Teixeira, 2021, p. 44)

Ao apresentar a historicidade, portanto, não podemos desconsiderar a dialética, que exprime o movimento, evidenciando um processo infinito, renovação, mudanças do velho ao novo. Como afirma Burlatski (1987, p. 9), ao se referir à dialética, esta “ensina que não existem fenômenos estáticos e que toda a natureza, toda a sociedade humana e diversas pessoas concretas se encontram no estado do movimento e de mudanças permanentes que se realizam através da superação e da luta dos princípios opostos”. O método desenvolvido por Marx é a teoria do desenvolvimento que se manifesta dialeticamente em um movimento de espiral, observando as contradições dos objetos e fenômenos. Portanto, essa categoria

> [...] ao guiar o pensamento para a gênese, a caducidade e a emergência de novas formas de existências, cria as condições para fazermos uma crítica radical à dicotomia objetividade-subjetividade, negando a naturalização dos fenômenos, permitindo que compreendamos a realidade social, educacional e, em especial, o ser humano no seu processo histórico de formação e transformação (Aguiar; Carvalho; Marques, 2020, p. 34).

Compreendemos que, ao estudarmos a prática educativa das professoras alfabetizadoras da rede municipal de Teresina, isso implica na necessidade de conhecer o movimento histórico dessa prática e como elas vêm sendo desenvolvidas e constituídas pelas professoras.

Por fim, é por meio da historicidade que podemos analisar as práticas alfabetizadoras a partir da realidade, compreendendo as professoras e as mediações, ou seja, as questões objetivas e subjetivas existentes nessa realidade. Diante disso, precisamos conhecer outra categoria importante em nosso estudo, a realidade, mas faremos um par dialético com a possibilidade que é uma categoria que está relacionada também com a realidade concreta.

3.1.3 Realidade e Possibilidade

Apresentamos as categorias Realidade e Possibilidade como um par dialético, visto que a realidade que apresentamos acerca do nosso objeto de estudo um dia foi possibilidade, e as possibilidades que podem vir a surgir virão das condições apresentadas pela realidade que já existe.

Diante disso, precisamos compreender o que é realidade e o que é possibilidade, pois são dois processos diferentes, mas que forma uma unidade. A realidade é entendida como concreticidade, como uma totalidade, com sua própria estrutura, se desenvolve e se movimenta, provocando mudanças como um todo, e se transforma, criando condições para que uma nova realidade surja. Essas condições dão origem a possibilidade real “a que existe em condições históricas concretas, com as premissas necessárias para a sua realização” (Afanasiev, 1968, p. 175).

Afanasiev (1968) ressalta que não há transformação da possibilidade em realidade sem a intervenção do homem, pois a atividade consciente dos seres humanos é fundamental para que a possibilidade se realize. Os homens através da sua atividade prática, criam condições de possibilidades e as transformam em realidade.

Segundo Afanasiev (1968), para o surgimento do novo, alguns fatores são necessários, precisamos estar atentos as leis objetivas presentes na realidade e assim as possibilidades podem surgir, condições de transformar uma determinada realidade. O autor ainda destaca que a possibilidade do real é aquela que contém os requisitos necessários à sua realização, ou seja, às condições históricas concretas.

Assim, compreendemos que a realidade da prática alfabetizadora das professoras que atuam na rede municipal de Teresina apresenta condições que podem possibilitar transformação da realidade na medida em que promove a formação humana das crianças.

3.2 Significado e Sentido: mediações para compreender a prática educativa alfabetizadora

Para compreendermos e explicar a prática alfabetizadora, analisamos as significações produzidas pelas professoras a partir das suas narrativas, pois compreendemos que o ser humano sofre transformações durante seu desenvolvimento que determinam a sua constituição histórica e social. Diante disso, recorremos como mediação ao par dialético significado e sentido. Para Vigotski (2009, p. 398), uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável, isto é, "[...]o significado é um traço constitutivo da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior". Porém, para compreendermos a unidade que se forma entre o significado e o sentido, Vigotski (2009) explica a relação dialética entre pensamento e palavra, destacando que, ao longo do desenvolvimento humano, pensamento e palavra tem origem diversa, mas cruzam e entrecruzam até formar uma unidade dialética que tem no significado da palavra a unidade que é ao mesmo tempo fenômeno do pensamento e da fala. Para Vigotski (2009, p 151):

> O significado da palavra é um fenômeno do pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significada, uma união da palavra e do pensamento.

Assim, assinalamos que o significado da palavra é, ao mesmo tempo, fenômeno de discurso (linguagem) e intelectual (pensamento). Como fenômeno intelectual, o pensamento está vinculado à palavra e nela materializado; como fenômeno do discurso, essa precisa estar vinculado ao pensamento e por ele orientado. A partir dessas ideias, podemos entender que a relação pensamento e linguagem não pode ser outra que não seja de mediação. Nessa relação,

os elementos não se confundem, mas não podem ser compreendidos de forma separada, porque um constitui o outro.

Na teoria de Vigotski, os significados das palavras se movimentam e modificam, tornando-os dinâmicos, ou seja, ao longo do tempo sofre alterações que podem dar um novo significado e sentido a palavra. Segundo Vigotski (2009, p. 156),

> a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém do pensamento para a palavra, e vice-versa. Nesse processo, a relação entre pensamento e a palavra passa por transformações que, em si mesmas, podem ser consideradas um desenvolvimento no sentido funcional. O pensamento não é simplesmente expresso em palavras; é por meio delas que ele passa a existir.

O processo proveniente dessa relação entre o pensamento e a palavra nos possibilita compreender que o significado da palavra é o ponto central, pois ele pode possibilitar a relação dialética entre o pensamento e a palavra, lembrando que essa relação mediada pelo contexto histórico e sócio-cultural dando um novo sentido a palavra.

Segundo Vigotski (2009b) correntes modernas do pensamento e da linguagem, as velhas psicologias, não conseguiram estabelecer uma relação entre o pensamento e a palavra como um processo, "um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento" (VIGOTSKI, 2009b, p. 409). O autor ressalta que esse processo entre o pensamento e a palavra se desenvolve em estágios e fases, se modificam e por isso "O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza" (VigotskI, 2009b, p. 409), ou seja, a palavra é uma generalização do pensamento. Ainda sobre a relação pensamento e palavra, Vigotski destaca que,

> por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão porque não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não expressa, mas se realiza na palavra. Por isso, os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto (Vigotski, 2009b, p. 412).

Partindo dessa compreensão, entendemos que, ao analisarmos as significações das professoras alfabetizadoras, não esperamos que a expressão do pensamento seja organizada e estruturada, a fala não se expressa tal qual está no pensamento, mas cabe a nós como pesquisadores explicar as zonas de sentidos que estão presentes nas narrativas das professoras

alfabetizadoras acerca da prática alfabetizadora. Com isso, para diferenciar sentido e significado, Vigotski (2009) afirma:

> Paulham prestou um grande serviço à análise psicológica da linguagem ao introduzir a diferença entre o sentido e o significado da palavra. Mostrou que o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. Esse dinamismo do sentido é o que nos leva ao problema de Paulham, ao problema da correlação entre significado e sentido. Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido. (Vigotski, 2009b, p. 465).

Disso compreendemos qual significado consiste em produções históricas, sociais, relativamente estáveis e, por serem compartilhadas, são elas que permitem a comunicação e a socialização das experiências entre os homens. Do ponto de vista semântico, os significados são acordos sociais acerca das palavras. Já do ponto de vista psicológico, os significados consistem na unidade do pensamento e da palavra, são conceitos, generalizações.

O sentido é uma construção pessoal, mas que representa a consciência social (Leontiev, 1978b). Isso significa que o sentido que o indivíduo atribui à palavra representa a síntese de todos os momentos existentes na consciência resultante da palavra. O movimento da relação entre significado e sentido segue do social para o individual. Isto é, os significados, que são constructos sociais, são internalizados e transformados em sentido e isso somente é possível porque homem e mundo, por meio da atividade humana, constituem-se mutuamente.

De acordo com o autor, compreendemos que nas relações sociais que se estabelecem ao longo da vida os significados podem permanecer ou sofrer variações dependendo da intenção que se quer inferir em determinadas situações, portanto analisamos as significações dos professores alfabetizadores precisamos buscar todas as zonas de sentidos possíveis para compreender determinado fenômeno e objeto. Segundo Vigotski (2009b, p. 466).

> O sentido da palavra, diz Paulham, é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência e segundo as circunstâncias. Nestes

> termos, o sentido da palavra é inesgotável. A palavra só adquire sentido na frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do parágrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra.

Com isso, compreendemos que o significado é um pontinho em meio aos infinitos sentidos que podem surgir com os diferentes sujeitos e diferentes contextos. Por isso é importante para nossa pesquisa analisar os significados produzidos e os sentidos dados a eles pelas professoras alfabetizadoras, para que assim possamos compreender como o mesmo medeia suas práticas alfabetizadoras a partir dessas produções.

Concluímos que a passagem do pensamento para a palavra passa pelo significado, e que os sentidos são o conjunto psicológico presente na nossa consciência, ou seja, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho mediado por signos e significados (Vigotski, 2009b). “O próprio pensamento não nasce de outro pensamento, mas do campo da nossa consciência que o motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções” (Vigotski, 2009b, p. 479). Por isso, apreender as zonas de sentido das professoras alfabetizadoras e os significados produzidos por elas ao longo do seu desenvolvimento pessoal e profissional nos permite compreender o movimento da prática alfabetizadora. Expressamos tudo que foi desenvolvido aqui com uma citação que resume significado e sentido bem como pensamento e palavra:

> A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo. Ela é o pequeno mundo da consciência. A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana. (Vigotski, 2009b, p. 486).

Portanto, as significações são mediações que foram produzidas ao longo do desenvolvimento do ser humano que revelam a sua essência e que forma a consciência do indivíduo se refletindo na palavra. As professoras alfabetizadoras constituíram sua consciência a partir dos significados e sentidos produzidos ao longo do seu desenvolvimento e essa produção reflete na sua prática alfabetizadora. Assim, destacamos a importância de se estudar a prática alfabetizadora, pois compreendendo as significações desenvolvidas acerca do nosso objeto de estudo, é possível produzir conhecimento que possibilitem uma transformação no processo de alfabetização como na prática alfabetizadora.

3.3 Metodologia da Pesquisa

Essa subseção tem por objetivo apresentar os procedimentos metodológicos que foram desenvolvidos na pesquisa empírica, mas antes entendemos ser necessário esclarecer alguns princípios metodológicos apontados por Vigotski (ano) que julgamos ser relevante.

A Psicologia Histórico-Cultural formulada pelo psicólogo Lev Seminovich Vigotski (1896-1934) compreende que o psiquismo humano tem gênese, se desenvolve no processo histórico-social. O social não é visto apenas como interação entre duas ou mais pessoas, mas como explica Pino (2002 p. 61), o social, para Vigotski, é a social humana, ou seja, são "As formas humanas de organização social, em que a sociabilidade natural se concretiza, são obra do homem e, como tal, obedecem a leis históricas que determinam as condições concretas de sua produção. É o caráter histórico dessa produção que define o social humano". Portanto, as funções psicológicas superiores consistem em "relações internalizadas de uma ordem social, transferidas à personalidade individual e base da estrutura social da personalidade (Vigostki 1989, p. 58 *apud* Pino, 2000, p. 60).

Disso compreendemos que o homem como ser social e cultural tem suas particularidades que o torna diferente dos animais, pois ele é um ser concreto, visto que o homem é a produção histórica de múltiplas determinações, culturais, sociais, econômicas. Um homem que se desenvolve dentro de uma classe e nas relações que a envolvem, ou seja, capaz de transformar e modificar a natureza através das relações desenvolvidas por ele ao longo da sua história.

Ao nos referirmos ao movimento que a prática alfabetizadora percorreu historicamente, queremos estar atento às transformações e às mudanças percorridas durante esse processo, mudanças quantitativas em qualitativas, as contraposições que estiveram presentes, e como estas são negadas e reveladas ao longo do seu desenvolvimento. É seguindo esse raciocínio que nos apoiamos nos princípios do método de Vigotski (2007) para compreender e explicar a prática alfabetizadora das professoras e seu processo de desenvolvimento.

Em concordância com o que foi supramencionado, nos fundamentamos nos princípios desenvolvidos por Vigotski (2007), os quais consistem em analisar processos e não objetos; explicação versus descrição e o problema do comportamento fossilizado.

Ao *analisar processos e não objetos,* referimos ao movimento histórico percorrido pelo nosso fenômeno. Segundo Vigotski (2007, p. 63), "a análise psicológica de objetos deve ser diferenciada da análise de processos, a qual requer uma exposição dinâmica dos principais

pontos constituintes da história do processo". Seguindo a lógica desse princípio é possível entendermos que a prática alfabetizadora é dinâmica, flexível, mutável e desenvolve-se histórico e socialmente, ou seja, movimentando-se durante sua realização. Assim, ao analisarmos a prática alfabetizadora como processo, estamos analisando as múltiplas determinações que a constituiu historicamente e que possibilitaram seu desenvolvimento e a tornam ser o que é.

Explicação versus descrição explica a prática alfabetizadora desenvolvida pelo professor, é compreendê-la na sua essência, é buscar maior número de mediações para se chegar a totalidade do fenômeno. Diante disso, Vigotski (2007, p. 64) afirma que "a mera descrição não revela as relações dinâmico- causais reais subjacentes ao fenômeno", ou seja, apenas a descrição não explica fenômenos desenvolvidos historicamente, apenas mostra características externas, portanto, a aparência. Considerando isso, o estudo das práticas alfabetizadoras tem por objetivo analisar e não descrever as mediações que as têm constituído historicamente. Desvelar estas mediações significam que a pesquisa fundamentada neste princípio precisa desvelar as relações dinâmico–causais, ou seja, recuperar a explicação genética (de gênese) e o desenvolvimento do objeto em investigação.

O terceiro e último princípio tão importante quanto os outros, o Problema do Comportamento Fossilizado considera que o objeto a ser investigado são processos que ao longo do desenvolvimento histórico podem se tornar mecanizados, ou seja, fossilizados, o que significa que olhando pela aparência tornam-se naturais, perdendo assim a referência da processual idade histórica que o produziu. Portanto, ao analisarmos a prática alfabetizadora das professoras temos que estar atentos, pois nenhum fenômeno pode ser estudado de forma mecânica descolado da realidade, tem que ser compreendido na sua origem, em constante movimento.

Analisar a prática alfabetizadora do professor da rede municipal de Teresina, fundamentados nesses princípios, é compreender que ela se desenvolve em um movimento histórico e social. Portanto, o nosso fenômeno revela-se na sua singularidade "o que é em sua imediaticidade (sendo o ponto de partida do conhecimento) em sua expressão universal revela suas complexidades, suas conexões internas, as leis de seu movimento e evolução, enfim, a sua totalidade histórico-social" (Martins, 2015, p. 37).

Diante disso, essa subseção está organizada em três tópicos: o primeiro denominado *Demarcando e apresentando: tempo, lugar e indivíduos da pesquisa***,** apresentamos o lócus da pesquisa, como chegamos as professoras participantes da pesquisa, caracterizando cada uma delas; o segundo, *A espiral do pensamento: instrumentos e procedimentos da pesquisa,*

descrevemos os instrumentos utilizados para produção dos dados: entrevista individual e entrevista reflexiva coletiva, bem como os procedimentos que empregamos ao utilizarmos estes instrumentos, e o terceiro, *Análise e interpretação: Núcleos de significações*, é o procedimento que utilizamos para analisar os dados produzidos, denominado de Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2013).

3.3.1 Demarcando e apresentando: tempo, lugar e indivíduos da pesquisa

Escolhemos como campo empírico da nossa pesquisa, uma escola pública do município de Teresina-Pi, situada na zona leste, que atende às séries iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano. A nossa escolha se deu pelo fato de que de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

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

É nessa etapa da escolarização que a alfabetização deve ser efetivada nas escolas do município de Teresina (PI). Outra razão foi a disponibilidade da direção da escola em aceitar que a pesquisa fosse realizada com algumas das professoras que lá atuassem. Uma vez aceito o convite, entramos em contato com a diretora da escola para dialogarmos de forma mais detalhada sobre a pesquisa e sobre nosso interesse em termos como participantes da pesquisa as professoras da referida escola.

Destacamos que a direção da escola foi muito solicita, e marcou um encontro para que pudéssemos explicar o nosso objeto de pesquisa e a relevância do nosso estudo para a escola. Neste encontro, só estavam presentes a pesquisadora e a diretora, pois a escola ainda estava em formato híbrido de ensino devido a pandemia. Apresentamos nosso objeto de estudo e nosso objetivo de pesquisa, destacamos os instrumentos metodológicos que seriam utilizados na produção dos dados. De posse dessas informações, a diretora aceitou nossa proposta e assinou o termo de autorização institucional. Ressaltamos, que ela ficou muito feliz, pois, segundo ela, é sempre bom produzir conhecimento que ajudem no processo de alfabetização das crianças.

Para seleção das professoras participantes da pesquisa definimos os critérios discriminados a seguir: ser professora com Licenciatura em Pedagogia; ser professora

alfabetizadora do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e, por fim, ter disponibilidade para participar da pesquisa. A partir desse momento, nosso desafio seria entrar em contato com as professoras alfabetizadoras e ter apoio delas para participar da pesquisa. Diante do desafio, entramos em contato por telefone com três professoras da escola e duas aceitaram participar da pesquisa.

As duas professoras participantes da pesquisa foram denominadas de Dorothy e Glinda, em referência ao clássico conto da literatura “Mágico de Oz” do autor Lyman Frank Baum (1856-1919). Destacamos que apresentamos às participantes esse conto e revelamos que faríamos referência a ele durante a produção da pesquisa e, portanto, os nomes foram de escolha delas.

Apresentando a primeira professora alfabetizadora que denominamos de Dorothy, pois ela apresenta uma relação com a personagem, destacando sua determinação em tentar alfabetizar todos seus alunos, se empenhando ao máximo assim como Dorothy que se empenhou ao máximo para encontrar o caminho de casa, passando por vários obstáculos. Apresentamos a formação de Dorothy: formada em Licenciatura Plena em Pedagogia e Pós-graduada *Lato Sensu* em Gestão. Os cursos que já participou sobre alfabetização foram os oferecidos pelo centro de formação da SEMEC-Teresina. Possui 16 anos na docência, sempre em turmas de alfabetização. Assim que entrou na prefeitura de Teresina atuou no “se liga”, projeto que atende crianças que não foram alfabetizadas na idade certa, permaneceu durante os anos de 2005, 2006 e 2007 e depois atuou em turmas de 1 º ano do Ensino fundamental e permanece até hoje.

Apresentando a professora alfabetizadora Glinda, essa tem relação com a personagem por ser meiga e compreensível, está disposta a ajudar seus alunos da melhor forma possível, assim como Glinda que foi atenciosa com Dorothy e ajudou da melhor forma sua voltar para casa. Apresentamos a formação de Glinda: formada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI) do município de Luzilândia, fez Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Atua na rede municipal de Teresina-Pi desde 2014, primeiramente como celetista e em 2015 como professora efetiva. Durante o ano de 2015 atuou em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, no período de 2016 à 2020 em turmas de 4º e 5º anos e no ano de 2021 e início de 2022 com turmas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental.

Como já mencionamos, a escola escolhida para nossa pesquisa se localiza na zona leste de Teresina e possui em suas dependências infraestrutura com acessibilidade; fornecimento de alimentação, água filtrada, sanitários, biblioteca, cozinha, laboratório de

informática, sala de leitura, sala da diretoria, sala dos professores e sala de atendimento especial. Possui também acesso a água tratada, rede de esgoto, coleta de lixo, acesso a tecnologia e internet com banda larga, equipamentos de DVD, impressora, copiadora, retroprojetor e televisor. Portanto, dando continuidade na etapa seguinte trazemos os instrumentos e procedimentos de produção de dados que nos possibilitam compreender a realidade do nosso objeto de estudo.

3.3.2 A espiral do pensamento: instrumento e procedimento de produção de dados

A pesquisa empírica foi realizada em duas etapas: na primeira, realizamos uma Entrevista Individual com cada uma das duas professoras participantes da pesquisa; na segunda realizamos a Entrevista Reflexiva Coletiva. Diante disso, explicaremos cada um desses instrumentos e como se deu o procedimento de aplicação de cada um no processo de produção de dados.

Sobre a entrevista, convém esclarecer que esta é compreendida como técnica de produção de dados, e nos possibilita conhecer as significações das professoras alfabetizadoras acerca do processo de alfabetização. Segundo Araújo (2019), essa técnica vem se destacando nos estudos no âmbito de educação, dando um destaque para a fala dos professores, produzindo conhecimento e expressando “suas significações na forma de ideias, opiniões e anseios relativos à sua prática e as relações que a constituem” (Araújo, 2019, p.125).

Acerca da entrevista destacamos ainda que esta tem caráter de interação social, e que nessa interação estão presentes as percepções, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações, por isso deve-se criar uma confiabilidade entre entrevistador e entrevistado, funcionando como um par dialético, tornando esse instrumento de caráter reflexivo (Szymanski, 2004). Nesse caso, o pesquisador não leva em consideração apenas a fala do entrevistado, “mas estarão em suas mãos outros elementos, tais como: as relações, as práticas, as omissões, a cumplicidade que acompanhadas da fala, produzem uma totalidade” (Teixeira, 2021, p. 142).

Nesta entrevista individual, o objetivo foi dialogar com as professoras sobre o processo da alfabetização, destacando questões como: a razão da escolha pela docência, a escolha de ser professora alfabetizadora, os sentimentos delas com a profissão, como desenvolviam sua prática em sala de aula, as atividades que realizavam com as crianças para alfabetizar. Inicialmente, as questões da entrevista esclareceram como as professoras

desenvolvem sua prática alfabetizadora, como elas compreendem o processo de alfabetização das crianças.

Para a realização da entrevista individual, primeiramente entramos em contato com cada uma das professoras e agendamos horário com cada uma delas. Vale ressaltar, de antemão, devido a pandemia provocada pela Covid-19, que estamos vivendo no Brasil desde março do ano de 2020, as escolas da SEMEC-Teresina ainda estavam em formato remoto e, portanto, a produção de dados foi realizada em ambiente virtual. A realização da pesquisa por meio das mídias tecnológicas se constituiu em grande desafio, pois nem sempre saiu como planejado. As entrevistas foram gravadas e transcritas, uma cópia foi entregue a cada uma das participantes para leitura para que lesse e ficassem à vontade para fazer acréscimos ou correções no texto que julgassem necessários

Os dados produzidos na realização da entrevista individual revelaram que a prática educativa alfabetizadora das professoras é, em geral, determinada, segundo elas, pelas experiências e vivências ao longo dos anos como professora e pela formação oferecida pela SEMEC no início da carreira como professora. Essa constatação nos levou a desenvolver a entrevista coletiva acerca da prática alfabetizadora desenvolvida pelas professoras, pois acreditamos que esse instrumento cria condições de reflexão sobre sua prática produzindo assim possibilidades de novas significações.

Esclarecemos as participantes que os documentos produzidos no campo empírico ficam sob a responsabilidade do pesquisador, preservadas e resguardadas todas as informações contidas, a fim de garantir a confidencialidade e a proteção das participantes. As entrevistas foram conduzidas de forma a não provocar qualquer risco as participantes e com os devidos cuidados para não causar nenhum constrangimento ou prejuízo.

Ressaltamos que a referida pesquisa representa benefício tanto aos participantes como ao pesquisador, uma vez que busca colaborar para a reflexão acerca das práticas alfabetizadoras e, também, criar possibilidades para o desenvolvimento do processo de alfabetização que prima pela formação humana das crianças.

Assumimos com as professoras participantes da pesquisa todos os compromissos éticos que envolve a pesquisa que se realiza com seres humano, tais como manter em sigilo a identidade dos participantes, além de garantir livre acesso a informações e caso seja necessário serão comunicados de todo e qualquer movimento acerca do estudo, bem como acesso aos resultados da pesquisa.

Com Dorothy e Glinda foi realizada duas entrevistas, uma individual e outra coletiva nas quais, apresentamos para a entrevista individual, agendado com cada uma, apresentamos o

clássico conto de Lyman Frank Baum (1856-1919) o “Mágico de Oz”, que foi relacionado durante a produção da nossa pesquisa. Após a apresentação iniciamos a apresentação do objeto da nossa pesquisa e destacamos os objetivos que pretendíamos alcançar. Iniciamos a entrevista que no momento agendado para Dorothy ocorreu tranquilamente, esta se apresentou bem à vontade e espontânea. Durante a entrevista de Glinda, estava tudo indo muito bem, mas tivemos problemas de conexão com a internet, e a entrevista foi interrompida, só conseguimos retornar no dia seguinte, mas foi realizada de forma completa.

Para a realização da entrevista coletiva, destacamos a assertiva de Ibiapina e Ferreira (2003, p. 74) quando tratam da reflexão crítica. Segundo as autoras, “Refletir criticamente é perceber-se em ação, perceber-se na história, saber-se participante das atividades sociais; e ser capaz de tomar partido nas situações vivenciadas no cotidiano da escola”. Na compreensão das autoras, o objetivo da reflexão crítica é levar o professor a ser crítico e refletir acerca da sua prática, possibilitando um desenvolvimento profissional.

Ibiapina e Ferreira (2003) asseveram o papel da linguagem na construção da reflexão crítica como fundamental, pois os indivíduos interagem entre si por mediação da linguagem, tendo os instrumentos na produção do conhecimento e no desenvolvimento das funções psicológicas. As autoras destacam que Vygotsky aponta a linguagem como um instrumento do pensamento e ressaltam que ela “atua para modificar o desenvolvimento e a estrutura das funções psicológicas superiores, tanto quanto os instrumentos criados pelos homens modificam as formas de vida” (Ibiapina; Ferreira, 2003, p. 75).

Diante disso, a entrevista coletiva ocorreu em três partes. Na primeira parte da entrevista, conforme Apêndice B, apresentamos às participantes o instrumento de produção de dados e explicamos como planejamos esse momento. Para iniciarmos, foi apresentada às professoras uma tirinha da Mafalda[1]. As professoras leram a tirinha e fizeram uma reflexão acerca do papel social da leitura e da escrita no desenvolvimento da criança. Em seguida, apresentamos cenas do documentário *Cenas do Brasil-Alfabetização e Letramento*[2], para reflexão acerca do processo de alfabetização e letramento, encontrado em

Na segunda parte, conforme Apêndice B, as professoras responderam perguntas que descreviam suas ações para alfabetizar e letrar as crianças, bem como ações que envolviam leitura e escrita. Na terceira parte, conforme Apêndice X, as perguntas foram específicas para cada professora da pesquisa, pois foram elaboradas mediante as respostas das entrevistas individuais. Ressaltamos que algumas perguntas se repetiram, conforme a importância do seu

[1] Disponível em: https://www.espacoeducar.net/2012/07/tirinhas-da-mafalda-reflexoes sobre.html.
[2] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=f_nf_uizAM0

conteúdo, e outras não listadas previamente surgiram, conforme o desenvolvimento do diálogo.

Assim, a entrevista coletiva ocorreu tranquilamente e foi muito satisfatória para produção dos dados. Encerrado a pesquisa empírica, prosseguimos com o procedimento analítico denominado Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013).

3.3.3 Análise e interpretação dos dados: núcleos de significações

Nesta subseção, apresentamos a proposta metodológica denominada Núcleo de Significação (Aguiar; Ozella, 2006, 2013) para análise e interpretação dos dados empíricos. Essa proposta se fundamenta no Materialismo Histórico-Dialético e na Psicologia Histórico-Cultural e nos auxiliam a apreender os sentidos e significados das professoras participantes da pesquisa que constituem a prática alfabetizadora. Esse é um procedimento metodológico que "possibilita ao pesquisador apreender esse processo para além do empírico e que, assim, permita-lhe passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos)" (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 61). Diante disso, destacamos que um procedimento como esse tem como objetivo:

> [...] indicar um processo de análise das falas (transcrição de falas), entendendo-as como ponto de partida, ainda aparente, mas considerando a essencialidade das categorias, totalidade e historicidade no processo analítico. Com isso, explicitamos que é um momento essencial tomarmos as transcrições das falas para apreender nosso objeto e objetivo de estudo, mas de modo algum pode ser compreendido como um fenômeno deslocado das relações sociais e históricas que forjam os sujeitos e todas as suas expressões (Aguiar; Aranha; Soares, 2021, p. 3)

Partimos dessa compreensão, que buscamos apreender o real para além das aparências, para isso precisamos estar atentos ao processo e ao movimento desenvolvido pelo nosso objeto de estudo. Portanto, não é apenas apreender as significações dos sujeitos da pesquisa, mas explicar o fenômeno a partir das suas mediações e das relações entre elas, para assim se chegar à totalidade. Assim precisamos apreender os sentidos, como ressaltam Aguiar e Ozella (2006):

> [...] na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido (Aguiar; Ozella, 2006, p.226).

No procedimento, o Núcleo de Significação é um caminho de apreensão de sentidos e significados, ele se organiza em etapas, mas é um processo contínuo, de fazer e desfazer, uma etapa constitui a outra (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 63). Destacamos que essas etapas se sistematizam em três movimentos: o primeiro movimento é leitura do corpus de análise e a identificação dos pré-indicadores; o segundo movimento é a articulação dos pré-indicadores em indicadores e, por último a aglutinação dos indicadores em núcleos de significação. Desta forma, Aguiar e Ozella destacam:

> Um critério básico para filtrar esses pré-indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação. [...] uma segunda leitura permitirá um processo de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição, de modo que nos levam a menor diversidade; já no caso dos indicadores, que nos permitam caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação (Aguiar; Ozella, 2006, p. 230).

Os autores esclarecem as etapas e a importância de cada uma dela, levando em consideração que para a construção de ambas se faz necessário uma leitura detalhada das informações produzidas por cada participante. Ao filtrar os pré-indicadores é possível elaborar conteúdos temáticos e assim chegarmos aos indicadores que se aglutinarão em núcleos de significação.

Neste segundo movimento, o qual consiste na articulação dos pré-indicadores em indicadores, seguimos os critérios proposto pelos autores do procedimento, quais sejam: complementaridade, contraposição e similaridade. Isto significa que a articulação dos pré-indicadores em indicadores deve levar em considerar se os conteúdos temáticos se aproximam porque se complementam, ou são similares, ou porque se contrapõem.

O último movimento se constitui na aglutinação dos indicadores em núcleo de significação, e segue também guiados pelos critérios acima relatados. Na seção seguinte, apresentamos o plano analítico e como o movimento de produção dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação nos permitiu desvelarmos as relações que constituem a prática alfabetizadora das professoras da rede municipal de Teresina-PI.

— Que posso fazer por você, minha filha? — perguntou ela.
Dorothy contou à bruxa toda a sua história: como o ciclone a levara à Terra de Oz, como achara seus companheiros e as extraordinárias aventuras que viveram.



4 PLANO DE ANÁLISE: APREENSÃO DA REALIDADE PELOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Dorothy, ao encontrar com a bruxa Glinda, contou toda a sua história, e revelou o plano de voltar para casa e os desejos de reencontrar seus tios. Assim como Dorothy, percorremos um longo caminho, chegamos ao ponto do nosso plano de análise, e para prosseguirmos neste caminho e compreendermos a realidade do nosso objeto, precisamos sistematizar e interpretar as mediações que surgiram na pesquisa. Esse momento é fundamental para a pesquisa, e nos direciona para uma análise do objeto na busca de sua totalidade.

Conforme já ressaltamos, os Núcleos de Significação foi o procedimento que nos orientou na análise dos dados da pesquisa empírica. Destacamos que esse procedimento nos possibilitou apreender as múltiplas determinações que constituem as professoras alfabetizadoras da pesquisa, bem como as que constituem a prática alfabetizadora. Este procedimento nos permitiu fazer também um movimento de interpretação, nos orientando na compreensão para além do significado das palavras.

Diante disso, iniciamos pelo corpus de análise, conjunto de documentos, ou seja, os dados produzidos nas entrevistas. A seleção dos dados empíricos “representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, requer uma seleção e delimitação rigorosa. Seguidamente não trabalhamos com os corpos, mas é necessário definir uma amostra a partir de um conjunto maior de textos” (Morais, 2003, p. 194).

O objetivo desta seção é descrever como realizamos os três movimentos que envolvem o procedimento analítico: leitura e seleção dos pré-indicadores e identificação dos conteúdos temáticos; articulação dos pré-indicadores em indicadores, e o último movimento, a aglutinação dos indicadores em núcleos de significação. Na subseção seguinte, apresentamos os pré-indicadores.

4.1 Apresentação dos Pré-Indicadores Selecionados

Apresentamos o primeiro movimento da análise, selecionamos os pré-indicadores diante de sucessivas leituras do corpus dos dados produzidos. Os pré-indicadores foram selecionados com muita atenção, identificando aspectos importantes para apreender as zonas de sentido. Diante disso esse movimento inicial “vai da dimensão empírica à abstração da realidade” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 64). Portanto, os pré-indicadores “passam a ser compreendidos não como afirmações descoladas da realidade, mas como construções sociais,

isto é, discursos mediados por numerosos artefatos culturais e históricos que constituem o movimento do processo de significação da realidade" (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 64). Nos dados produzidos pelas entrevistas individuais, o conteúdo abordado foi a alfabetização. Na entrevista reflexiva coletiva, foi o momento de reflexão acerca de algumas significações que emergiram das entrevistas individuais. Diante disso, buscamos selecionar como pré-indicadores, trechos de falas das professoras que ressaltavam aspectos acerca da compreensão delas de alfabetização, os motivos, anseios e expectativas acerca da prática alfabetizadora. Destacamos que nesse processo de desvelar as zonas de sentidos, não adentramos apenas no movimento histórico e individual das professoras, mas buscamos as mediações que constituem sua prática alfabetizadora.

No quadro abaixo, apresentamos alguns exemplos de pré-indicadores que selecionamos no primeiro movimento.

Quadro 2 - exemplo de pré-indicadores da entrevista individual

PRÉ-INDICADORES
[...]e eu também **gosto muito de ensinar as crianças a ler**, porque **é muito gratificante** quando a gente **vê que elas estão lendo** e no passo a passo, nas sílabas, nas letrinhas, a gente tem que ter muita paciência. (Professora Glinda/ Entrevista, 2022)
[...]**eu fazia um ditado, por exemplo**: se o texto falasse de **frutas,** aí fazia um **ditado com várias palavrinhas de frutas, ou de animais, objetos**... **a criação de frases**, a organização das frases no texto, **colocava elas desorganizadas para eles organizarem.** (Professora Glinda/ Entrevista, 2022)
[...] [Durante a Pandemia] **eu gravava vídeo lendo historinha, gravava aula explicando bem direitinho.** Era muito trabalhoso, **fazia de tudo para que chegassem neles bem explicado,** para eles mesmo estando em casa ter um bom acesso e um bom desenvolvimento. Aí a gente ouvi muito das outras professoras que não tem o mesmo compromisso né... mulher para de fazer isso, eles nem assistem, não dá nem para olhar... a gente escuta muita crítica. (Professora Glinda/ Entrevista, 2022)
[...] **eu gravava vídeo lendo historinha, gravava aula explicando bem direitinho.** Era muito trabalhoso, **fazia de tudo para que chegassem neles bem explicado,** para eles mesmo estando em casa ter um bom acesso e um bom desenvolvimento. Aí a gente **ouvi muito das outras professoras** que não tem o mesmo compromisso né... mulher para de fazer isso, eles nem assistem, não dá nem para olhar**... a gente escuta muita crítica.** (Professora Glinda/ Entrevista, 2022)
Tem um menino que eu achei linda a história dele que ele disse assim "tia eu aprendi a ler debaixo de um pé de jambo, no quintal da minha casa" eu achei lindo, aí eu gravei, e ele disse "foi meu pai que me ensinou". Pra você vê o **compromisso que algumas famílias** têm e outras não tem. Aí teve uma menina que chegou e não sabia ler... do segundo ano e não sabia nem ler..., mas aí eu disse: "você não estava fazendo nem as atividades em casa?" ... aí ela disse: **"não tia, minha mãe me disse que lugar de estudar é na escola, quem tem que ensinar é a professora", e aí ela era uma das que faltava muito.** (Professora Glinda/ Entrevista, 2022)
Eu tenho, modesta parte, **uma boa didática [...] para uma professora alfabetizadora tem**

que falar uma linguagem bem clara, tem que usar exemplos bem acessível ali para criança que eu acho que **é fase mais decisiva na vida** da gente **é o processo de alfabetização** e **aí eu me vi tendo essa boa didática,** percebia que eu dava **exemplos bem claros** (Professora Dorothy/ Entrevista, 2022) [...]eu fui o tempo todo me aprimorando, **gostando, eu gosto muito de alfabetizar**, eu tenho facilidade em alfabetizar. (Professora Dorothy/ ER, 2022) E meio curioso isso que eu vou te dizer, **eu não gosto de ser professora, mas eu gosto de alfabetizar.** Por que? É uma coisa meio que eu levo para o lado pessoal, sem hipocrisia, mas tipo assim, **tu vê uma criança aprendendo a ler**, **uma criança que não sabe de nada**, eu já peguei criança que não consegue diferenciar uma vogal de um número, e ela **terminar o ano produzindo texto**, **é algo indescritível,** a sensação. Então eu boto, mas pelo meu lado pessoal do que para o profissional em si, **eu não gosto de ser professora, eu acho massacrante é estressante, é a questão de tudo que a gente sabe, não tem reconhecimento** e tal, tal, tal, mas quando **eu boto muito meu lado pessoal na história, o espiritual**, falando assim, é incrível, uma coisa assim que não dá nem para explicar, só eu sei**, só eu lá dentro de mim é que sei o que eu sinto**. (Professora Dorothy/ Entrevista, 2022) [...]fico vendo até no curso de formação **tanta teoria**, tanta coisa, tanta coisa que a gente **sabe que na prática não funciona**. (Professora Dorothy/ Entrevista, 2022) Sendo bem sincera **, eu nunca quis ser professora**, **fui fazer pedagogia porque eu engravidei na adolescência**, fui mãe com 14 anos[...]e fui fazer, não sabia nem para que era, o que era**, eu queria para qualquer coisa, caí lá de paraquedas**, terminei o curso, passei no concurso da prefeitura e eu to aqui, deixa eu ficar aqui, foi tipo basicamente isso, **mas dizer que era o que eu queria para minha vida , não era mesmo.** (Professora Dorothy/ Entrevista, 2022) [...] minha turma tem 25 [alunos], né? que é o critério da escola, **e de 25, 1 não se alfabetiza, mesmo esse 1 ele saiu pelo menos sabendo silabar**, e quando a criança estar silabando, para ela aprender a ler é muito rápido**,** o difícil é ela entender que o "M" com "A" faz "MA", depois que ela aprende isso, pronto. **Aí me dá aquele ânimo, uma satisfação pessoal** mesmo, **agora eu não gosto,** não vou falar aqui para te agradar **dizer que eu amo minha profissão, eu amo o que eu faço, não, não gosto, eu gosto de ver uma criança aprendera ler, e como ela de forma singela e sincera como elas são gratas, isso é muito incrível.** (Professora Dorothy/ Entrevista, 2022.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 - Exemplos De Pré-Indicadores Da Entrevista Coletiva

PRÉ-INDICADORES
A questão da alfabetização e do letramento eu estava lembrando que quando a gente foi para o presencial, no formato híbrido, **eu peguei vários textos e montei uma apostila** e dali daquela diversidade de textos eu ia **colocando-os para lerem e ia explicando; esse gênero textual aqui tem tais características, o que era um poema**... (Professora Glinda/ ERC, 2022) Para mim [letramento] é **dá uma base** para que a criança comece a **aprender os conhecimentos de mundo de disciplina**, todas **essas vivências** que ela vai precisar daquele momento adiante. (Professora Glinda/ ERC, 2022) **O letramento para mim já é esse conhecimento de mundo** que a criança tem. **Quando ela já sabe identificar, isso aqui é uma receita; isso aqui é um poema; uma narrativa**, porque sempre que tem era uma vez... ela sabe que ali tem uma história ela não sabe que é

uma fabula, mas ela sabe que é uma narrativa que vai contar uma história. Então eu já entendo assim que **o letramento é essa vivência de mundo, o conhecimento...** (Professora Glinda/ ERC, 2022)

[...] também concordo com a Dorothy, **a diversidades da leitura que a gente faz em sala,** mostrando para eles... e o **ditado, com sílabas simples, sílabas complexas**. Depois a gente viu que eles alcançam, aí a gente passa para as frases, **até chegar nas produções de textos.** (Professora Glinda/ ERC, 2022)

Eu gosto de fazer com eles a leitura, né**? primeiro ouvir a leitura deles** para ver o que eles conseguem, aí quando eles lerem, **aí eu coloco em fila**, **as meninas leem uma linha e os meninos leem outra**, ou boto para ir intercalando e aí essa questão**... o que vocês entenderam , né? como é que a fábula funciona**, aí eu vou explicar, **qual é a função social ?** vou falar que nos ensina uma lição**, algo para a nossa vida,** sempre essa interpretação, o que que o personagem fez é correto? Se fosse com a gente**? Sempre fazendo a ligação da história com a vivencia deles**. (Professora Glinda/ ERC, 2022)

Eu também faço como a Dorothy, não vou muito além, **nesse ponto eu também sou tradicional né?**[...] É nessa **questão mesmo do b com a ba,** e o ano passado eu peguei um aluno que não gostava de dizer C com A faz CA, C com O faz CO e C com U faz CU, não dizia de jeito nenhum, acho que a professora dele ficou com cerimonia, aí eu dizia meu filho é cu mesmo de cueca, que era para ir desarmando ele, **então tem que ter esse tradicional[...]** (Professora Glinda/ ERC, 2022)

Hoje eu faço assim muita reflexão do tempo que eu comecei a dar aula para hoje, e eu fico assim... eu queria saber de tudo que eu sei hoje quando eu comecei**...** para mim foram **as vivências em sala de aula que foram aprimorando meu trabalho**, porque **quando a gente sai mesmo da faculdade a gente tá com muita vontade e as coisas não são como a gente pensa não**... eu lembro da primeira vez que eu fiz uma prova que meu aluno chorou porque não sabia responder a prova e eu fiquei me culpando muito, "meu Deus foi eu que não ensinei direito", em momento alguma eu pensei que foi ele que não estudou, ou foi que ele não conseguiu compreender... assim hoje em dia **o que eu faço foi das vivências que tive em sala de aula.** (Professora Glinda/ ERC, 2022)

[Alfabetizar] Junto com o básico **de saber ler e escrever é saber interpretar**, é muito importante **saber interpretar**, pois como falei, tem criança que sabe ler e não sabe interpretar. Ler o enunciado da questão e eles não sabem o que é para fazer... às vezes é um enunciado tão simples, tão resumido e, mesmo assim ela não entende. Então, eu acho que **é um conjunto de tudo isso com a história do letramento e do saber ler e decodificar.** (Professora Dorothy/ ERC, 2022

Eu entendo assim que nesse sentido, **se a criança não ver sentido naquilo...ela não vai ter interesse em aprender**, ela não vai, **ela acha que é uma coisa insignificante**. Então, **tem que trazer para o dia a dia dela, trazer para realidade dela.** Como uma criança no vídeo falou da história de pegar ônibus, a necessidade que ela tem de ler o nome do bairro onde o ônibus vai**, aí já é uma coisa que traz para a realidade dela, para o dia a dia dela.** (Professora Dorothy/ ERC, 2022)

[letramento]mas **não é só saber ler**, só juntar as letras. **É ter toda essa visão, essa interpretação, essa leitura de mundo no caso.** (Professora Dorothy/ ERC, 2022)

Para mim eu sou bem resumida**, bem tradicional...eu não tenho nada mirabolante, é ensinar o "b" a "ba" mesmo,** é trabalhar as famílias silábicas para depois passar para palavras simples, depois para frases e passar para o texto **e paralelamente trabalhar os textos, no caso do letramento,** como eu falei...**a parte de leitura**, se a criança não saber ler, eu faço a leitura, se alguns conseguem a gente faz aquela leitura coletiva, aí trabalha a interpretação e traz para as vivencias deles, para o dia a dia deles. (Professora Dorothy/ ERC, 2022)

É... leitura e produção de texto, isso tem no ano inteiro. Eu acho que **tem uma coisa que ajuda muito, é o ditado**. Para mim é uma coisa que super funciona. Você pode **começar com ditado de palavras e evoluir**... ir para frases e ali a criança no ditado de frase ela já consegue organizar as ideias, **consegue ir para a produção de texto** e para produzir um texto ela vai ter que saber interpretar... então, você vai sempre encaminhado os dois, leitura e interpretação de texto**.** (Professora Dorothy/ ERC, 2022)
Olha, **na faculdade a gente aprende toda essa coisa bonita acerca da pedagogia e blá, blá, blá que é só balela**, nos frigir dos ovos... **é muito bonito**. Eu já vi professor que... nossa! tem toda tem toda essa coisa que a gente aprende na faculdade, mas **o que funciona, é a parte...o tradicional, é realmente o que vai para esse primeiro ano, entendeu?** Nas séries seguintes dá para você fazer esse trabalho mais interdisciplinar, **porém, primeiro ano é uma série muito decisiva na vida da criança, na vida escolar, então, você tem que focar... e ali é a única chance deles**, não tem muito para onde correr. Então, você não pode tá perdendo tempo, você só tem um ano para fazer milagre em uma criança que vem de um processo de dois anos em creche só dormindo e brincando. Então, não dá para você perder tempo**, eu sou prática e tradicional** [...]. (Professora Dorothy/ERC, 2022)

Fonte: Elaborado pela autora.

Após a delimitação dos pré-indicadores, realizamos análise do conteúdo das narrativas das professoras e evidenciamos os conteúdos temáticos, de posse deles, sistematizamos os indicadores. A seguir, apresentamos a produção dos indicadores.

4.2 Sistematização dos Indicadores: Articulação dos Pré-Indicadores em Indicadores

O objetivo desta etapa é evidenciar a articulação dos pré-indicadores em indicadores como uma possibilidade de abstração maior dos sentidos produzidos pelas professoras alfabetizadoras. Esse movimento de articulação segue os critérios de similaridade, complementaridade e contraposição. Portanto, no processo de análise essa etapa de sistematização dos indicadores "consiste não apenas em destacar elementos de uma totalidade, isto é, pinçar os significados das palavras, mas também nelas penetrar, abstraindo a complexidade das relações contraditórias e históricas que o constituem" (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 67).

Segundo Aguiar, Soares e Machado (2015) nesta etapa já iniciamos um momento de síntese, pois como já mencionamos esse movimento acontece como articulação, entre as etapas, pois ao ressaltarmos os conteúdos temáticos presentes nas falas das professoras, conseguimos nomeá-los, e assim é possível fazer relação com o nosso objeto de pesquisa. Portanto, o conteúdo temático é fundamental na articulação dos pré-indicadores em indicadores, pois nesta etapa pretende-se "apreender o modo pelo qual os pré-indicadores se

articulam constituindo as formas de significação da realidade" (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 68).

Identificamos pré-indicadores similares como aqueles que expressam os mesmos sentidos, tais como os sentidos revelados pelas professoras "é algo indescritível" ou "isso é muito gratificante" ao alfabetizar as crianças. Esse movimento nos possibilitou aproximarmos das zonas de sentidos das professoras.

No quadro a seguir apresentamos os indicadores com alguns exemplos da articulação dos pré-indicadores com seus respectivos conteúdos temáticos. Ressaltamos que o quadro abaixo apresenta 6 indicadores, e os conteúdos temáticos se encontram em itálico para diferenciar dos pré-indicadores:

Quadro 4 – Indicadores produzidos na pesquisa e seus respectivos pré-indicadores e conteúdo temático

INDICADORES	PRÉ-INDICADORES e seu CONTEÚDO TEMÁTICO
I. Da escolha pela docência aos processos formativos vivenciados na SEMEC.	1.Foi a **questão da oportunidade e da condição financeira, que eu não tinha condições de ir para outra cidade**...para tá estudando...meus pais não tinham...então assim...quando eu comecei foi o primeiro ano que teve Enem, ainda tinha vestibular, quando eu passei era vestibular **e ai eu tinha feito uma nota do Enem,** mas estava tudo no começo **e aí eu fiz pedagogia porque era o curso que tinha vaga,** mas antes eu tinha feito o normal, que antes ele era só o ensino médio, por que antigamente as meninas faziam o normal e os meninos faziam contabilidade, aí eu fiz o cientifico no ensino médio e paralelo a ele eu fiz o normal em uma escola particular, aí foi quando eu passei e fui fazer pedagogia. (Professora Glinda/ Entrevista, 2022) *A escolha pelo curso de Pedagogia se deu pela condição financeira da família e pela sua nota no ENEM era o curso que tinha vaga.* 2. Sendo bem sincera **, eu nunca quis ser professora**, **fui fazer pedagogia porque eu engravidei na adolescência**, fui mãe com 14 anos[...]e fui fazer, não sabia nem para que era, o que era**, eu queria para qualquer coisa, caí lá de paraquedas**, terminei o curso, passei no concurso da prefeitura e eu to aqui, deixa eu ficar aqui, foi tipo basicamente isso, **mas dizer que era o que eu queria para minha vida , não era mesmo.** (Professora Dorothy/ Entrevista, 2022) *Embora não quisesse ser professora, optou pela pedagogia como forma de garantir uma formação superior.* 3. [...]fico vendo até no curso de formação **tanta teoria**, tanta coisa, tanta coisa que a gente **sabe que na prática não funciona**. (Professora Dorothy/ Entrevista, 2022) *Ela entende que há um distanciamento entre teoria e prática.* 4. **Eu quase não vou para a formação**, vou te dizer como é que é, tu chega **lá a formadora vai passar uns slides com algumas sugestões de tarefas,** por exemplo eu tó na formação de português, aí ela bota lá nos slides uma tarefa de português, de produção de texto, vamos supor, leitura e interpretação de texto [...] tipo assim**, eu acho que a formação, ela é muito útil para quem tá começando,** tem professor que entrou no concurso agora, tem substituto, tem professor que nunca entrou em uma sala de aula, aí precisa de um acompanhamento, mas poxa eu tô aqui a 16 anos, naquela mesma série e eu vou para lá para escutar a mesma coisa a 16 anos **, que as vezes nem funciona,** que aquela formadora **tá lá só seguindo um script que vem lá de cima**, mas que as vezes nem funciona, **para minha realidade e a realidade da minha escola, com o meu aluno não vai funcionar**, então é o que eu te digo, o que funciona é o dia a dia , a experiência. (Professora Dorothy/ ERC, 2022) *Formação da SEMEC é útil para professores iniciantes, não acrescenta nada para os professores experientes* 5. **Olha só o que me ajudou, é meio contraditório, mas foi a formação da SEMEC,** porque eu era uma professora inexperiente, nunca tinha pisado em sala de aula e a formação do “se liga” tinha a formação lá e a

	superintendente ia visitar a gente também e você tinha que seguir aquela sequência**.** Você aprendia que a letra mais fácil de aprender era o "M", foi lá que eu aprendi, eu não sabia que para um ser humano o "M" era mais fácil, então no curso de formação do "se liga" foi que eu comecei a pegar essas dicas... primeiro é o "m' depois "L", trabalhar a família silábica, bater em cima dessa família incansavelmente para depois passar para próxima, então **realmente o curso de formação nesse início foi muito útil, hoje não é mais, mas no começo foi bastante.** (Professora Dorothy/ ERC, 2022) *Formação da SEMEC é útil para professor iniciante.* 6**. Hoje eu faço assim muita reflexão do tempo que eu comecei a dar aula para hoje**, e eu fico assim... eu queria saber de tudo que eu sei hoje quando eu comecei**...** para mim foram **as vivências em sala de aula que foram aprimorando meu trabalho**, porque **quando a gente sai mesmo da faculdade a gente tá com muita vontade e as coisas não são como a gente pensa não**... eu lembro da primeira vez que eu fiz uma prova que meu aluno chorou porque não sabia responder a prova e eu fiquei me culpando muito, "meu Deus foi eu que não ensinei direito", em momento alguma eu pensei que foi ele que não estudou, ou foi que ele não conseguiu compreender... assim hoje em dia **o que eu faço foi das vivências que tive em sala de aula.** (Professora Glinda/ ERC, 2022) *Atribui às vivencias em sala de aula o aprimoramento de sua prática atual como professora.*
II. "Tu vê uma criança aprendendo a ler [...] é algo indescritível" [...] "mas dizer que é a profissão dos sonhos, não mesmo".	1.**Gosto sim, demais**. **Esse prazer de ensinar eles a ler**, porque para eles ler é uma coisa muito difícil, é como se fosse uma barreira, um muro bem forte que eles têm que quebrar e eles acham que não tem força. A escrita é mais fácil, porque as vezes quando a gente pergunta uma palavrinha, eles até sabem o som, mas eles têm tanto medo de falar. Por exemplo, a palavra casa, eles sabem C com A é CA e S com A é SA, mas só que na hora de dizer eles travam. Então **eu gosto assim, de motivar, eles de premiar**, de **fazer bingo**, **ditado,** essas **coisas mais lúdicas** com eles, por que eles vão se soltando, **vão gostando e se motivando**. **Ver essa alegria nelas quando conseguem ler a primeira palavrinha a primeira frase, isso é muito gratificante e eu gosto muito de incentivar até quando eles conseguem**. (Professora Glinda/ Entrevista, 2022) *Sente prazer em ensinar eles a lerem.* 2.[...]e eu também **gosto muito de ensinar as crianças a ler**, porque **é muito gratificante** quando a gente **vê que elas estão lendo** e no passo a passo, nas sílabas, nas letrinhas, a gente tem que ter muita paciência. (Professora Glinda/ Entrevista, 2022) *Satisfação em ensinar as crianças a ler, muito gratificante.* 3.[...]eu fui o tempo todo me aprimorando, **gostando, eu gosto muito de alfabetizar**, eu tenho facilidade em alfabetizar. (Professora Dorothy/ Entrevista, 2022) *Se identifica com a atividade de alfabetizar* 4.E meio curioso isso que eu vou te dizer, **eu não gosto de ser professora, mas eu gosto de alfabetizar.** Por que? É uma coisa meio que eu levo para o lado pessoal, sem hipocrisia, mas tipo assim, **tu vê uma criança aprendendo a ler**, **uma criança que não sabe de nada**, eu já peguei criança que não consegue diferenciar uma vogal de um número, e ela **terminar o ano produzindo texto**, **é algo indescritível,** a sensação. Então eu boto, mas pelo meu lado pessoal do que para o profissional em si, **eu não gosto de ser professora, eu acho massacrante é estressante, é a questão de tudo que a gente sabe, não tem reconhecimento** e tal, tal, tal, mas quando **eu boto muito meu lado pessoal na história, o espiritual**, falando assim, é incrível, uma coisa

	assim que não dá nem para explicar, só eu sei**, só eu lá dentro de mim é que sei o que eu sinto**. (Professora Dorothy/ Entrevista, 2022) *Ser professora alfabetizadora provoca sentimentos ambivalentes: não gosta de ser professora em razão de ser atividade estressante e sem reconhecimento social. Mas gosta de ser alfabetizadora porque o desenvolvimento do aluno provoca-lhe um estado afetivo positivo.* 5.[...] eu sei que **meu forte é alfabetizar,** tanto é que todas as escolas que eu passei... as diretoras... eu já tentei sair porque estava cansativo e a diretora pulou lá... você não vai sair de jeito nenhum. Eu sei **que é o que eu sei fazer, tipo assim... não penso em sair não.** (Professora Dorothy/ Entrevista, 2022) *Não pensa em sair da alfabetização porque ela reconhece o potencial dela para alfabetizar.* 6.Acho que pensaria, **não é o que eu quero**, nunca foi, porém...**tudo que eu disponibilizo para fazer eu procuro fazer bem feito, mas dizer que é a profissão dos sonhos, não mesmo,** a Glinda sabe, ela me acompanha e ela sabe. Ela ama ser professora, ela se encontrou. **Se fosse hoje eu faria o curso**, naquela época eu queria...eu nem sabia o que eu queria, mas eu tinha uma certa vontade de fazer jornalismo, porque eu sempre escrevi bem, sempre gostei de ler [...] e no meu caso hoje, **eu tenho estabilidade, tenho uma progressão de carreira e não troco,** se...eu não me arrependo de ter feito e de ter escolhido esse caminho, deu super certo, eu sou só gratidão. **Porém, dizer que eu amo, que eu gosto, que eu sou realizada, eu não vou ser hipócrita.** (Professora Dorothy/ ERC, 2022) *Embora não se sinta realizada com a profissão procura fazer bem feito* 7. [...] minha turma tem 25 [alunos], né? que é o critério da escola, **e de 25, 1 não se alfabetiza, mesmo esse 1 ele saiu pelo menos sabendo silabar**, e quando a criança estar silabando, para ela aprender a ler é muito rápido**,** o difícil é ela entender que o "M" com "A" faz "MA", depois que ela aprende isso, pronto. **Aí me dá aquele ânimo, uma satisfação pessoal** mesmo, **agora eu não gosto,** não vou falar aqui para te agradar **dizer que eu amo minha profissão, eu amo o que eu faço, não, não gosto, eu gosto de ver uma criança aprendera ler, e como ela de forma singela e sincera como elas são gratas, isso é muito incrível.** (Professora Dorothy/ Entrevista, 2022) *Embora não tenha gosto pela profissão sente satisfação pelo resultado do seu trabalho.*
III. "[...] não é só saber ler [...] É ter toda essa visão, essa interpretação, essa leitura do mundo".	1.Para mim [letramento] é **dá uma base** para que a criança comece a **aprender os conhecimentos de mundo de disciplina**, todas **essas vivências** que ela vai precisar daquele momento adiante. (Professora Glinda/ ERC, 2022) *Letramento oferece as bases para compreender o mundo.* 2.[letramento]mas **não é só saber ler**, só juntar as letras. **É ter toda essa visão, essa interpretação, essa leitura de mundo no caso.** (Professora Dorothy/ ERC, 2022) *Letramento vai além da leitura das palavras, é compreender o mundo.* 3.[Alfabetizar] Junto com o básico **de saber ler e escrever é saber interpretar**, é muito importante **saber interpretar**, pois como falei, tem criança que sabe ler e não sabe interpretar. Ler o enunciado da questão e eles não sabem o que é para fazer... às vezes é um enunciado tão simples, tão resumido e, mesmo assim ela não entende. Então, eu acho que **é um conjunto de tudo isso com a história do letramento e do saber ler e decodificar.** (Professora Dorothy/ ERC, 2022) *Alfabetizar letrando é ensinar a ler, escrever e interpretar.*

	4.**O letramento para mim já é esse conhecimento de mundo** que a criança tem. **Quando ela já sabe identificar, isso aqui é uma receita; isso aqui é um poema; uma narrativa**, porque sempre que tem era uma vez... ela sabe que ali tem uma história ela não sabe que é uma fabula, mas ela sabe que é uma narrativa que vai contar uma história. Então eu já entendo assim que **o letramento é essa vivência de mundo, o conhecimento...** (Professora Glinda/ ERC, 2022) *Letramento é compreensão acerca dos gêneros textuais.* 5. [...] u**ma criança que não aprende a ler**, **ela não vai aprender nada**, por isso eu acho o primeiro ano a série mais importante na vida do ser humano, eles vêm da creche, lá eles pegam aquela noção do alfabeto, aprende os números até 10, associar a letra ao som, mas **aprender a ler mesmo é no primeiro ano, então para mim é a série mais importante e que vai decidir o futuro da criança, o futuro escolar.** (Professora Dorothy/ ERC, 2022) *Aprender a ler no 1º ano é fundamental para o futuro escolar da criança.* 6.[...] eu estou lá no [Nome da escola], já tem 16 anos, aí eu vejo crianças que foram meus alunos que saíram sabendo produzir textos, aí eu converso com o professor do 5º ano e ele pergunta se o fulano foi meu aluno? Aí ele diz "um aluno maravilhoso" e tal, tal, tal...aí é um aluno nota mil. Mas, **quando eu vejo um aluno que saiu fraco sem saber ler** e **eu o vejo lá no 5º ano**, o professor diz: **ele mal sabe ler**, não sabe nem escrever o nome dele, ou seja, **se ele não pega nessa idade, nessa fase, exatamente no primeiro ano**, vai só empurrando com a barriga. Porque um professor lá **no terceiro ano, não vai ficar parando para tá alfabetizando aquele que ficou lá atrás, e aí pronto só vai empurrando para frente.** (Professora Dorothy/ ERC, 2022) *A alfabetização precisa ocorrer na idade e tempo certo.* 7. Para mim é a base, **a base de tudo né**? **Saber escrever seu nome, saber ler,** e, também, porque a gente sabe que as crianças são bem flexíveis no início da vida para aprender tudo e depois elas começam a se governar e elas não querem tanto seguir e nem fazer, não sei se eu estou enganada, mas eu creio que seja isso**, é a idade fundamental, ideal para fazer essa base.** (Professora Glinda/ ERC, 2022) *É fundamental alfabetizar as crianças no 1º ciclo do EF*
IV. A dialética entre fatores internos e externos no processo de alfabetizar	1.Porque **alguns tem mais facilidade para aprender**, **isso é biológico,** tem criança que se tu for pesquisar...desde a gravidez da mãe, passa fome, ela não manda nutriente para a formação do cérebro da criança, **e aí alguns aprende mais rápido e outros não, é fato isso,** e aí vai de você usar estratégias para tentar igualar, deixar essa turma o mais homogenia possível, mas **a diferença de ritmo e aprendizagem isso aí é um fato, é biológico, é normal,** não somos seres humanos iguais nem na fase adulta, nem nunca (Professora Dorothy/ ERC, 2022) *A diferença entre o ritmo da aprendizagem é determinada pelas condições biológicas* 2.[...] mas **quando é aquele menino que não tá nem aí** para nada e **que não quer aprender**, **vai para escola** só porque a **mãe obriga**, **para lanchar...** Então, tira um do sério, mas tem aquele que não sabe, que tá ali, quer aprender , você sabe que o menino é interessado, eu explico 50 vezes se for preciso, e eu falo para eles me perguntem 50 ou 100 vezes que eu vou sentir prazer de ficar com você aqui, mas que eu percebo que você quer**, mas às vezes você pega um aluno que não quer, que a vida dele... o contexto social dele é bem complicado, que ele vai para comer e pelo bolsa família aí** você vai lutar sozinha contra todo um exército

	de influências que tem na vida dele, na vida social, cultural e familiar **e é muito difícil, é um milagre.** (Professora Dorothy/ ERC, 2022) *É difícil trabalhar com o aluno cujo as condições de vida são precárias.* 3.[...] quando você vê **que aquela criança tem uma situação um pouquinho melhor,** que o pai tem uma moto, ela vai com uma mochilinha ajeitadinha, cadernos, cabelo arrumado, que você viu que a mãe foi lá banhou, que a mãe passou perfume, **quando você vê que aquela criança é acompanhada pela família**. Aí quando você vê **aquele menino que vai todo rasgado, que chega fedendo a mijo**, dormiu com aquela roupa mijada e a mãe só jogou na escola, a **criança passa fome**, enfim, **isso influência muito, quanto maior o estado de miséria econômica você vê que isso tem uma certa influência, não é regra, mas é uma grande maioria** (Professora Dorothy/ ERC, 2022) *As condições de vida interferem na vida escolar da criança.* 4.Um **conjunto de fatores**, não é uma coisa específica, é a **questão da estrutura da família**, **dos valores da mãe do pai,** se para eles é importante a educação do filho. Tem pais que mandam mesmo só por mandar, pelo bolsa família, mas quando você vê que aquela mãe que quer que seu filho cresça, que prioriza a educação, a criança vai...vai refletir na criança isso. Também o fato de ter feito as crianças do "se liga" ter essa distanciada de série, **elas não foram alfabetizadas no período que era para ser alfabetizadas.** Então, às vezes foi uma criança que não conseguiu acompanhar o ritmo das outras ela tem um **processo de aprendizagem mas lento** e não deu tempo, não é necessariamente culpa da escola, da professora ou da mãe, **as vezes a criança tem seu tempo, as vezes é um tempo muito lento que as vezes em um ano ela não consegue** e aí eu volto lá naquele ponto que eu te disse , aí ela vai para o segundo ano, para o terceiro , quarto e vai empurrando com a barriga e a professora do quarto ano não vai ficar parando a aula dela para alfabetizar um menino que não sabe ler, aí vira essa bola de neve, então é um conjunto de fatores. (Professora Dorothy/ ERC, 2022) *Fatores que interferem na alfabetização das crianças* • *Estrutura da família* • *Valores dos pais* • *Processo de aprendizagem lento* • *Cada criança tem seu tempo para aprender e se desenvolver*
***V. Prática alfabetizadora das professoras:* "para uma professora alfabetizadora tem que falar uma linguagem bem clara"**	1.Eu tenho, modesta parte, **uma boa didática [...] para uma professora alfabetizadora tem que falar uma linguagem bem clara, tem que usar exemplos bem acessível** ali para criança que eu acho que **é fase mais decisiva na vida** da gente **é o processo de alfabetização** e **aí eu me vi tendo essa boa didática,** percebia que eu dava **exemplos bem claros** (Professora Dorothy/ Entrevista, 2022) *Para ser alfabetizadora é necessário ter uma boa didática* 2.Meus alunos **eu sempre sento em dupla,** sempre um mais inteligente, com um menos inteligente, **aquele que já estar bem avançado com aquele que tá lá, super atrasado,** e aí sempre aquele papo que eu jogo, você vai me ajudar, seu coleguinha não sabe ler ainda, você já sabe, então você vai me ajudar e tal, tal... (Professora Dorothy/ Entrevista, 2022)

	A estratégia usada pela professora para alfabetizar as crianças é agrupá-las considerando os diferentes níveis de alfabetização 3.[...]eu sempre **iniciava as aulas com um texto pequeno**, colocava um texto no quadro, pequenininho, de quatro linhas, quatro versinhos e aó eu sempre **começava organizando o caderninho deles**. Eu **ia de mesa em mesa, aí eu olhava o caderninho**, "vamos fazer o cabeçalho?", aí a gente fazia o cabeçalho, eu explicava dia, o nome deles, principalmente com relação a letrinha... **aí a gente copiava o texto**...aí **eu fazia perguntinhas sobre aquele pequeno texto**... aí eu **lia sílaba por sílaba**, **palavra por palavr**a, para eles irem acompanhando, depois **eu pedia para eles procurarem algumas palavrinhas no texto,** aí íamos ilustrar, **eu gosto muito de botar eles para ilustrar o texto né**. [...]**eu fazia um ditado, por exemplo**: se o texto falasse de **frutas,** aí fazia um **ditado com várias palavrinhas de frutas, ou de animais, objetos**... **a criação de frases**, a organização das frases no texto, **colocava elas desorganizadas para eles organizarem**. [...] Por exemplo, **um texto que falasse da letra b**, com palavrinha da letra b, pois **vamos identificar**, **vamos pintar os espaços**... tudo isso colabora na hora da leitura deles né? (Professora Glinda/ Entrevista, 2022) *Ações que visam alfabetizar as crianças* 4. Bom, **eu enquanto professora alfabetizadora**, eu vejo que o que eu posso fazer **para aumentar o desenvolvimento das crianças é levar mais textos para que eles tenham em mãos,** como revistinhas, todos os tipos de textos, todos os gêneros o mais diversificado que eu consegui. Também **trabalhar a ludicidade com eles**, como eu venho fazendo, bingos, caça palavras, as leituras dos textos identificando as palavras, a leitura e a escrita. Eu também vejo que eles **copiarem do quadro do livro ajuda bastante**, para que eles possam ter mais contato, **até vídeos de historinhas** para eles estarem representando, contando, produções de textos, então **assim procurar o máximo de recurso para que eles tenham acessa há uma variedade de texto**. (Professora Glinda/ ERC, 2022) *Para o desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização é necessário o uso de diferentes tipos de textos; trabalhar a ludicidade, copias do quadro, histórias, produções de textos, o máximo de recursos.* 5. Eu gosto de fazer assim**... pela composição dos textos, pelas letras,** também tem **aqueles textos que é só imagem**, que eles pensam que não são textos e pela faixa etária deles. (Professora Glinda/ ERC, 2022) *Uso de textos adequados à faixa etária da criança.* 6. Eu fui assim, **buscando muitas atividades**, né? então **textos pequenos** eu já fui procurando, **texto para o 1 ano, para o 2 ano**, aí eu anotava no meu caderno, né? então quando eu via que a turma do 1º ano já conseguia avançar eu já pegava um texto do 2º ano para ver como eles se saiam. Aí a Dorothy falava, a "Glinda adora ser professora**", eu fico pensando como eu posso fazer para ajudar [...]** (Professora Glinda/ ERC, 2022) *Realiza atividades com textos pequenos que possam ajudar no aprendizado das crianças.* 7. Além das atividades xerocadas e do livro, a gente sabe que o livro é muto resumido, as atividades xerocadas dá um complemento**, eu uso muito atividade copiada no quadro**, porque? São **aquelas 'atividadezinha' bem do b a bá mesmo**, eu começo aquela coisinha bem **lá... de cobrir** e vou de acordo com a evolução da criança[...] (Professora Dorothy/ Entrevista, 2022) *Uso de atividades extras, de acordo com o nível da criança*

***VI. Alfabetizar no contexto da pandemia:* "não tia, minha mãe me disse que lugar de estudar é na escola, quem tem que ensinar é a professora"**	1.Agente fazia um **roteiro de estudo**, todo conteúdo trabalhado nas aulas a **gente digitava e entregava para as crianças que não tinham internet**, elas levavam para casa, respondiam e devolviam, mas só que por conta do vírus, essa questão do contato, a gente não conseguiu corrigir. Elas tinham o comprometimento de fazer e devolviam para escola. (Professora Glinda/ ERC, 2022) *Ações pedagógicas para garantir a entrega das atividades à crianças durante a pandemia.* 2.O **1º ano depende mais de mim,** e tem um detalhe, eles passaram 2020, que era o pré II todo online... então estavam muito defasados, e, quando eles foram para o 1º ano eles estavam muito assim**... muito carente da leitura**, do **contado com o lápis com o caderno**, então para o 1º ano foi muito difícil...mas eu ainda vi... era engraçado que era assim... eram quatro grupos, dois grupos conseguiram avançar e eram seis crianças para ir e os seis iam, e eram mais meninos... as meninas não iam, ou as vezes elas iam e diziam "tia não deu tempo eu estudar, por que eu estava olhando meu irmãozinho, ainda tinha essa questão. (Professora Glinda/ Entrevista, 2022) *O ensino online durante a pandemia trouxe prejuízos para a alfabetização das crianças.* 3.[Durante a pandemia] porque assim, eu sei que não foram todos, mas vamos dizer que uns **40% dos professores procuraram fazer vídeos, vídeo aulas, incentivar os alunos**, então o que acontecia, eu sei que **tem também as condições financeiras,** mas muitas vezes aquele conteúdo que a gente se empenhou tanto para fazer, não chegava na criança. Pode ser **por falta da condição financeira**, de ter um celular bom, uma internet boa, porque nem...eu mesma, meu telefone é muito precário, então assim, eu como professora, meu telefone eu comprei o mais barato que tinha né? imagina a família que recebe pouco ou nem recebe nada além daquela ajuda do governo, então...**mas tem família de baixa renda que a criança tem uma boa educação, acompanhava as atividades,** então é algo que não dá para entender**, às vezes uma família bem simples com o telefone bem precário acompanha melhor que a quela família com um telefone bem avançado, tem tempo e o aluno não faz.** (Professora Glinda/ ERC, 2022) *Durante a pandemia nem sempre a criança acompanhava as atividades que eram enviadas seja por falta das condições financeiras para ter um celular, seja por falta de interesse para acompanhar.* 4.Nesse contexto, eu avalio...eu não vou...deixa eu ver... como é que eu posso te dizer, eu posso te dizer que 30% das crianças que estavam em casa, elas conseguiram manter um pouco de alfabetização que elas tiveram na escola, na creche, porque? Na realidade é que **as famílias jogam muito a responsabilidade só no professor, só na escola** e elas esquecem que **elas também têm aquela parcela de contribuição**, então, não é porque tem a escola e tem a professora que eu não posso ensinar para meu filho uma palavra. (Professora Glinda/ ERC, 2022) *A responsabilidade não é só do professor ou da escola é também da família* 5.Tem um menino que eu achei linda a história dele que ele disse assim "tia eu aprendi a ler debaixo de um pé de jambo, no quintal da minha casa" eu achei lindo, aí eu gravei, e ele disse "foi meu pai que me ensinou". Pra você vê o **compromisso que algumas famílias** têm e outras não tem. Aí teve uma menina que chegou e não sabia ler... do segundo ano e não sabia nem ler..., mas aí eu disse: "você não estava fazendo nem as atividades em casa?" ... aí ela disse: **"não tia, minha mãe me disse que lugar de estudar é na escola, quem tem que ensinar é a professora", e aí ela era uma das que faltava muito.** (Professora Glinda/ Entrevista, 2022)

	Atribui valor ao compromisso da família com a educação das crianças. 6.Com relação a escrita deles**, com relação as coisas que a gente passava na plataforma e eles praticamente não sabiam, coisas assim:** 'olha lá na plataforma tem um texto', e eles não correspondiam. **Era por um aplicativo, fácil de acessar**, inclusive as mesmas crianças que começaram fazer as atividades, foram as que tiveram o comprometimento até o fim, pouquíssima, **de uma turma de 26, tinham 10 no máximo 15 que participavam**, aí quando tinham as provas, eles iam, aí eu dizia: 'você é fulano, que faz atividade tal, queria mesmo lhe conhecer', e eu era assim, eu corrigia todas as atividades e eu sabia quando eram eles que faziam ou era alguém que fazia por eles. (Professora Glinda/ ERC, 2022) *A plataforma era de fácil acesso, mas de uma turma de 26 apenas 10 ou no máximo 15 participavam.*

Fonte: Elaborado pela autora com base no *corpus* empírico da pesquisa.

Por fim seguiremos para a etapa final, que é o movimento de aglutinação dos indicadores em núcleos de significações.

4.3 Aglutinação dos Indicadores em Núcleos de Significação

Nessa esta etapa, seguimos para o procedimento de aglutinação dos indicadores em núcleos de significação, que é o caminho metodológico que “partindo das categorias simples apreendidas no primeiro movimento, busca perceber, por meio de suas principais categorias metodológicas, as relações, mesmo aquelas mais ocultas, que configuram o processo de constituição dos sentidos” (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 70).

Ressaltamos que a produção dos núcleos de significação objetivou se chegar ao concreto pensado, visando sair das aparências e adentrar na essência, atentos aos aspectos sociais e históricos da realidade concreta, buscando compreender como o pensamento e a fala das participantes se articulam e revelam as zonas de sentidos. Esse movimento nos possibilita apreender algumas mediações que constituem a totalidade das práticas alfabetizadoras, aproximando-se da totalidade do nosso objeto de estudo.

Nesse processo, chegamos a dois núcleos de significação, o primeiro trata das determinações que as tornaram professoras alfabetizadoras, destacando a escolha pela docência, os processos formativos vivenciados pelas professoras e a relação de afeto ao alfabetizar, nele articulamos os indicadores que discutem essas significações que são específicas das professoras. O segundo núcleo de significação trata do ser professora alfabetizadora. Neste núcleo também evidenciamos as concepções das professoras acerca da alfabetização e do letramento; as ações desenvolvidas pelas professoras para alfabetizar e os desafios vivenciados para alfabetizar no contexto de pandemia. O quadro 5 apresenta os núcleos de significações que aglutinam as principais zonas de sentido produzidas pelas professoras durante as entrevistas e sintetiza o movimento analítico.

Quadro 5 - Núcleos de significação

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	INDICADORES
O social e o afetivo determinando significações sobre ser professora alfabetizadora	Da escolha pela docência aos processos formativos vivenciados na SEMEC
	"Tu vê uma criança aprendendo a ler[...] é algo indescritível [...] mas dizer que é a profissão dos sonhos, não mesmo": o sentido de ser professora alfabetizadora
Prática alfabetizadora: do real ao possível	"Não é só saber ler [...] É ter toda essa visão, essa interpretação, essa leitura do mundo": significação acerca da alfabetização e letramento
	A dialética entre fatores internos e externos no processo de alfabetizar
	***Prática alfabetizadora das professoras:* "para uma professora alfabetizadora tem que falar uma linguagem bem clara"**
	***Alfabetizar no contexto da pandemia:* "não tia, minha mãe me disse que lugar de estudar é na escola, quem tem que ensinar é a professora"**

Fonte: Produzido pela autora com base no processo analítico denominado Núcleos de Significação.

Você é tão boa quanto bonita! Mas ainda não me falou como poderei voltar ao Kansas.
— Seus Sapatos de Prata vão transportá-la por cima do deserto — Respondeu Glinda. — Se você soubesse de seus poderes mágicos, poderia ter voltado para o Kansas no mesmo dia em que chegou a esta terra.
— Mas se assim fosse eu não teria conseguido meu maravilhoso cérebro! — exclamou o Espantalho. — Eu iria passar minha vida inteira no milharal.
— E eu não teria meu maravilhoso coração — disse o Homem de Lata. — Iria ficar na floresta e enferrujar até o fim do mundo.
— E eu continuaria medroso — disse o Leão — e nenhum animal da floresta teria uma palavra amiga para me dizer.
— Tudo isso é verdade — disse Dorothy — e estou contente de ter sido útil a esses bons amigos. Mas, agora que cada um deles conseguiu o que mais desejava e além disso um reino para governar, acho que gostaria de voltar para o Kansas.



5 PRÁTICA EDUCATIVA DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: UMA ANÁLISE DAS MEDIAÇÕES QUE CONSTITUEM PARTES DA REALIDADE CONCRETA

Ao final da sua jornada na Terra de Oz, Dorothy descobre que poderia ter voltado para casa assim que ganhou os sapatos de prata, mas os amigos que conquistou ao longo do caminho, os momentos vivenciados juntos e as experiencias que passaram, jamais teriam acontecido. Nesse momento, seus amigos ressaltam como a relação deles com a Dorothy determinaram novos modos de ser em cada um deles, e, assim, puderam produzir novas zonas de sentidos acerca de quem eles são. Esse trecho do conto ajuda-nos a refletimos sobre o fato de que ao nos relacionarmos com as pessoas, com o mundo, com as coisas e nos apropriarmos do que já existe historicamente, criamos e interpretamos de modo particular a realidade na qual estamos imersos.

Os sentidos que Dorothy produziu sobre sua jornada na Terra de Oz foram determinados pelas experiências que viveu, sobretudo, aquelas relativas ao seu encontro com o grande Mágico de Oz e as histórias e personagens que ela conheceu ao longo dessa jornada até chegar ao momento de voltar para casa. Disso, entendemos que os sentidos que produzimos estão intimamente relacionados com tudo o que vivemos ao longo da nossa vida, ou como Vigotski (2009) nos indica é a síntese de todos os fatos psicológicos já vivido pelo sujeito.

Na busca de apreender as significações produzidas pelas professoras alfabetizadoras acerca do processo de alfabetização, consideramos ser fundamental informar que o movimento do nosso pensamento está fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético e da Psicologia Histórica-Cultural. Desse modo, esta seção tem o objetivo de discutir os núcleos de significação constituídos na seção anterior.

A seção está organizada na discussão de dois núcleos de significação *O social e o afetivo determinando significações sobre ser professora alfabetizadora, e o Ser professora alfabetizadora: do real ao possível* e revelam o modo de ser das professoras alfabetizadoras sobre o processo de alfabetização, destacando as zonas de sentidos reveladas pelas professoras. Além disso, nos permite compreender as significações construídas ao longo do seu processo histórico, social e cultural e como estas se relacionam com a prática educativa desenvolvida por elas na sala de aula.

Ressaltamos que sistematizamos essa discussão em dois momentos: a análise dos intranúcleos e análise do internúcleos. Na análise dos intranúcleos discutimos os dois núcleos

de significação, a partir da articulação dos indicadores; no internúcleos buscamos articular as significações, assim como as mediações que permeiam os dois núcleos aqui analisados, destacando as semelhanças e as contradições presentes nas significações das professoras, a fim de continuar revelando novas zonas de sentido.

A discussão da análise dos intranúcleos está sistematizada em duas subseções. Na primeira subseção discutimos o primeiro núcleo, denominado: *O social e o afetivo determinando significações sobre ser professora alfabetizadora,* nele articulamos os indicadores que revelam as significações das professoras sobre a entrada delas na docência e a constituição delas como professora alfabetizadora. Na segunda subseção, discutimos o segundo núcleo, intitulado *Prática alfabetizadora: do real ao possível.* Nele articulamos os indicadores que evidenciam o necessário para alfabetizar e letrar as crianças, os fatores externo e internos no processo de alfabetizar, a prática educativa e o contexto da pandemia no processo de alfabetização. Para finalizar esta seção apresentamos as mediações que constituem os sentidos das professoras acerca da prática alfabetizadora , com a terceira subseção, na qual consiste na análise do internúcleo. A seguir a discussão do primeiro núcleo de significação.

5.1 O Social e o Afetivo Determinando Significações Sobre Ser professora Alfabetizadora

Nesse núcleo, apresentamos significações das professoras acerca da prática alfabetizadora. O nosso estudo em analisar e explicar as significações das professoras revelaram significações que produzidas a partir de determinações sociais e afetivas permitiram as professoras produzirem sentidos acerca da sua prática alfabetizadora. Esse núcleo foi composto por dois indicadores que articulados nos permitem compreender a prática alfabetizadora das professoras. O primeiro, denominado *Da escolha pela docência aos processos formativos vivenciados na SEMEC,* evidencia as significações das professoras alfabetizadoras sobre ser professora e seus processos formativos e como estes constituem sua prática educativa. No segundo indicador, *Tu ver uma criança aprendendo a ler [...] é algo indescritível [...] mas dizer que é a profissão dos sonhos, não mesmo: o sentido de ser professora alfabetizadora*, esse revela os afetos e a relação das professoras com a profissão.

Assim ressaltamos que essas significações resultam do processo histórico e cultural que fazem parte do desenvolvimento pessoal e profissional das professoras pesquisadas. Ao se buscar apreender tais significações evidenciamos zonas de sentidos que nos possibilitaram

compreender a prática alfabetizadora das professoras da rede municipal de Teresina, buscando a essência do fenômeno.

O primeiro indicador, denominado *Da escolha pela docência aos processos formativos vivenciados na SEMEC,* revela como a escolha pela docência de Dorothy e Glynda foram determinadas por fatores sociais, sobretudo, relativos aos fatores econômicos, como as condições financeiras para realizar um curso superior. Observamos a narrativa de Glinda:

> **Foi a questão da oportunidade e da condição financeira, que eu não tinha condições de ir para outra cidade**...para tá estudando...meus pais não tinham...então assim... quando eu comecei foi o primeiro ano que teve Enem, ainda tinha vestibular. Quando eu passei era vestibular **e ai eu tinha feito uma nota do Enem**, mas estava tudo no começo, **aí eu fiz pedagogia porque era o curso que tinha vaga**, mas antes eu tinha feito o normal, que antes ele era só o ensino médio, por que antigamente as meninas faziam o normal e os meninos faziam contabilidade, aí eu fiz o cientifico no ensino médio e paralelo a ele eu fiz o normal em uma escola particular, aí foi quando eu passei e fui fazer pedagogia (Professora Glinda/ Entrevista, 2022).

Glinda, ao narrar sua escolha pela docência, apresenta o fator econômico como determinante para sua escolha, pois como sua família não tinha condições financeiras para que ela fosse estudar em outra cidade e na cidade que residia só eram ofertados cursos de licenciatura, ela optou pelo curso de pedagogia. Diante dessa narrativa da professora, compreendemos como a realidade objetiva do indivíduo é determinada pela realidade subjetiva e essa relação da objetividade e subjetividade da realidade determinam suas escolhas e produzem sua história. Sobre isso, é importante, destacar a explicação de Duarte (2013, p. 37), quando este afirma que “os seres humanos fazem as circunstâncias, isto é, objetivam-se, mas as fazem a partir de suas possibilidades objetivas e subjetivas resultantes do processo de apropriação das circunstâncias existentes, isto é, as circunstâncias fazem os seres humanos”. Ou seja, foram as circunstâncias da vida real que determinaram a escolha de Glinda para o curso de Pedagogia.

Compreendemos que a realidade vivenciada por Glinda não é diferente da realidade vivenciada por muitos outros professores. Sousa e Marques (2019), ao fazer uma análise sobre *O social mediando a constituição do ser professor,* destacam em sua pesquisa mediações que impactaram o processo histórico dos docentes durante toda sua educação básica entre elas estão: as dificuldades financeiras, serem de família humilde e dificuldade de estudos. O que podemos compreender é que apesar de serem duas pesquisas com professores de contextos diferentes a realidade concreta revela como a condição financeira determina as escolhas e

medeia o processo histórico dos indivíduos. Assim, a vida vai sendo determinada pela pobreza, o indivíduo não consegue o básico para se manter, isso causa consequências e sentimentos profundos na vida desse indivíduo, pois “o sentimento de incapacidade e privação da liberdade dos indivíduos que se encontram determinados pela situação de pobreza faz com que eles estabeleçam relações específicas com a realidade” (Sousa; Marques, 2019, p. 89).

Assim como Glinda, Dorothy se constituiu historicamente pelas determinações sociais. Ao narrar sua trajetória na docência ela revelou que esta não era a profissão que ela almejava para sua vida. Vejamos o que ela disse:

> Sendo bem sincera **, eu nunca quis ser professora**, **fui fazer pedagogia porque eu engravidei na adolescência**, fui mãe com 14 anos[...]e fui fazer, não sabia nem para que era, o que era**, eu queria para qualquer coisa, caí lá de paraquedas**, terminei o curso, passei no concurso da prefeitura e eu to aqui, deixa eu ficar aqui, foi tipo basicamente isso, **mas dizer que era o que eu queria para minha vida , não era mesmo** (Professora Dorothy/ Entrevista, 2022).

As significações de Dorothy revelam que ela foi guiada pelas condições subjetivas vivenciada por ela naquele momento histórico e que essas condições a fizeram ter que escolher um curso superior para atender as necessidades e a responsabilidade que surgiram no momento que ela se tornou mãe. O curso lhe proporcionou uma estabilidade financeira, pois foi possível concluir o curso e passar em um concurso público. Essa condição de concursada com estabilidade determinou sua permanência na docência, mesmo admitindo que não é a profissão que ela almejava para sua vida. Diante disso, “ressalta-se que o caráter determinante da realidade afeta todo ser humano que vive em sociedade e compartilha dos significados acumulados historicamente, produzindo, assim, sentidos e ideais de vida na relação objetividade-subjetividade” (Sousa; Marques, 2019, p. 94).

A pesquisa de Scos (2018), ao analisar a formação inicial e continuada e suas relações com a prática alfabetizadora, revelou que algumas professoras alfabetizadoras que atuam em sala de aula ingressaram tanto no curso de Licenciatura em Pedagogia quanto na docência, porque já tinha essa perspectiva, já outras foram guiadas pela sua trajetória e necessidades. Esse estudo apresenta a necessidade como um dos determinantes da escolha pela docência, a necessidade aqui está relacionada às condições financeiras, pois a busca por um curso superior que possibilite ao indivíduo condições de estudar e trabalhar para suprir as necessidades básicas de vida é um dos determinantes da escolha pela docência. O fato de pesquisa com realidades objetivas diferentes terem os mesmos determinantes na escolha pela

docência evidencia que é na singularidade que se objetiva o universal. No caso, cada história de professor ou professora é a objetivação da vida social na vida do indivíduo.

Diante das significações das professoras acerca da escolha pela docência surgiram alguns questionamentos sobre a formação inicial no curso de Licenciatura em Pedagogia. Vejam a narrativa da professora Glinda:

> Foi muito boa [Formação de Licenciatura em pedagogia], 90% dos professores foram muito bons, bem aplicados, né? ainda existia aquela empolgação de **estar na universidade**, não por ter o título, mas também **pelo conhecimento**, eu avalio que foi muito bom. [...]A **questão da ludicidade**, você ser pedagogo, mas não ser fechado, **criar várias metodologias**, adequar aos seus alunos[...] (Professora Glinda/ ERC, 2022).

Destacamos que o Curso de Licenciatura em Pedagogia tem sido fundamental na formação de professores alfabetizadores, pois "ele constitui-se como o *lócus* por excelência para a formação do professor alfabetizador, responsável por fundamentar a prática pedagógica e a construção da identidade profissional dos mesmos" (Souza, 2019, p. 128). Os pré-indicadores revelam que para Glinda a formação inicial não apenas consistiu em um meio para alcançar um título ou um diploma, mas o curso foi fonte para que a professora se apropriasse de conhecimentos por meio das disciplinas cursadas. A professora ainda relata que o curso de pedagogia lhe proporcionou trabalhar com a ludicidade e criar várias metodologias para seus alunos.

A narrativa de Glinda demonstra como ela desenvolveu uma relação com a formação inicial e como esta foi determinante no seu processo de se tornar professora alfabetizadora. Já a professora Dorothy revelou outra relação com o curso de Pedagogia, observamos sua narrativa:

> **O que eu peguei foi na experiência, na prática, na faculdade, praticamente nada me ajudou**, tipo assim **é muito legal, muito bonito, só que a realidade é outra, completamente diferente,** quando você pisa em uma sala de aula, **principalmente, escola pública é outra coisa.** Então, o **que a gente ver na faculdade** é tipo assim**, não me acrescentou tanto não, é a prática mesmo**, é igual um médico vai na faculdade e aprende um nome de cada artéria, mas quando chega lá que ele vai abrir um paciente é que ele sabe, é que ele aprende. **Então, eu acho que o que eu vi na faculdade não me acrescentou tanto não, é a prática, a realidade é outra** (Professora Dorothy/ ERC, 2022).

Dorothy atribui o conhecimento adquirido como professora à sua prática alfabetizadora e desconsidera a formação inicial. Compreende-se a partir da sua narrativa que

a formação inicial não forneceu o conhecimento necessário para sua atuação na prática de sala de aula. Essa significação de Dorothy está relacionada ao dilema teoria versus prática que está ligado à lógica formal para a qual os opostos se excluem (Saviani, 2019). Saviani (2019) esclarece que a teoria e a prática possuem aspectos distintos para o desenvolvimento humano, mas que mesmo sendo distintos são inseparáveis, ou seja, uma só tem sentido com a outra. Diante disso "sem a teoria a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. Com efeito, a ação humana é uma atividade adequada à finalidade, isto é, guiada por um objetivo que se procura atingir" (Saviani, 2019, p. 73).

Souza (2019), em sua pesquisa, apresentou alguns dados sobre aspectos relacionados à formação para alfabetizar. A autora apresentou que 86% dos professores entrevistados consideram que no curso de graduação os conhecimentos sobre alfabetização são insuficientes; 72% consideram que os conhecimentos acerca da alfabetização foram adquiridos em momentos posteriores à graduação e, por fim, em relação ao par dialético teoria/prática, os professores afirmam que a aprendizagem na graduação não é compatível com a realidade da prática (Souza, 2019, p. 129).

Diante dos dados apresentados na pesquisa de Souza (2019), fica claro que as significações que Dorothy atribui à sua formação no curso de Licenciatura em Pedagogia estão presentes nos resultados apresentados pela autora com as participantes da sua pesquisa. Portanto, compreendemos que tal significação tem permeado a constituição de alguns professores alfabetizadoras, isso fica mais evidente na narrativa de Glinda:

> **Hoje eu faço assim muita reflexão do tempo que eu comecei a dar aula para hoje**, e eu fico assim... eu queria saber de tudo que eu sei hoje quando eu comecei**...** para mim foram **as vivências em sala de aula que foram aprimorando meu trabalho**, porque **quando a gente sai mesmo da faculdade a gente tá com muita vontade e as coisas não são como a gente pensa não**[...] (Professora Glinda/ Entrevista, 2022)

A significação de Glinda revela que esta, ao se deparar com a sala de aula, percebeu que os conhecimentos da sua formação não eram compatíveis com a realidade e que o aprimoramento do seu trabalho, ou seja, sua constituição como professora alfabetizadora se deu pelas suas vivências em sala de aula. As significações das professoras Dorothy e Glynda é uma significação de muitos profissionais, essa separação que se faz entre teoria e prática e a falta de conhecimentos na formação é por que a formação não cumpriu com a sua função. Isso se dá "tanto a fragilidade da formação, quanto a ausência da reflexão crítica no processo

formativo, para compreender, por exemplo, que a aprendizagem sobre ser professor é processo, e deve gerar desenvolvimento profissional" (Martins, 2019, p. 214).

Podemos perceber que Glinda atribui seu desenvolvimento na docência as suas experiências em sala de aula. Diante dessa significação, esclarecemos que tais experiências não é algo particular do indivíduo ou do meio social, mas sim a unidade entre os dois, ou seja, as significações dos indivíduos em relação com o meio social "Assim, toda vivência é mediada pelo processo de significação, em outras palavras, pela produção de significado e sentidos sobre o que se vive e como se vive, pelo modo como essa situação afeta quem dela participa" (Marques; Carvalho, 2019, p. 2019).

Precisamos esclarecer ainda as significações que Glinda e Dorothy têm em relação à teoria/prática na sua formação inicial. Consideramos teoria e prática um par dialético, uma vez que uma constitui a outra, ou seja, a prática fundamenta a teoria sendo determinante no desenvolvimento do conhecimento (Vázquez, 1968). Diante disso, esclarecemos que "uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação" (Vázquez, 1968, p. 206-207).

Podemos depreender que a unidade teoria/prática possibilita sair das ideias para um conhecimento real, desenvolvendo a consciência dos indivíduos. Logo, a prática educativa precisa ser desenvolvida, considerando o par dialético teoria/prática, pois a atividade teórica "só pode ser fecunda se não perder seus laços com a realidade que deve ser objeto de interpretação, e com a atividade prática que é sua fonte inesgotável" (Vázquez, 1968, p. 232). Assim, é importante ressaltar que "a relação entre teoria e práxis como relação teórica é prática na medida em que a teoria consiste em guia para ação e é teórica quando essa relação é consciente para o sujeito" (Teixeira, 2021, p. 178).

A narrativa das professoras alfabetizadoras pesquisadas revela a relação que elas mantêm com o processo formativo que é realizado pela SEMEC (PI). De acordo com a professora Dorothy, a formação da SEMEC foi útil no início da sua carreira como professora na rede municipal de Teresina, mas que com o tempo não teve mais o mesmo valor, pois não atendia a realidade da sua escola e de seus alunos. Vejamos o que narra a professora:

> [...] tipo assim**, eu acho que a formação, ela é muito útil para quem tá começando,** tem professor que entrou no concurso agora, tem substituto, tem professor que nunca entrou em uma sala de aula, aí precisa de um acompanhamento, mas poxa eu tô aqui a 16 anos, naquela mesma série e eu vou para lá para escutar a mesma coisa a 16 anos, **que as vezes nem funciona,** que aquela formadora **tá lá só seguindo um script que vem lá de**

> **cima**, mas que as vezes nem funciona. **Para minha realidade e a realidade da minha escola, com o meu aluno não vai funcionar**, então é o que eu te digo, o que funciona é o dia a dia, a experiência (Professora Dorothy/ Entrevista, 2022).

Dorothy revela que a formação contínua oferecida pela SEMEC não tem colaborado para o desenvolvimento de sua prática. Esclarecemos que compreendemos por formação contínua um processo educativo "realizado dentro e fora da jornada de trabalho dos professores, que possibilita, por meio da articulação entre os conhecimentos teórico-práticos, elaborar a crítica das ações pedagógicas instituídas, e, assim, criar condições para produzir nova direção educativa" (Teixeira, 2021, p. 173). Segundo Freire (1996), o objetivo da formação contínua é a apropriação do professor de saberes que o levem à reflexão que contribua para seu desenvolvimento profissional, conduzindo a uma prática docente crítica.

Em sua narrativa, Dorothy evidencia que as experiências formativas que têm vivenciado na SEMEC (PI) não têm potencializado processo de reflexão necessário para o seu desenvolvimento profissional. Entendemos que isso ocorre porque o processo formativo que tem sido proporcionado pela instituição não leva em consideração as necessidades formativas dos professores. Mas o que são necessidades formativas? Apoiar-nos-emos em Di Giorgi, (2011) e Bandeira e Ibiapina (2015), para explicitarmos o que vem a ser necessidades formativas.

Di Giorgi (2011) enfatiza que as necessidades possuem uma conotação objetiva, que exprime a ideia de exigência, de caráter imprescindível ou inevitável e uma conotação subjetiva, que parte de necessidades específicas dos indivíduos, que se atribui um significado mais vinculado ao sentir pessoal. Já para Bandeira e Ibiapina (2015), os significados de necessidade variam de acordo com a situação e as circunstâncias. Para as autoras é fundamental libertar-se de enunciações de sofrimento, lamentação e opressão, e assim, as necessidades formativas são a possibilidade de o professor compreender sua própria prática, que está inserida em um contexto macro e micro, portanto, vai além da necessidade de suprir demandas imediatas.

Isso significa que a necessidade formativa de um professor quando no início da carreira não é a mesma necessidade quando este professor já se encontra em outro estágio de desenvolvimento profissional. As necessidades humanas, e, de modo particular, as necessidades formativas se formam nas práticas sociais, ou seja, as necessidades formativas dos professores não são naturais, mas postas pelo contexto social, a partir de sua prática, no seu cotidiano. Conhecer a realidade da professora que alfabetiza, considerando o seu contexto

político, histórico, econômico e social é o que permite compreender como essas necessidades se forjam, e são produzidas e a que elas desejam atender.

A análise desse indicador, *Da escolha pela docência aos processos formativos vivenciados na SEMEC,* ajudou-nos a compreender que as pessoas produzem suas histórias mediadas pelas condições reais de vida e, não como elas desejam. As escolhas que fazemos por uma profissão ou por outra, são determinadas por aquilo que é possível fazer e que possa corresponder à necessidade produzida em determinado contexto. Assim, as narrativas aqui analisadas, permitem-nos compreende que as significações acerca do processo de alfabetização resultam dos processos formativos, assim como, da realidade em que se insere a vida de cada professora.

O segundo, e último indicador desse núcleo *Tu vê uma criança aprendendo a ler [...] é algo indescritível [...], mas dizer que é a profissão dos sonhos, não mesmo: o sentido de ser professora alfabetizadora*. Este indicador apresenta as significações das participantes da pesquisa acerca do ser professora alfabetizadora. Nesta análise procuramos revelar as zonas de sentidos das professoras, considerando que "o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso, e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata" (Vigotski, 2009, p. 465).

Nesse segundo indicador está presente os sentidos das professoras ao alfabetizar, revelando que elas são afetadas positivamente pela atividade que realizam, pois destacam o gosto, alegria, e o prazer que sentem ao ver uma criança aprendendo a ler. Vejamos a narrativa de Glinda:

> [...]Então **eu gosto assim, de motivar, eles de premiar**, de **fazer bingo**, **ditado,** essas **coisas mais lúdicas** com eles, por que eles vão se soltando, **vão gostando e se motivando**. **Ver essa alegria nelas quando conseguem ler a primeira palavrinha a primeira frase, isso é muito gratificante e eu gosto muito de incentivar até quando eles conseguem** (Professora Glinda/ Entrevista, 2022).

Glinda estabeleceu uma relação de afeto em alfabetizar as crianças, sente prazer, e é impulsionada por esse sentimento desenvolve ações que incentivam e motivam as crianças no mundo da leitura. Os processos afetivos se desenvolvem ao longo da vida e estão diretamente ligadas as funções psicológicas, desenvolvendo a consciência do indivíduo. As mudanças que ocorreram com as emoções só foram possíveis quando nos distanciamos da nossa origem

biológica e nos constituímos como seres históricos e culturais, a partir da apropriação dos signos (Gomes; Melo, 2010). Diante disso, compreendemos que um indivíduo afetado

> [...] é um indivíduo que age e esta ação não se desprende em nenhum momento da sua consciência. A vontade é uma afecção que ainda não se tornou afeto, ou seja, não ascendeu à consciência, uma vez que ascende deixa de ser apenas vontade e passa a ser desejo, dizemos então que o indivíduo está afetado o que implica necessariamente em uma ação (Teixeira, 2012, p. 113).

Glinda em sua narrativa revela que ela foi afetada, pois ela desenvolve ações que alimentam cada vez mais o seu gosto em alfabetizar e que vão constituindo-a como professora alfabetizadora. A relação dos indivíduos com os outros e com o mundo material é uma relação de afeto, pois as experiencias e vivências, particular de cada indivíduo constituem afetos, e, portanto, produzem zonas de sentidos. Compreendemos assim "que são os afetos que colocam os indivíduos em situação de atividade ou de passividade, porque são os afetos que determinam a qualidade do sentido produzido pelo indivíduo na relação com a realidade" (Marques; Carvalho, 2017, p. 7).

Diante do que afirmam Marques e Carvalho (2017), a qualidade dos sentidos produzidos pelos indivíduos é determinada pelos afetos, destacamos a narrativa de Dorothy:

> E meio curioso isso que eu vou te dizer, **eu não gosto de ser professora, mas eu gosto de alfabetizar.** Por que? É uma coisa meio que eu levo para o lado pessoal, sem hipocrisia, mas tipo assim, **tu vê uma criança aprendendo a ler**, **uma criança que não sabe de nada**, eu já peguei criança que não consegue diferenciar uma vogal de um número, e ela **terminar o ano produzindo texto**, **é algo indescritível,** a sensação. Então eu boto, mas pelo meu lado pessoal do que para o profissional em si, **eu não gosto de ser professora, eu acho massacrante é estressante, é a questão de tudo que a gente sabe, não tem reconhecimento** e tal, tal, tal, mas quando **eu boto muito meu lado pessoal na história, o espiritual**, falando assim, é incrível, uma coisa assim que não dá nem para explicar, só eu sei**, só eu lá dentro de mim é que sei o que eu sinto** (Professora Dorothy/Entrevista, 2022).

Os sentidos produzidos por Dorothy provocam qualidades distintas, pois, ao descrever a profissão docente, traz à tona uma questão importante acerca da docência, que é a desvalorização do professor. Diante disso, Santos (2015) destaca cinco tipos de desvalorização do professor no Brasil. A primeira, a econômica, está relacionada aos baixos salários, esse tipo de desvalorização impacta diretamente o profissional, pois além de ser um impeditivo para obtenção de conhecimento pra seu desenvolvimento profissional e pessoal, obriga-os a trabalhar em outros empregos ou em jornadas mais longas na busca de manter

suas necessidades básicas. A desvalorização do tipo social está diretamente ligada à econômica, pois a falta de investimentos e políticas públicas que asseverem essas condições econômicas impactam a vida do professor e demonstram o desprestÍgio das autoridades governamentais com a profissão dessa categoria, e está fica a cargo do prestígio social para se manter (Santos, 2015, p. 351-353). Destacamos que o prestígio social é importante na manutenção da valoração dos professores pois:

> [...] liga-se a estima, que é um valor. Portanto, trata-se de uma valoração social da profissão que é importante não só para a autoestima do profissional e da profissão, mas também para a manutenção e desenvolvimento da profissão na e para a sociedade. [...] ocorre pelo sentimento ou percepção social da importância e necessidade da profissão e do papel do profissional para o bem-estar e evolução do indivíduo e da sociedade (Santos, 2015, p. 353).

Santos (2015) ressalta nessa afirmação a importância do prestígio social e seu papel na constituição do professor, mas diante do desprestígio por parte do governo fica difícil manter uma valoração social da profissão do professor apenas com o prestígio social. Seguimos então com o terceiro tipo de desvalorização do professor, a psicológica que o autor denomina de autodesvalorização que é a perda de referencial de sua "função profissional, nos aspectos sociais, políticos, econômicos e científicos" (Santos, 2015, p. 354). Isso causa um conformismo perante sua situação, consequentemente uma perda de reação que provoca um adoecimento desse profissional. O quarto tipo é o da obsolescência, que é quando o profissional não é mais solicitado pelo mercado de trabalho e pela própria evolução tecnológica, que não é o caso do professor, mas ainda assim Santos (2015, p. 355) ressalta que "há uma tendência de obsolescência quanto aos métodos, modos e práticas desta profissão agravados pela correlação dos três tipos apresentados acima e por falta de investimentos governamentais" (Santos, 2015, p. 355).

Chegamos ao quinto e último tipo de desvalorização do professor, da desqualificação ou degenerescência que é desqualificar e tirar a qualidade, pois "é o valor que a profissão de professor promove na sua práxis, que a faz valorativa e valorada. E é o elemento qualidade, implícito a esta profissão que lhe confere o valor, retirar ou mitigar o elemento que a qualifica, é descaracterizar sua natureza, sua essência" (Santos, 2015, p. 356). Diante da nossa exposição sobre desvalorização do professor é compreensível os sentidos que Dorothy têm produzido acerca da docência e como estes refletem sentimentos ambivalentes sobre ser professora, isso fica ainda mais evidente no pré-indicador a seguir:

> [...] e no meu caso hoje, **eu tenho estabilidade, tenho uma progressão de carreira e não troco,** se...eu não me arrependo de ter feito e de ter escolhido esse caminho, deu super certo, eu sou só gratidão. **Porém, dizer que eu amo, que eu gosto, que eu sou realizada, eu não vou ser hipócrita** (Professora Dorothy/ ERC, 2022).

Dorothy foi questionada novamente acerca da profissão e diante desse novo questionamento ela destaca que mesmo não gostando de ser professora pelos motivos que já mencionamos se tivesse que trocar de profissão hoje, não o faria, pois atualmente tem estabilidade na profissão e é muito grata pelo caminho que trilhou. O que Dorothy narra demonstra que as condições históricas e sociais medeiam a produção de significados que afetam os indivíduos de diferentes formas, produzindo sentidos que fazem parte do desenvolvimento e da constituição pessoal e profissional de cada indivíduo particular.

Observamos que Dorothy é afetada positivamente quando ver o resultado do processo pedagógico no desenvolvimento dos seus alunos, isso revela uma preocupação com o desenvolvimento e com a formação humana dos alunos. Para Leontiev (1978, p. 291) "quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexo é sua tarefa". Neste sentido, ressaltamos que quanto mais rica for a educação mais rica será a humanização, ao passo que o contrário também procede, quanto mais precária for a educação, mais será precária a humanização, ou melhor, mais produziremos a relação dialética entre humanizar e desumanizar. Vejamos esta narrativa:

> [...] minha turma tem 25 [alunos], né? que é o critério da escola, **e de 25, 1 não se alfabetiza, mesmo esse 1 ele saiu pelo menos sabendo silabar**, e quando a criança estar silabando, para ela aprender a ler é muito rápido**,** o difícil é ela entender que o "M" com "A" faz "MA", depois que ela aprende isso, pronto. **Aí me dá aquele ânimo, uma satisfação pessoal** mesmo, **agora eu não gosto,** não vou falar aqui para te agradar **dizer que eu amo minha profissão, eu amo o que eu faço, não, não gosto, eu gosto de ver uma criança aprender a ler, e como ela de forma singela e sincera como elas são gratas, isso é muito incrível** (Professora Dorothy/ Entrevista, 2022).

Diante das significações de Dorothy, entendemos que os sentidos também são produzidos pelos tipos de afetação que constituímos ao longo da vida. Portanto, "nossa potência de agir mantém estreita relação com os nossos afetos; [...] o aumento de nossa potência mantém vínculo com a compreensão adequada do que causa nossos estados afetivos" (Marques, 2014, p. 84). É nesse sentido que os afetos têm caráter histórico e são decorrentes

das relações que construímos com outros indivíduos ao longo da vida, no caso de Dorothy ao longo do seu processo histórico como professora alfabetizadora ela produziu sentidos que foram constituídos a partir da sua prática social na relação entre objetividade e subjetividade em uma constante transformação. Portanto, Dorothy é um indivíduo concreto que "resulta da atividade (no amplo sentido do termo) de todas as gerações de seres humanos, o indivíduo, inserindo-se nesse curso da história, forma sua individualidade por meio de sua atividade no interior de determinadas relações sociais" (Duarte, 2013, p. 177).

Na análise dos indicadores que compõem este núcleo, *O social e o afetivo determinando o ser professora alfabetizadora* foi possível compreendermos a relação entre objetividade e subjetividade que constituem as professoras alfabetizadoras, uma vez que as significações produzidas por elas são produto histórico e social da realidade objetiva.

Desta maneira, apreendemos, por meio da discussão das significações produzidas por Glinda e Dorothy, zonas de sentidos que nos permitiram compreender a constituição das professoras alfabetizadoras. Identificamos que a constituição como professoras alfabetizadoras foram determinadas pelas condições sociais e pelas vivencias e experiência com a prática alfabetizadora, bem como pelo processo formativo oferecido pela SEMEC. Ainda identificamos o afeto constituindo os sentidos das professoras e direcionando ações que promovam cada vez mais o prazer em alfabetizar, além de provocar sentimentos ambivalentes em relação à docência . Essas determinações mediaram a constituição histórica das professoras e a constituíram como professoras alfabetizadoras tendo papel fundamental no desenvolvimento da prática realizada e desenvolvida por cada uma.

5.2 Ser Professora Alfabetizadora: do Real ao Possível

Os indicadores que compõem esse núcleo evidenciam as significações das professoras acerca da realidade da alfabetização e do letramento, bem como, do necessário para alfabetizar e letrar as crianças de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Esses dois processos têm constituído a prática educativa das professoras com ações desenvolvidas a partir dos sentidos produzidos ao longo da sua formação como professora, seu modo de ser, bem como pelas suas vivências. Ressaltamos que a alfabetização e o letramento têm se caracterizado como processos separados na prática alfabetizadora, quando na verdade deveriam ser trabalhados juntos, para apropriação da leitura e da escrita e, logo, do desenvolvimento das crianças. Além disso, articulamos indicadores que revelam o modo de

ser das professoras relacionando com sua prática educativa durante o período de pandemia da Covid-19.

Diante disso, consideramos fundamental conhecermos a realidade das professoras alfabetizadoras, e assim refletir acerca das possibilidades de práticas educativas que promovam a formação humana das crianças. Deste modo, ao narrarem sobre a realidade da sua prática educativa como professoras alfabetizadoras, são revelados os sentidos, que fazem parte de suas subjetividades, por isso “Para compreender o sentido, é preciso ter claro que ele envolve tanto a dimensão cognitiva como a dimensão afetiva do sujeito” (Teixeira, 2021, p. 51).

O primeiro indicador, denominado *Não é só saber ler [...] É ter toda essa visão, essa interpretação, essa leitura do mundo: significação acerca da alfabetização e letramento,* revela a concepção das professoras sobre alfabetização e letramento e sobre o que elas consideram fundamental para alfabetizar e letrar as crianças. O ideal seria alfabetizar letrando, levando a criança apropriação da leitura e da escrita, bem como seu uso no meio social, possibilitando assim sua formação humana.

Para iniciarmos a discussão desse indicador, destacamos que a alfabetização e o letramento são dois processos que fazem parte das políticas públicas educacionais do Brasil, assim como permeia os estudos científicos e o meio acadêmico. Diante disso, trazemos as narrativas de Dorothy e Glinda:

> [Alfabetizar] Junto com o básico **de saber ler e escrever é saber interpretar**, é muito importante **saber interpretar**, pois como falei, tem criança que sabe ler e não sabe interpretar. Ler o enunciado da questão e eles não sabem o que é para fazer... às vezes é um enunciado tão simples, tão resumido e, mesmo assim ela não entende. Então, eu acho que **é um conjunto de tudo isso com a história do letramento e do saber ler e decodificar** (Professora Dorothy/ ERC, 2022).
> [letramento]mas **não é só saber ler**, só juntar as letras. **É ter toda essa visão, essa interpretação, essa leitura de mundo no caso** (Professora Dorothy/ ERC, 2022).
> Para mim [letramento] é **dá uma base** para que a criança comece a **aprender os conhecimentos de mundo de disciplina**, todas **essas vivências** que ela vai precisar daquele momento adiante (Professora Glinda/ ERC, 2022).
> **O letramento para mim já é esse conhecimento de mundo** que a criança tem. **Quando ela já sabe identificar, isso aqui é uma receita; isso aqui é um poema; uma narrativa**, porque sempre que tem era uma vez... ela sabe que ali tem uma história ela não sabe que é uma fabula, mas ela sabe que é uma narrativa que vai contar uma história. Então eu já entendo assim que **o letramento é essa vivência de mundo, o conhecimento...** (Professora Glinda/ ERC, 2022).

De acordo com as narrativas acima, tanto para Dorothy quanto para Glinda a alfabetização é saber ler, codificar e decodificar as letras, já o letramento envolve saber interpretar, não basta apenas saber ler, tem que ter uma visão de mundo. Para as professoras, para uma criança ser alfabetizada precisa aprender a ler e a escrever e para ser letrada é necessário interpretar e conhecer diferentes gêneros textuais.

De acordo com o decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização com o objetivo de promover a alfabetização e com a finalidade de melhorar sua qualidade, combatendo todo tipo de analfabetismo em todo território brasileiro, a alfabetização é definida como o "ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, a fim de que o alfabetizando se torne capaz de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão" (Brasil, 2019, p. 16, Art 2º, cap I).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destaca que se espera que a criança se alfabetize no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e Alfabetizar "é trabalhar com a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de constituição de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante" (Brasil, 2018, p. 86). Portanto, para isso as crianças precisam conhecer:

> [...] o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga "codificar e decodificar" os 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, 2018, p.85- 86).

Portanto, tanto o decreto nº 9.765 quanto a BNCC compreendem a alfabetização como codificação e decodificação do sistema alfabético. De acordo com Soares (2004), a alfabetização é sim a aquisição e apropriação do sistema de escrita, mas deve ser desenvolvida em práticas socias e em contexto de letramento. Soares define letramento como:

> ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à catarse; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses

> protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor (Soares, 2003, p. 80).

Diante dos conceitos apresentados acerca da alfabetização e do letramento, destacamos que as significações das professoras revelam que elas fazem uma certa distinção entre esses dois processos, desenvolvendo práticas educativas de alfabetização relacionadas a codificação e decodificação da leitura e escrita e em outros momentos diferentes práticas para letramento com gêneros textuais. Diante disso, Soares (2004, p. 14) ressalta que, no processo de ensino,

> [...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Diante disso, Soares (2004) ressalta que o letramento acontece em dependência da alfabetização, eles são processos diferentes, mas que devem acontecer simultaneamente, um não pode substituir o outro. Na pesquisa de Souza (2019), as professoras revelaram divergências entre as concepções de alfabetização, pois a definem como ensino da leitura e escrita, outas destacaram aspectos da compreensão da escrita e outras relacionaram ao letramento. Portanto, percebe-se que algumas divergências em compreender o conceito de alfabetização e letramento surgem nas significações das professoras alfabetizadoras na nossa pesquisa, bem como em outras pesquisas. Diante disso, os equívocos em compreender os dois processos podem causar problemas, pois entendemos que as práticas educativas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras são constituídas pelas significações que elas constroem ao longo do seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Dorothy revela outra significação acerca da alfabetização, ressaltando que a aprendizagem da leitura é fundamental para o futuro da criança e que a alfabetização tem um tempo certo para acontecer. Veja a narrativas da professora:

> [...] eu estou lá no [Nome da escola], já tem 16 anos, aí eu vejo crianças que foram meus alunos que saíram sabendo produzir textos, aí eu converso com o professor do 5º ano e ele pergunta se o fulano foi meu aluno? Aí ele diz “um aluno maravilhoso” e tal, tal, tal...aí é um aluno nota mil. Mas, **quando eu vejo um aluno que saiu fraco sem saber ler** e **eu o vejo lá no 5º ano**, o professor diz: **ele mal sabe ler**, não sabe nem escrever o nome dele, ou seja, **se ele não pega nessa idade, nessa fase, exatamente no primeiro ano**, vai

> só empurrando com a barriga. Porque um professor lá **no terceiro ano, não vai ficar parando para tá alfabetizando aquele que ficou lá atrás, e aí pronto só vai empurrando para frente** (Professora Dorothy/ EC, 2022). [...]**Uma criança que não aprende a ler**, **ela não vai aprender nada**, por isso eu acho o primeiro ano a série mais importante na vida do ser humano, eles vêm da creche, lá eles pegam aquela noção do alfabeto, aprende os números até 10, associar a letra ao som, mas **aprender a ler mesmo é no primeiro ano, então para mim é a série mais importante e que vai decidir o futuro da criança, o futuro escolar** (Professora Dorothy/ EC, 2022).

Diante da narrativa da professora, ela revela uma significação que associa a alfabetização ao tempo certo, o que a faz compreender que uma criança de 6 a 8 anos que não aprendeu a ler no 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental, dificilmente conseguirá se apropriar nas séries seguintes. Assim, esclarecemos que para se apropriar da leitura a criança precisa antes conhecer o sistema alfabético, pois "a fala humana que se organiza num sistema fonético de linguagem, usa sons do tipo especial, e a acuidade auditiva por si só não é suficiente para distingui-los" (Luria, 1994, p. 132). Portanto para distingui-los é preciso codificá-los pelo sistema alfabético (Luria, 1994).

Dangió e Martins (2018, p. 182) destacam que para criança "cada período do desenvolvimento comporta um grupo de funções" que estão em processo de maturação se preparando para próxima fase, dando um aspecto de movimento, característica fundamental do desenvolvimento. Diante disso, é preciso compreender que o desenvolvimento de uma criança está diretamente ligado à sua aprendizagem, pois segundo Vigotski (2017):

> [...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer, estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança (Vigotski, 2017, p.115)

Ressaltamos a alfabetização e destacarmos a prática alfabetizadora das professoras em contexto escolar. Ademais, ressaltamos que a aprendizagem orienta e estimula o desenvolvimento da criança, por isso o desenvolvimento da criança anda lado a lado com a aprendizagem. Portanto, os resultados escolares não refletem o desenvolvimento da criança tal como ele é "existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística" (Vigotski, 2017, p. 116-117).

Consideramos todas as fases da vida importante para o desenvolvimento do ser humano. A criança não entra em contato com a leitura no 1º ano, no contexto escolar; esse contato se inicia na educação infantil, assim esta vai “muito além de ser um período voltado à “prontidão” para o ensino fundamental, constitui-se em um momento de inúmeras conquistas por parte da criança, tornando-se palco de importantes transformações em sua estrutura psíquica” (Dangió; Martins, 2018, p. 177-178).

Diante das considerações aqui discutidas, destacamos que as significações de Glinda e Dorothy revelaram zonas de sentidos que constituem seus modo de serem professoras e compreender a alfabetização e o letramento, e como Vigotski (2009) destaca, essas zonas de sentido são fluidas, podem se alterar mudar, se envolverem umas nas outras, ou seja, estão em movimento constante de produção.

O segundo indicador deste núcleo é denominado *Fatores internos e externos no processo de alfabetizar***.** Nele articulamos os pré-indicadores que abordam significações das professoras alfabetizadoras sobre os fatores que interferem na alfabetização das crianças e em que condições objetivas e subjetivas ocorrem o processo de aprendizagem das crianças.

As significações de Dorothy revelam que algumas crianças aprendem mais rápido que outras, e ela atribui isso a fatores biológicos. Vejamos a narrativa da professora:

> Porque **alguns tem mais facilidade para aprender**, **isso é biológico,** tem criança que se tu for pesquisar...desde a gravidez da mãe, passa fome, ela não manda nutriente para a formação do cérebro da criança, **e aí alguns aprende mais rápido e outros não, é fato isso,** e aí vai de você usar estratégias para tentar igualar, deixar essa turma o mais homogenia possível, mas **a diferença de ritmo e aprendizagem isso aí é um fato, é biológico, é normal,** não somos seres humanos iguais nem na fase adulta, nem nunca (Professora Dorothy/ EC, 2022).

Dorothy destaca aspectos da aprendizagem das crianças relacionando-os a fatores biológicos. Ressaltamos, sim, que a criança, assim como qualquer ser humano ao longo da sua formação, estão sujeitos aos processos biológicos, mas também a processos sociais. Vigotski (1995) explica como ocorre esses dois processos no desenvolvimento da criança:

> se, como dizíamos antes, o desenvolvimento cultural da humanidade ocorreu sem que se modificasse substancialmente o tipo biológico do homem, em um período de estancamento relativo dos processos evolutivos e quando a espécie biológica do Homo sapiens permanecia mais ou menos constante; por sua parte, o desenvolvimento cultural da criança se caracteriza, antes de tudo, por se produzir enquanto ocorrem mudanças dinâmicas de caráter orgânico. O desenvolvimento cultural se sobrepõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando

> com ele um todo. Tão somente por via da abstração podemos diferenciar um processo do outro (Vigotski, 1995, p. 36).

Diante disso, compreendemos que o fator biológico não determina por si só o processo de aprendizagem de uma criança e seu desenvolvimento. O fato de Dorothy relatar que *alguns aprende mais rápido e outros não***,** Vigotski (2009, p. 336-337) afirma que essa contradição resulta de que "em ambos os casos, a aprendizagem se realiza fora da zona de desenvolvimento imediato, embora uma vez ela esteja abaixo e outra acima dessa zona. Ensinar uma criança o que ela não é capaz de aprender é tão estéril quanto ensiná-la a fazer o que ela já faz sozinha". Esse autor ao observar o desenvolvimento da criança em idade escolar constatou que a aprendizagem em contexto escolar, exige sempre mais do que a criança pode dar, considerando isso um bom ensino escolar. Exemplifica essa constatação com a linguagem escrita, a criança inicia a aprendizagem da escrita antes mesmo de acesso a todas as funções necessárias para sua apropriação, mas é pelo processo de aprendizagem da escrita que a levam ao desenvolvimento dessas funções (Vigotski, 2009, p. 336).

Outro ponto importante a se destacar, a partir das significações de Dorothy, é que outros fatores também podem estar interferindo no processo de aprendizagem dessas crianças, como o contexto histórico, social, econômico e cultural. Analisemos as narrativas da professora:

> [...] mas **quando é aquele menino que não tá nem aí** para nada e **que não quer aprender**, **vai para escola** só porque a **mãe obriga**, **para lanchar... Então**, tira um do sério, mas tem aquele que não sabe, que tá ali, quer aprender , você sabe que o menino é interessado, eu explico 50 vezes se for preciso, e eu falo para eles me perguntem 50 ou 100 vezes que eu vou sentir prazer de ficar com você aqui, mas que eu percebo que você quer**, mas às vezes você pega um aluno que não quer, que a vida dele... o contexto social dele é bem complicado, que ele vai para comer e pelo bolsa família aí** você vai lutar sozinha contra todo um exército de influências que tem na vida dele, na vida social, cultural e familiar **e é muito difícil, é um milagre** (Professora Dorothy/ EC, 2022).
>
> [...] quando você vê **que aquela criança tem uma situação um pouquinho melhor,** que o pai tem uma moto, ela vai com uma mochilinha ajeitadinha, cadernos, cabelo arrumado, que você viu que a mãe foi lá banhou, que a mãe passou perfume, **quando você vê que aquela criança é acompanhada pela família**. Aí quando você vê **aquele menino que vai todo rasgado, que chega fedendo a mijo**, dormiu com aquela roupa mijada e a mãe só jogou na escola, a **criança passa fome**, enfim, **isso influência muito, quanto maior o estado de miséria econômica você vê que isso tem uma certa influência, não é regra, mas é uma grande maioria** (Professora Dorothy/ EC, 2022).

A aprendizagem de uma criança e, consequentemente, seu desenvolvimento está atrelada as suas condições de vida. Ao estudar o desenvolvimento da psique infantil, Luria (2017) contatou que é necessário analisar o desenvolvimento da atividade da criança para compreender a função dos fatores externos e suas relações com a educação. Diante disso, cada estágio do desenvolvimento da psique de uma criança tem relação com realidade vivenciada por ela nesse estágio e por isso um tipo especifico de atividade. Na pré-escola se inicia a atividade principal, na qual a criança aprende: no brincar, nos processos infantis da imaginação, no brinquedo, ou seja, em atividades lúdicas, além disso, é também nesse período que a criança assimila as funções sociais das pessoas (Luria, 2017).

Apresentamos os estudos de Luria para mostrar como a relação da criança com a realidade está diretamente ligada ao desenvolvimento da sua psique, e, se a aprendizagem é a condutora do desenvolvimento dos indivíduos, essa realidade também interfere diretamente no processo de aprendizagem da criança em contexto escolar. Diante do relato de Dorothy, de que algumas crianças têm contextos sociais complicados como a condição de miséria mesmo, e que essa condição influencia na aprendizagem, compreendemos que, sim, as condições históricas concretas exercem grande influência no processo de aprendizagem das crianças, potencializando-a ou incapacitando-a.

As significações de Dorothy revelam as condições de muitas crianças que estudam em escolas públicas e são acometidas pela miséria, ou seja, pela pobreza, e que buscam na escola não apenas o conhecimento, mas um lugar para atender uma necessidade básica de vida, matar a fome. Aguiar (2017) destaca que

> O efeito mais estrutural da pobreza é a redução substancial da liberdade de escolha. Para o pobre, os determinantes sociais, a pouca oferta de bens simbólicos e materiais, reduzem drasticamente as oportunidades de escolha. Muitas vezes, o pai não pode escolher a escola para o seu filho, tem poucas oportunidades de exercer sua vocação, não possui direito de planejar. A pobreza é, também, a redução do espaço das pequenas e grandes liberdades desde o que comer até em quem votar (Aguiar, 2017, p. 17).

Corroboramos de Aguiar (2017) que as oportunidades de escolha dos indivíduos são reduzidas com a condição de pobreza, mas ainda ressaltamos que dentro dessas possibilidades está a própria aprendizagem, e, portanto, o desenvolvimento da criança.

No nosso terceiro indicador, *Prática educativa da professora alfabetizadora,* abordaremos as significações das professoras que revelam seus modos de ser, em especial, suas ações para alfabetizar, informando o método que emprega para alfabetizar.

Nossa discussão desse indicador começa pela compreensão do papel da prática educativa realizada em contexto escolar. Assim, essa prática precisa levar todos os indivíduos em formação escolar, a elevar ao máximo suas funções psicológicas “Com isso, ampliam-se a capacidade teórica, crítica, intelectiva, cientifica, estética, dentre outras. Essas capacidades não se dão fora de um processo de ensino e aprendizagem sistematizado para esse fim” (Marques, 2021, p. 123). Para tanto, é preciso se apropriar de toda cultura produzida pela humanidade por meio de instrumentos e ferramentas. A autora ainda ressalta que tal compreensão da prática educativa aponta que é:

> [...] preciso investir na compreensão de que a história é um campo de possibilidades e, como tal, pode produzir as condições para que estudantes vivenciem relações promotoras de desenvolvimento humano. Isso tem chances de se concretizar quando educadores(as) compreenderem e conseguirem efetivar práticas educacionais voltadas para o desenvolvimento humano, numa perspectiva crítica e emancipadora, enfim, como *práxis* capazes de favorecer o desenvolvimento do pensamento revolucionário dos estudantes, com vistas à superação da realidade (Marques, 2021, p. 123).

A partir da citação, compreendemos que a prática educativa desenvolvida no 1º e 2º ano do Ensino fundamental, com as crianças em processo de alfabetização tem grandes possibilidades de promover a formação humana, pois nessa etapa a criança se apropria de um instrumento produto histórico da humanidade, a “escrita”. Diante dessas considerações iniciais apresentamos a narrativa da professora Dorothy:

> Eu tenho, modesta parte, **uma boa didática [...] para uma professora alfabetizadora tem que falar uma linguagem bem clara, tem que usar exemplos bem acessível** ali para criança que eu acho que **é fase mais decisiva na vida** da gente **é o processo de alfabetização** e **aí eu me vi tendo essa boa didática,** percebia que eu dava **exemplos bem claros** (Professora Dorothy/ EI, 2022).
> **Os primeiros meses sempre ditado de acordo com o nível da criança,** ditadozinho vamos supor, é, **com duas sílabas**, ou então, se a criança ainda tá muito atrasada, só com os **encontro vocálicos**, escreve aí a palavra “Ai”, aí a criança já entendeu as vogais , a junção de duas vogais que ali vai sair uma palavrinha, aí próximo mês já vou evoluir par um ditado de uma palavrinha de duas sílabas**, aí a medida que ele vai evoluindo eu passo para um ditado de três silabas e por ai** vai, ai sempre **seguindo o processo das letras mais fáceis de serem aprendidas, a mais fácil é letra “M”, o “L” e o “M”,** são as duas, eu sempre começo com essas duas, e essas duas tu já monta um monte de palavras: lama, mala, mula, lama, mela , Mila e enfim...[...] (Professora Dorothy/ EI, 2022).
> Para mim eu sou bem resumida**, bem tradicional...eu não tenho nada mirabolante, é ensinar o “b” a “ba” mesmo,** é trabalhar as famílias silábicas para depois passar para palavras simples, depois para frases e passar para o texto **e paralelamente trabalhar os textos, no caso do letramento,** como eu falei...**a parte de leitura**, se a criança não saber ler, eu

> faço a leitura, se alguns conseguem a gente faz aquela leitura coletiva, aí trabalha a interpretação e traz para as vivencias deles, para o dia a dia deles (Professora Dorothy/ EC, 2022).

As significações da professora revelam que esta se utiliza de métodos tradicionais para alfabetizar as crianças, além de destacar que para exercer a profissão como professora alfabetizadora é preciso ter uma boa didática, esta entendida por ela, como uma linguagem clara e acessível com os alunos. Assim destacamos que "a palavra Didática tem origem no verbo grego didasko, que significa ensinar ou instruir" (Moraes, 2012, p. 29). Diante disso, essa é uma área da pedagogia que tem como objeto de estudo o ensino. Portanto, o ensino faz parte da prática educativa que se desenvolve historicamente em contexto social e assim sendo a Didática evolui dessa relação (Pimenta, 2011, p. 17).

Ao revelar que é bem tradicional ao alfabetizar as crianças, a professora Dorothy não destaca um método específico, mas pela sua narrativa percebe-se que ela faz uso do método sintético. Esse método denominado silábico, parte das sílabas para compor as palavras e posterior os textos. Nota-se que a leitura de textos e gêneros textuais diversos fica separada do momento da escrita, não são trabalhados sistematicamente como uma unidade. O letramento não envolve apenas a parte da leitura como relatou a professora, Soares (2009) afirma que ele envolve tanto a leitura quanto a escrita, os dois processos são complementares e isso não pode ser ignorado.

Ao apresentar as significações de Glinda, ela também revela que assim como Dorothy também é tradicional ao alfabetizar *"Eu também faço como Dorothy, não vou muito além, nesse ponto eu também sou tradicional, né [...] É nessa questão mesmo do 'b' com 'a', 'ba'*"**.** Apesar de Glinda afirmar que é tradicional ela desenvolve ações para alfabetizar fazendo uso de atividades lúdicas, uso de rimas e diferentes gêneros textuais. Vejamos as narrativas da professora:

> [...] eu também **fiz muitos joguinhos** também, como eu te disse, **fiz bingo**, **fiz ditado**, **caça palavrinhas** eu também fiz e **aí no letramento é essa questão da diversidade mesmo**, eu **peguei todos os gêneros textuais e montei tipo uma apostila pequenininha** com outros textos que foram os que eles não leram em casa, para não ficar decorado né? aí a gente foi ler esses outros textos para eles veem...aí **quando aparecia, por exemplo, letra de canção em verso, poesia, aí eles já diziam tia isso aí é uma poesia, já sabia assimilar a estrutura** (Professora Glinda/ EC, 2022).
> **O bingo eu fazia com as letras que eles estavam estudando no mês,** aí a partir dessas letras eu colocava as **sílabas simples e complexas**, aí eu já fazia a xerox de várias e já deixava no ponto e no final da aula eu sempre pedia para eles fazerem o cabeçalho para eles organizarem os cadernos aí. Como o tempo era curto o máximo de informação que eu podia passar para

> eles eu passava. **Tinham as palavrinhas dentro do envelope,** tudo no ponto, **aí eu ia chamando a palavrinha e eles iam marcando, eu passava de mesa em mesa para ver que ia marcando corretamente** e enquanto a criança não descobrisse a palavrinha eu não passava para outra, aí **quando eu via que todos tinham marcado eu colocava a palavra no quadro com outra letra**, por exemplo: **se o bingo estava escrito em caixa alta e colocava no quadro com a letra impressa**, para eles irem assimilando. Eu fazia dessa forma e eles adoravam, tinha dia que eu fazia dois bingos, aí eu sempre tinha bombom aí eu dava para eles, eu dizia que quem achasse as palavras primeiro, podia sair , ir para o pátio, eles gostavam bastante, ficavam eufórico quando achavam as palavras. (Professora Glinda/ EC, 2022).

Diante da narrativa da professora, ela se utiliza de atividades como bingo e caça palavras para alfabetizar as crianças, especialmente nos aspectos da escrita e leitura. Consideramos fundamental a ludicidade nessa etapa da alfabetização, mas ressaltamos que, especialmente após o prolongamento do Ensino Fundamental em nove anos, levando em conta a entrada com 6 anos, “a criança, em muitas escolas, sofreu a perda do espaço lúdico e colorido, do convívio mais próximo com professores e colegas, do trânsito livre e dos materiais destinados à sua necessidade de desenvolvimento” (Dangió; Martins, 2018, p. 180).

Compreendemos que o contato da criança com atividades lúdicas, permite que ela apreenda a escrita, oportunizando-a uma atividade de estudo que não seja apenas pela memorização mecânica. Uma ação pedagógica do professor, bem organizada e planejada pode potencializar as atividades propostas para as crianças e promover seu desenvolvimento omnilateral (Carvalho, 2019). A professora Glinda ainda faz uso de rimas para ensinar as crianças a escrita, segmentação das palavras em frases e textos e identificação de palavras com a mesma letra e sílaba, vejam sua narrativa:

> **Até rima eu ensinei** para ele, eu não sei se tu lembras Dorothy, aquela última prova falava de rima, tinha uma questão e eles souberam responder. **Eu dizia uma palavrinha e falava que tinha que ter o final igual a mesma sílaba ou parecida**, lá no texto eu **dizia circula a palavrinha mar de azul e agora eu quero que você encontre outra palavrinha que rima com mar e circule de azul também** e eles faziam, tinha outros que já encontravam outro par de rimas aí eles já iam...aqueles que já estavam avançados, já iam identificando as outras rimas que eu nem tinha pedido. **A questão de espaços entre as palavras,** por que tinha alguns que não segmentam ainda, aí eu **botava para pintar os espaços entre as palavras, identificar as palavras que começavam com a mesma letra, a mesma sílaba** e eles conseguiam (Professora Glinda/ EC, 2022).

Glinda, ao realizar atividades com rima, mesmo sem mencionar na sua fala, possibilita o desenvolvimento da consciência lexical, que é quando a criança tem consciência que uma frase é formada por palavras. Assim, o domínio de rimas e segmentação das palavras

leva a criança a desenvolver a consciência de palavra e compreensão do princípio alfabético (Soares, 2016, p. 178). Carvalho (2019) destaca as contribuições de rimas e aliterações para alfabetização:

> A identificação de rimas e aliterações nas palavras é um processo analítico da linguagem que contribui para o processo de alfabetização à medida que a criança vai desenvolvendo uma relação cada vez mais consciente com os sons das palavras, direcionando sua atenção ao som de cada palavra independentemente de seu significado (Carvalho, 2018, p. 171).

Compreender que esse tipo de atividade é um processo analítico da linguagem e que possibilita o desenvolvimento da consciência, isso nos remete a afirmativa de Vigotski (2009) que a linguagem é a chave para se compreender a gênese da consciência humana, e, tão antiga quanto a consciência é uma consciência prática. Portanto, "Na consciência a palavra é precisamente aquilo que, segundo expressão de Feuerbach, é absolutamente impossível para um homem e possível para dois. Ela é a expressão mais direta da natureza histórica da consciência humana" (Vigotski, 2009, p. 486).

Glinda relata ainda atividade de leitura, com interpretação de texto, e, como incentivo após o momento de leitura as crianças eram orientadas a fazerem ilustrações dos textos. A professora relata esse momento:

> **Eu montava as atividades**, não pegava pronta não, porque tem professor que pega do jeito que tá lá não muda nem o cabeçalho. **Procurava livros para eu ter um embasamento**, porque as vezes o texto falava sobre uma flor, mas eu quero uma atividade semelhante a essa mas eu quero falar do cachorrinho**, aí eu montava uma atividade com leitura e interpretação, primeiro eu queria ouvir eles e eles eram muito tímidos,** e eu diziam 'vocês sabem', **sempre incentivando eles, aí eles faziam a leitura** e ia intercalando por fila, os meninos depois as meninas, ia fazendo sempre leitura com eles **pedia para eles fazerem ilustrações dos textos...** (Professora Glinda/ EC, 2022)

Destacamos da narrativa de Glinda, que o uso do desenho na atividade de leitura é fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, pois segundo Carvalho (2019, p. 177) "o desenho é considerado um meio de registro e simbolização da realidade e do pensamento humano". A Glinda utiliza o desenho para potencializar a atividade de leitura e desenvolve em contexto de produção. Assim, o desenho "é uma brincadeira para a criança que, progressivamente ao ser submetida a processos sistematizados de ensino, conquista a capacidade psíquica de representar e/ou expressar o pensamento por meio do desenho (Carvalho, 2019, p. 177).

Glinda ressalta ainda que algumas atividades são orientadas pela SEMEC, como os gêneros textuais a serem trabalhado em um determinado mês e orientações para realização de atividades que envolvesse escrita e leitura. Destacamos os pré-indicadores que revelam isso:

> Assim, **foi nos orientado a trabalhar muito a escrita** e **a leitura**, então do 1º ano eu tentei fazer **copiando no quadro e eles copiando no caderno**, só que eles estavam muito prejudicados e eles não estavam conseguindo e eu não estava conseguindo evoluir, aí eu comecei a fazer as **atividades xerocadas**, mas pelo menos **o cabeçalho eu botava para eles fazerem no caderno para irem tendo o hábito de olhar no quadro e escrever** (Professora Glinda/ EI, 2022).

> Aí era **embasado na orientação didática da SEMEC, o gênero textual, eu seguia o gênero textual que eles mandavam** e **as atividades do livro referente aquele gênero, a questão da produção, a questão ortográfica, essas aí eu seguia a SEMEC** e para as outras como história e geografia eu também trabalhava com textos e trabalhava de acordo com as habilidades do ciclo do bimestre (Professora Glinda/ EC, 2022).

Fica clara a falta de autonomia da professora em desenvolver suas atividades, a partir da realidade dos seus alunos e do aprendizado e desenvolvimento deles. Essas orientações na verdade são imposições que as professoras precisam seguir, o que restringe a sua posição de docente. Diante disso são “imposições que atingem a autonomia em decidir o que é essencial para seu aluno e o processo de aprendizagem. Assim, as condições de falta de autonomia e a centralização em políticas podem ocasionar o fracasso escolar e desestimular o aluno quanto ao aprender” (Scos, 2018, p. 61).

Outra questão que vamos destacar, é o fato de Glinda ao ser orientada pela SEMEC a trabalhar mais a leitura e escrita, ela desenvolveu atividades de copias no caderno e o hábito diário da cópia do cabeçalho. Esse tipo de atividade como cópia é desenvolvido de forma mecânica, demanda muito tempo dos alunos podendo comprometer outros momentos planejados para as crianças. Carvalho (2019) desenvolveu uma maneira particular de introduzir o cabeçalho na rotina de sala de aula e por isso destaca que:

> dosagem, o sequenciamento e o agrupamento das informações do cabeçalho auxiliaram os alunos na realização automatizada desta atividade e, a partir da intervenção do professor, deixou de ser cópia mecânica e passou a ser meio de ensino de diversos conteúdo da língua escrita. As crianças identificavam as relações grafofônicas em palavras do cabeçalho e generalizavam na escrita de outras, por exemplo, o BA ou RI de Bariri eram referências para a escrita de outras palavras que continham tais sílabas. Em síntese, é necessário viabilizar as condições do ensino e aprendizagem do saber sistematizado (Carvalho, 2018, p. 250).

Carvalho (2018) chegou a essa conclusão ao perceber que as crianças demoravam e tinham dificuldades em realizar esse tipo de atividade e buscou uma maneira para que as crianças não sofressem com tal atividade. Inicialmente era orientado a escrita da primeira linha do cabeçalho, dessa primeira linha eram exploradas “as explicações verbais das relações entre grafemas, traçados das letras e etc. Uma nova linha só era acrescentada quando todos os alunos estavam escrevendo com autonomia essa primeira linha” (Carvalho, 2019, p. 249-250).

Apesar de destacarmos que as professoras seguem algumas orientações da SEMEC, tanto Glinda como Dorothy relatam que em relação a avaliação diagnóstica oferecida pela rede municipal, elas não seguem essa avaliação, pois segundo elas a avaliação chega para realização com as crianças algum tempo depois do início das aulas. Portanto, elas fazem a própria avaliação diagnóstica, pois precisam de um diagnóstico assim que as crianças iniciam, para conhecer em que momento da aprendizagem se encontram seus alunos.

> Tem uma coisa a gente tem que fazer **uma avaliação diagnóstica e a gente sabe que é tudo mentira**, a gente **recebe os alunos da creche sem saber pegar em um lápis, dizendo alfabetizado**. **Tu mostras a vogal “A” e o menino diz “2017”, nem se quer sabia uma vogal**, mas na ficha que vem da creche diz alfabetizado. Eles **não sabem diferenciar letra de número,** então, **eles vêm da creche com outra realidade.** Eu faço no primeiro dia de aula, não é no segundo e em outro dia não, é no primeiro, por que **o diagnóstico que vem da SEMEC vem lá pelo mês de abril**, em abril o menino já aprendeu um monte de coisa**, porque vem a prova diagnóstica da SEMEC para agente aplicar, mas essa prova é realizada em abril e as aulas começaram em fevereiro. De** fevereiro para abril já passou um tempo, por isso eu não me baseio por essa prova aí não eu faço a minha e chamo de um por um na minha mesa. [...]**A avaliação diagnostica que vem da SEMEC, é muito fácil, dá para pescar, é de marcar, dá para ser na sorte, entendeu...** (Professora Dorothy/ EC, 2022).
>
> [...]vem aquela avaliação da SEMEC, mas eu desconsidero e faço a minha, faço a minha avaliação. Então eu sempre **coloco um texto de acordo com aquela realidade** que eu estou, eu faço quase o contrário o que a Dorothy faz... eu coloco um texto vamos ver uma criança do 1º ano consegue **ler um texto de quatro linhas, ai eu espero para ver se ela consegue ler, se não aí eu vou reduzindo para ver em que nível ela tá**, é o contrário do que a Dorothy faz, mas é o mesmo processo e também **eu gosto muito de fazer algumas perguntinhas sobre o texto, ‘quem é o personagem?’ Porque não adianta ela ler e não entender nada...** (Professora Glinda/ EC, 2022).

Na narrativa de Dorothy, ela destaca que as crianças chegam da educação infantil, sem diferenciar letra de outros símbolos e a realização dessa avaliação no início das aulas orientam no desenvolvimento de atividades que atendam a realidade das crianças. O fato de as crianças não diferenciarem letras de outros símbolos é muito importante no processo de alfabetização, mas Carvalho (2019) ressalta que não basta diferenciar é preciso, traçar e identificar as letras. Portanto, “em síntese, além de diferenciar as letras de outros símbolos,

como desenhos, números etc., o aluno deve aprender a identificar as diferenças entre as próprias letras, para tanto, o professor lança mão de diversos recursos, um deles é a associação entre a forma da letra e algum objeto que lembre o seu formato e/ou valor sonoro" (Carvalho, 2019, p. 179).

Dorothy e Glinda destacam uma atividade que elas realizam e que segundo elas ajuda bastante na prática alfabetizadora, é atividades de ditado, este com sílabas simples e evolui a partir da evolução da criança. Observem os pré-indicadores que revelam essa atividade:

> [...]então, o primeiro dia de aula eu já peço para as mães o **caderno de caligrafia**, também uso muito caderno de caligrafia. A**í eu chamo de um por um na minha mesa, passo de acordo com nível, se eles já sabem ler alguma coisinha, já passo palavrinhas mais elaborada**, um pouco mais complexa. S**e ele não sabe de jeito nenhum, eu boto só as vogais,** depois só as consoantes e por aí vai. Passo duas vezes na semana, "**e você não vai só copiar a palavra não, você vai copiar e vai ler, tentar ler".** "Eu passei hoje, aí amanhã você vai passar o caderninho, eu vou corrigir e vou ver se você já consegue ler as palavrinhas". Aí **ele vai estar trabalhando a leitura e a escrita**, eu uso muito caderno de caligrafia., muito mesmo (Professora Dorothy/ EI, 2022).
> [...] também concordo com a Dorothy, **a diversidades da leitura que a gente faz em sala,** mostrando para eles... e o **ditado, com sílabas simples, sílabas complexas**. Depois a gente viu que eles alcançam, aí a gente passa para as frases, **até chegar nas produções de textos.** (Professora Glinda/ EC, 2022).
> **Éh...leitura e produção de texto**, isso tem no ano inteiro. Eu acho que **tem uma coisa que ajuda muito, é o ditado**. Para mim é uma coisa que super funciona. Você pode **começar com ditado de palavras e evoluir**... ir para frases e ali a criança no ditado de frase ela já consegue organizar as ideias, **consegue ir para a produção de texto** e para produzir um texto ela vai ter que saber interpretar... então, você vai sempre encaminhado os dois, leitura e interpretação de texto (Professora Dorothy/ EC, 2022).

O uso de atividades de ditado é frequente pela narrativa das professoras. Essa atividade feita de forma mecânica ou por obrigação pela criança contribuem pouco para a sua formação, pois a criança não realiza pelo motivo certo, aprender a língua escrita. Portanto, "ditados, cópias, exercícios de caligrafia, tomada de leitura, escrita com letras móveis, enfim, todas as operações presentes em atividades de alfabetização só serão ações da atividade de estudo da língua escrita se o fim das mesmas condizerem com seus motivos" (Carvalho, 2019, p. 159).

Leontiev (1961) afirma que o motivo se dirige a uma ação que satisfaça uma necessidade, portanto o conteúdo psicológico de uma ação depende do seu motivo. O autor apresenta em seu estudo alguns exemplos de motivos e um deles é, os motivos do estudo, para se criar motivos eficazes precisa compreender o que se estuda, dar um sentido para o que se

estuda, conhecer a realidade desse estudo e a atividade prática. Diante dessas considerações, essas atividades precisam fazer sentido para a criança, ter motivos eficazes, se não, não se configura como uma atividade de estudo para criança. A professora Dorothy que a leitura e escrita precisam fazer sentido para criança, veja a sua fala:

> Eu entendo assim que nesse sentido, **se a criança não ver sentido naquilo...ela não vai ter interesse em aprender**, ela não vai, **ela acha que é uma coisa insignificante**. Então, **tem que trazer para o dia a dia dela, trazer para realidade dela.** Como uma criança no vídeo falou da história de pegar ônibus, a necessidade que ela tem de ler o nome do bairro onde o ônibus vai**, aí já é uma coisa que traz para a realidade dela, para o dia a dia dela** (Professora Dorothy/ EC, 2022).

Kosik (2002, p. 23) afirma que a "diferença entre a realidade natural e a realidade humano-social está em que o homem pode mudar e transformar a natureza; enquanto pode mudar de modo *revolucionário* a realidade humano-social porque ele próprio é produtor *desta última* realidade". Diante da afirmativa do autor, compreendemos que o professor ao apresentar para criança a função social da leitura e escrita, possibilita a eles produzir sentidos acerca dessas linguagens, proporcionando uma melhor aprendizagem e desenvolvendo condições para uma formação humana e consequentemente a capacidade de mudar sua realidade.

Dorothy e Glinda foram levadas em um certo momento da entrevista a refletir acerca da sua prática educativa. Diante disso, destacamos alguns pré-indicadores que revelam esse momento que as professoras fizeram esse movimento:

> Bom, **eu enquanto professora alfabetizadora**, eu vejo que o que eu posso fazer **para aumentar o desenvolvimento das crianças é levar mais textos para que eles tenham em mãos,** como revistinhas, todos os tipos de textos, todos os gêneros o mais diversificado que eu consegui. Também **trabalhar a ludicidade com eles**, como eu venho fazendo, bingos, caça palavras, as leituras dos textos identificando as palavras, a leitura e a escrita. Eu também vejo que eles **copiarem do quadro do livro ajuda bastante**, para que eles possam ter mais contato, **até vídeos de historinhas** para eles estarem representando, contando, produções de textos, então **assim procurar o máximo de recurso para que eles tenham acessa há uma variedade de texto** (Professora Glinda/ EC, 2022).
>
> **Depois que eu vi o vídeo [vídeo sobre letramento**], eu pude perceber que **eu ainda estou deixando a desejar na questão do letramento em algumas aula de português**, como eu falei eu confeccionei uma apostila com todos os gêneros textuais desde o começo do ano, com vários textos diferentes, nós fomos fazendo a leitura, as características, se eram em versos ou em parágrafos ,quantos parágrafos tinham, questão de palavrinhas com determinadas letras, então, **mas ainda faltam nas minhas aulas a questão do letramento, mas também** ficou muito comprometido por conta do tempo e também a participação da família (Professora Glinda/ EC, 2022).

> Eu acho que **as atividades** que eu passo para eles **é dentro da realidade deles, o ritmo,** de acordo com o vídeo, eu achei **interessante a questão do letramento de puxar isso para andar paralelamente com o processo de alfabetização** e no caso do alfabeto móvel **eu desenvolvo as atividades básicas** assim com eles, mando para casa, coloco em dupla e aquele que sabe vai formar palavrinhas e ensina aquele que não sabe, ou eu faço ditado, vou colocando no quadro e eles tem que ir formando a palavrinha na mesa com o alfabeto móvel e é basicamente isso (Professora Dorothy/ EC, 2022).

Nas narrativas das professoras, percebe-se uma maior reflexão por parte da professora Glinda, pois a mesma revela o desejo de proporcionar a seus alunos uma maior diversidade de gêneros textuais e trabalhar cada vez mais com a ludicidade e com um maior número de recursos possíveis. Outra reflexão feita pela Glinda diz respeito a questão do letramento, que segundo ela ainda está deixando a desejar, mas mesmo refletindo, não consegue compreender o verdadeiro significado de letramento e recai na significação que o mesmo só precisa ser realizado na aula de português separadamente dos aspectos do sistema alfabético. A professora Dorothy acredita que as atividades que ela realiza estão dento da realidade das crianças o que nos faz compreender que ela entende que sua prática educativa está sendo bem desenvolvida de acordo com suas perspectivas, mas considerou interessante o uso do letramento, no entanto de forma paralela ao processo de alfabetização.

Daremos continuidade com o nosso quarto e último indicador, *Alfabetização no contexto da pandemia,* esse indicador revela como as professoras organizavam ações para alfabetizar no universo virtual e, ainda, ressaltam as dificuldades e desafios que vivenciaram no contexto de pandemia para alfabetizar as crianças. Diante do contexto da pandemia algumas decisões foram tomadas para que a educação não fosse de todo prejudicada.

De acordo com o parecer de nº 5/2020 de 28 de abril houve uma recomendação do Ministério da Educação (MEC) acerca do Calendário Escolar, em virtude da pandemia da COVID-19. Foi dispensado aos estabelecimentos de ensino o mínimo de 200 dias letivos, e, em 7 de julho o Conselho Nacional de Educação (CNE) autorizou a modalidade de ensino não presencial, na modalidade remota. Diante disso, o desafio era grande, pois esse era um fato histórico para educação e particularmente para alfabetização, pois esse processo já é complexo em condições de ensino presencial. Ferreira, Gracia Ferreira e Zen (2021, p. 285) ressaltam isso:

> alfabetizar, ou seja, ensinar a língua materna, do modo como a concebemos e acostumamos (presencial) já é demasiadamente difícil pelos minuciosos aspectos específicos existentes, portanto, realizar (tentar) esse mesmo trabalho a partir da educação remota é realizar um outro movimento, porque não é mais o mesmo processo de ensino. Muitas dessas especificidades

> podem não ser atendidas pelo contexto onde esse ensino se realiza (virtualmente na tela).

Corroboramos com a compreensão das autoras, que alfabetizar na modalidade remota exige um movimento diferente, tanto de professores como das demais esferas educacionais. Desenvolver a prática educativa virtualmente na tela exige das professoras diferentes habilidades e ações e recursos que atendam a essa nova modalidade. Diante disso, apresentamos os pré-indicadores que revelam como acontecia a alfabetização das crianças durante a pandemia com o sistema de ensino remoto:

> [...] [Durante a Pandemia] **eu gravava vídeo lendo historinha, gravava aula explicando bem direitinho.** Era muito trabalhoso, **fazia de tudo para que chegassem neles bem explicado,** para eles mesmo estando em casa ter um bom acesso e um bom desenvolvimento. Aí a gente ouvi muito das outras professoras que não tem o mesmo compromisso né... mulher para de fazer isso, eles nem assistem, não dá nem para olhar... a gente escuta muita crítica (Professora Glinda/ EI, 2022).
> [Durante a pandemia] porque assim, eu sei que não foram todos, mas vamos dizer que uns **40% dos professores procuraram fazer vídeos, vídeo aulas, incentivar os alunos**, então o que acontecia, eu sei que **tem também as condições financeiras,** mas muitas vezes aquele conteúdo que a gente se empenhou tanto para fazer, não chegava na criança. Pode ser **por falta da condição financeira**, de ter um celular bom, uma internet boa, porque nem...eu mesma, meu telefone é muito precário, então assim, eu como professora, meu telefone eu comprei o mais barato que tinha né? imagina a família que recebe pouco ou nem recebe nada além daquela ajuda do governo, então...**mas tem família de baixa renda que a criança tem uma boa educação, acompanhava as atividades,** então é algo que não dá para entender**, às vezes uma família bem simples com o telefone bem precário acompanha melhor que a quela família com um telefone bem avançado, tem tempo e o aluno não faz** (Professora Glinda/ EC, 2022).

Glinda revela a preocupação que tinha em proporcionar para as crianças aulas que tornassem esse momento prazeroso, tinha o cuidado de gravar vídeos com histórias e deixando sempre as atividades e orientações bem explicadas e claras, mas ressalta que dava um pouco de trabalho. Apesar de não ser possível demonstrar aqui a expressão no rosto de Glinda, ela demonstra prazer e satisfação ao desenvolver atividades que proporcionem aprendizado e alegria as crianças. Esse contexto de pandemia outros fatores que estavam submersos, emergiram, as desigualdades socias, é verdade que elas sempre existiram, mas com a pandemia se agravaram. Ferreira, Gracia Ferreira e Zen (2021, p. 287) destacam que

> as desigualdades sociais no Brasil, vem aumentando nas últimas décadas (NERI, 2019) e com o surto da COVID-19 este cenário se escancara, revelando o retrato das mazelas urbanas e seus diferentes grupos sociais, destacando o poder aquisitivo cultural, educacional, econômico e político da

> população brasileira. São relações de desigualdades sociais, estruturadas historicamente, desde o Brasil colônia, e que perduram até os dias atuais.

Em contexto escolar essa desigualdade se torna visível no acesso a internet das crianças da rede pública de ensino, pois como Glinda revela muitas famílias não tinham condições financeiras de arcar com as despesas de ter acesso a internet ou ter um bom aparelho de celular. Ainda assim, ressalta que muitas vezes as famílias mesmo com um aparelho de celular precário acompanhavam as atividades dos filhos, enquanto que outros em melhores condições não faziam. Diante disso, Glinda destaca o papel da família nesse contexto de pandemia e no acompanhamento das atividades das crianças em casa:

> Tem um menino que eu achei linda a história dele que ele disse assim "tia eu aprendi a ler debaixo de um pé de jambo, no quintal da minha casa" eu achei lindo, aí eu gravei, e ele disse "foi meu pai que me ensinou". Pra você vê o **compromisso que algumas famílias** têm e outras não tem. Aí teve uma menina que chegou e não sabia ler... do segundo ano e não sabia nem ler..., mas aí eu disse: "você não estava fazendo nem as atividades em casa?" ... aí ela disse: **"não tia, minha mãe me disse que lugar de estudar é na escola, quem tem que ensinar é a professora", e aí ela era uma das que faltava muito.** (Professora Glinda/ EI, 2022)

> Nesse contexto, eu avalio...eu não vou...deixa eu ver... como é que eu posso te dizer, eu posso te dizer que 30% das crianças que estavam em casa, elas conseguiram manter um pouco de alfabetização que elas tiveram na escola, na creche, porque? Na realidade é que **as famílias jogam muito a responsabilidade só no professor, só na escola** e elas esquecem que **elas também têm aquela parcela de contribuição**, então, não é porque tem a escola e tem a professora que eu não posso ensinar para meu filho uma palavra (Professora Glinda/ EC, 2022).

Diante desse contexto de pandemia, as famílias também se viram em casa, tendo que acompanhar seus filhos em tempo integral em todas as atividades escolares. O que para os pais também foi algo novo, uma experiencia que eles não tinham conhecimento, pois muitos pais não estão preparados para acompanhar os filhos nas atividades escolares, alguns são analfabetos, outros tem pouca escolaridade, além da interferência de outros fatores como: condições de moradia, alimentação, ou seja, condições básicas de vida, que acabam impossibilitando que essa atividade de ensino seja desenvolvida remotamente em casa. Portanto, até certo ponto é compreensível, devido ao contexto, que algumas famílias se sintam assim e acabem por muitas vezes culpabilizando a escola e professores, diante de tamanho descaso de políticas públicas que realmente atendessem as necessidades básicas das classes menos favorecidas.

A realidade e possibilidade das professoras alfabetizadoras evidenciadas nesse núcleo, revelam ações, frustrações, conquistas, perdas, anseios, desejos, ou seja, revelam a essência de ser professora alfabetizadora em contexto não favorável, e, também revelam possibilidades, de melhorar, de mudar, de fazer algo cada vez melhor, de crescer e ver o outro crescer também, novas práticas e experiências.

Finalizada essa discussão, a seguir realizamos o último movimento de análise, chamado de análise internúcleo, com o objetivo de sistematizarmos as significações produzidas pelas professoras alfabetizadoras acerca da prática educativa que desenvolvem para alfabetizar.

5.3 Análise Internúcleos

Essa última etapa da análise exige de nós articularmos as significações das professoras alfabetizadoras, sistematizando as mediações que permeiam a discussão dos dois núcleos analisados. Portanto, buscaremos por meio da análise internúcleos compreender as práticas alfabetizadoras na sua totalidade e se possível revelar novas zonas de sentido.

Ao apreender as significações das professoras sobre sua prática educativa para alfabetizar revelamos zonas de sentidos sobre a constituição da sua prática como professora alfabetizadora. A apreensão de como as professoras alfabetizadoras significam sua prática educativa revelou que esses sentidos foram construídos a partir de determinantes sociais e afetivos vivenciados por elas ao longo da sua vida pessoal e profissional. Portanto, entendemos que além desses determinantes citados, outras mediações vêm constituindo o modo de ser das professoras, e assim sua prática educativa.

Ao analisarmos as zonas de sentidos das professoras evidenciamos que Dorothy e Glinda compreendem que a sua entrada na docência se deu pelas suas escolhas durante momentos particulares vivenciados por cada uma. Diante disso, Glinda teve sua escolha determinada pelas condições financeiras e Dorothy pelas condições imediatas de uma formação superior devido ao fato de ser mãe muito cedo e ter que assumir responsabilidades e independência. Essas significações expressam motivos que são não apenas de Dorothy e Glinda, mas de grande parte de professoras, conforme revelado pelas pesquisas de Martins

Outras zonas de sentido emergiram no início da nossa análise, os processos formativos vivenciados pelas professoras alfabetizadoras, sejam eles na sua formação inicial ou na sua formação continuada. Tais processos formativos também aparecem como mediação da constituição do ser professora alfabetizadora. Diante dos sentidos revelados pelas

professoras observamos uma divergência entre as duas professoras acerca do papel da formação inicial. Para Glinda esse processo de formação possibilitou a ela conhecimento e oportunizou o uso de diferentes metodologias na sua profissão como professora, porém para Dorothy não agregou muita coisa, deu apenas uma direção, a teoria estudada no curso de Pedagogia não ajudou muito, foi na prática que ela aprendeu ser professora.

Não obstante, a constituição das professoras alfabetizadoras também é mediada pela formação contínua, diante do contexto de escola pública do município de Teresina, destacamos o processo formativo da SEMEC. Teixeira (2021, p. 258) orientada pelos estudos de Vigotski (2009), destaca que “toda atividade humana é significada”, portanto, entendemos que os sentidos produzidos pelas professoras alfabetizadoras sobre formação contínua estão consequentemente ligados ao modo como as professoras desenvolvem sua prática alfabetizadora.

Diante disso, o processo formativo oferecido pela SEMEC, tanto para Dorothy quanto para Glinda foi considerado útil no início da profissão delas, mas depois se tornou desnecessário. Compreendemos que as necessidades formativas no início da carreira não é a mesma necessidade em outros estágios da profissão e que os sentidos das professoras revelaram que as experiências formativas vivenciadas por elas na SEMEC não têm potencializado um processo de reflexão necessário para seu desenvolvimento profissional.

As zonas de sentidos de Dorothy e Glinda revelaram que o modo como elas significam sua prática alfabetizadora é constituído também pelos afetos construídos ao longo das suas vidas no aspecto pessoal e profissional. Os afetos produzem sentimentos ambivalentes, revelando momentos de alegria, satisfação até sentimento de desvalorização da profissão.

Assinalamos que no desenvolvimento da prática alfabetizadora as professoras têm desenvolvido ações voltadas para o ensino da leitura e da escrita e se consideram tradicionais ao alfabetizar as crianças. No entanto, Glinda, apesar de se considerar tradicional em alfabetizar, revela ações e atividades de leitura e escrita se utilizando da ludicidade e de metodologias diferenciadas, o que possibilita as crianças um maior desenvolvimento das habilidades cognitivas e intelectuais.

Dorothy faz uso do método sintético para alfabetizar as crianças, método que é considerado tradicional, se utiliza de atividades de cópias e ditados de palavras simples e complexas de acordo com o nível de aprendizagem de cada criança.

Ressaltamos que a significações também revelaram os desafios enfrentados pelas professoras em desenvolverem práticas alfabetizadoras em contexto de pandemia. Alfabetizar

crianças presencialmente já é complexo, imagina remotamente, como foi o caso da educação durante o período de isolamento. Portanto, as professoras tiveram que desenvolver ações diferenciadas que levassem as crianças a aprendizagem e desenvolvimento com essa nova modalidade de estudo.

Deste modo, nos fundamentamos nas significações das professoras alfabetizadoras sobre o o processo de alfabetização, apresentamos as ações pedagógicas desenvolvidas na sua prática educativa, bem como as mediações que constituem essa prática buscando analisar a prática educativa dessas professoras e as possibilidades de promover a formação humana das crianças. Portanto na seção seguinte trazemos as considerações finais dessa pesquisa.

— Levem-me à minha tia Ema!
Imediatamente ela se viu deslocando-se a toda velocidade no ar, tão rápido que a única coisa que percebia era o vento assobiando em suas orelhas.
Os Sapatos de Prata só deram três passos e pararam tão de repente que ela rolou na grama muitas vezes antes de perceber onde estava.
Finalmente ela conseguiu sentar-se e olhar em volta:
— Meu Deus! — gritou ela.
Pois estava na ampla campina do Kansas, e tinha à sua frente a nova casa de fazenda que o tio Henrique havia construído depois que o ciclone carregou a antiga.

(LYMAN FRANK BAUNER, p. 133)



6 CONSIDERAÇOES FINAIS

Na epígrafe que abre a seção temos um trecho do conto *O mágico de Oz,* que suscita reflexões acerca da importância do papel social de cada indivíduo. Embora Dorothy, ao chegar de volta ao Kansas, tenha encontrado uma nova casa, pois o ciclone havia carregado a antiga, tanto ela como seus tios não eram os mesmos depois desse terrível fenômeno. Destacamos que nós pesquisadores, bem como as participantes da pesquisa, não somos os mesmos que iniciamos esse estudo, pois novas significações se criaram nesse longo caminho.

A dedicação de Dorothy em voltar para casa e reencontrar seus tios foi determinante para que ela produzisse novas significações, pois foi preciso conhecer novas pessoas, percorrer lugares nunca vistos, seres que só conhecia nas histórias que sua tia contava, mas seus esforço e dedicação a levaram até seu objetivo. Da mesma forma, é essa pesquisadora, investimos tempo, estudo, dedicação, passamos sim por momentos difíceis e percorremos um longo caminho até sua efetivação. Portanto aqui está representado o fruto de toda nossa dedicação.

Chegamos, assim, ao momento de apresentarmos a síntese desse estudo e o conhecimento que apreendemos. Assim tivemos como objetivo geral desse estudo: Analisar como tem sido desenvolvida a prática alfabetizadora de professoras da rede municipal de Teresina (PI). Para tal, selecionamos duas professoras alfabetizadoras que, embora sejam indivíduos únicos, expressam significações acerca da sua prática educativa.

Para compreender a prática alfabetizadora dessas professoras, direcionamos nosso estudo fundamentados no Materialismo Histórico-Dialético para compreendermos a realidade objetiva e subjetiva que determinam o modo de ser e agir das professoras e constituem sua prática educativa. Nosso olhar esteve ancorado também pela Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (2000, 2009), que nos permitiu entendermos as categorias mediação, historicidade, buscando compreender o movimento das práticas alfabetizadoras e as múltiplas determinações que a constituem, nos levando a totalidade desse objeto de estudo.

Diante disso, orientados por uma teoria e um método, construímos os objetivos específicos da pesquisa que nos permitiu trilhar um caminho pelas mediações e múltiplas determinações para compreender a totalidade do objeto em estudo. Produzimos significações por meio de entrevista individual e coletiva, a fim de compreendermos as ações e mediações que constituem as professoras alfabetizadoras e consequentemente sua prática educativa para alfabetizar as crianças.

Realizamos a análise por meio do Núcleo de Significação, que nos permitiu compreender as determinações que constituíram as professoras alfabetizadoras, bem como as significações acerca da alfabetização, letramento e das ações desenvolvidas por esse profissional.

Assinalamos que a escolha pela docência das professoras da pesquisa foi determinada pelas condições de vida que elas se encontravam naquele momento histórico, e que seu processo formativo seja ele inicial ou continuado foi mediado por fatores sociais, políticos, econômicos, culturais e afetivos, ou seja pelas condições objetivas e subjetivas de cada uma.

Identificamos também que as ações pedagógicas que as professoras desenvolvem para alfabetizar são voltadas para o ensino da leitura e da escrita e que apesar de trabalharem com gêneros textuais, esses são escolhidos pela SEMEC, tirando a autonomia das professoras da escolha de qual gênero utilizar.

Destacamos também que as professoras trabalham com alfabetização e letramento, cada uma com sua forma de ensinar, como a professora Glinda que realiza atividades lúdicas e diferenciadas para motivar e incentivar as crianças na busca de uma melhor aprendizagem e desenvolvimento.

A pesquisa nos possibilitou compreendemos a realidade da prática educativa desenvolvida pelas professoras da rede municipal de Teresina. Assim foi possível conhecer os desafios, as conquistas, os medos, os acertos, os erros, e, assim, as mediações que constituíram essas professoras tanto no campo da objetividade como da subjetividade. Diante disso, compreendemos como as práticas alfabetizadoras são desenvolvidas, por tudo que discorremos até aqui, ou seja, por toda produção histórica construída ao longo da vida pessoal e profissional das professoras, pelas suas significações. Compreendemos que até este momento que estamos produzindo essas considerações novas zonas de sentidos estão sendo criadas e que as participantes da pesquisa também foram afetadas e criaram novas zonas de sentidos, pois os sentidos são como os rios que desaguam uns nos outros, se misturam, se criam, são construídos.

REFERÊNCIAS

AFANASIEV, V. **Fundamentos de filosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.

AGUIAR, M. **Bolsa-escola**: educación para enfrentar la pobreza. Brasília, DF: Unesco, 2002.

AGUIAR, W. M. J. de.; CARVALHO, M. V. C. de.; MARQUES, E. de S. A**.** Materialismo histórico-dialético: reflexões sobre pensar e fazer pesquisa em educação. In: **Psicologia sócio-histórica e educação**: Tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa São Paulo, 2020.

ANTUNES, C. **A Escola do Trabalho:** formação humana em Marx. Campinas: Papel Social, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**. Parecer CNE/CP 5, de 28 de abril de 2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Brasília: DF, 2020a. D.O.U. de 01/06/2020, Seção 1, Pág. 32. 2020a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 11, de 07 de julho de 2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Brasília: DF, 2020b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 ago. 2022.

BURLATSKI, F. **Fundamentos da filosofia marxista-leninista**. Moscovo: Edição progresso, 1987.

CARVALHO, Bruna **Ensino da língua escrita no 1º ano do ensino fundamental**: orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico Crítica / Bruna Carvalho — 2019.

CAGLIARI, L. C. A mediação do professor/a na alfabetização. In: MASSINI-CAGLIARI; CAGLIARI (Org), L. C**. Diante das letras**: a escrita na alfabetização. Campinas: Mercado das letras, 1999.

CHEPTULIN, Alexandre. **A dialética materialista**: categorias e leis da dialética. São Paulo: Alfa-Omega Ltda., 2004.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas / Meire Cristina dos Santos DANGIÓ — 2017.

DANGIO, Meire dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. A Concepção Histórico-Cultural de Alfabetização. **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A Pesquisa dos Educadores como estratégia para a construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E. ZEICHNER, K. M. (orgs). **A Pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERREIRA, L. G.; GRACIA FERREIRA, L.; ZEN, G. C. Alfabetização em Tempos de Pandemia: perspectiva para o ensino da língua materna. **fólio - Revista de Letras**, *[S. l.]*, v. 12, n. 2, 2021. DOI: 10.22481/folio. v12i2.7453. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/7453. Acesso em: 16 ago. 2022.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LEONTIEV, A. N. **O Desenvolvimento do Psiquismo**. Tradução do francês por Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte, 1972.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. In: Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.16ª ed. São Paulo: Ícone, 2017. p. 143-189.

MARQUES, E. de S. A. **Prática educativa e a reprodução da realidade humano social.** cap. de livro. In. ADAD, S. J. H. C.; LIMA, J. de S.; BRITO, A. E. Práticas educativas [livro eletrônico]: múltiplas experiências em Educação. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021.

MARQUES, E. de S. A. **O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. 2014, 324 p. Doutorado (Tese em Educação) -Universidade Federal do Piauí. Piauí: Teresina, 2014.

MARQUES, E. de S. A. .; CARVALHO, M. V. C. de . Vivência e prática educativa : a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. **Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, *[S. l.]*, v. 3, n. 2, p. 1–25, 2019. DOI: 10.14393/OBv3n2.a2019-51563. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/51563. Acesso em: 9 ago. 2022.

MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas. In: Tuleski, S. C.; Chaves, M.; Leite, H. A. 2015. **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural:** método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, p. 29-42

MARTINS, L. M. A formação da consciência como uma das condições para a superação dos limites históricos impostos pelo capitalismo. IN: LOMBARDI, J. C. **Crise capitalista e educação brasileira.** Uberlândia (MG): Navegando Publicações: 2017, p. 123-140

MARTINS, Lígia M**. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013, p. 01-114.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. (2015). **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrit**a. Campinas, SP: Autores Associados.

MARTINS, Lígia Márcia; DANGIÓ, Meire dos Santos. A concepção histórico cultural de alfabetização. **Revista Germinal**: Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015. Disponível em: <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13214/9533>. Acesso em: 21 jul. 2018.

MARX, K.; ENGELS, F.. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845 – 1846). Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARCHESONI, L. B.; SHIMAZAKI, E. M. Alfabetização e letramento: explorarando conceitos. **Educação: Teoria e Prática**, v. 31, n. 64, p. e07[2021], 15 mar. 2021

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2008.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. **Revista Moçambras**: acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa, São Paulo, ano 1, n. 2, 2007. Disponível em: <http://www.mocambras.org>. Acesso em: 21 jul. 2018.

MELO, E. P. C. B. N; MARQUES, S. C. M. História da alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas.
Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado-Universidade do Sul de Santa Catarina- **Unisul, Tubarão**, **v.11, n. 20**, p. 324-343, Jun/Dez 2017. http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/index. Acesso em: 20 dez. 2022.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da Língua Escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. In: Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de formação**: formação de professores: Bloco 02: Didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 2. p. 36-57. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40138>. Acesso em: 8 jul. 2018.

MORAES, Elaine Emiliano de**. Desafios da didática nas licenciaturas**: um estudo com professores formados entre cinco e dez anos.2012. 115 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (2004). **Educação e letramento.** São Paulo: Editora UNESP.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?. In: SHOLZE, Lia; ROSLING, Tânia (Org.). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Inep; Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MOURA, Taís Aparecida de. **Práticas de alfabetização de professor/aas alfabetizadoras iniciante e experiente no 1º ano do Ensino Fundamental** / Taís Aparecida de Moura — 2016.

PIMENTA, Selma Garrido et al. (Org.). **Pedagogia Universitária**: caminhos para formação de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PINO, A. S. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**. Ano XXI, nº 71, Julho/00, p. 45-78, 2000.

SANTOS, W. A. Uma reflexão necessária sobre a profissão docente no Brasil, a partir dos cinco tipos de desvalorização do professor. **Sapere Aude**, v. 6, n. 11, p. 349-358, 12 jun. 2015.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e a especificidade da educação. In: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas (SP): Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHAFF, Adam. A concepção marxista do indivíduo. In: SCHAFF, Adam, **O marxismo e o indivíduo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967, p. 53-112.

SCOS, Josemary. **Processo de produção da prática pedagógica de professor/aas alfabetizadoras iniciantes**. 2018. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Nº 25, p. 5-17, jan/abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em 21 jun. 2022.

SOUZA, Maria Geiziane Bezerra. **Saberes-fazeres mobilizados por professor/aas alfabetizadoras**: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas. / Maria Geiziane Bezerra Souza. – 2018. 286f

SOUSA, E. M. S.; MARQUES, E. de S. A. O processo de constituir-se professor na relação objetividade-subjetividade: significações acerca da mediação social na escolha pela docência. **Educ. Form.**, *[S. l.]*, v. 4, n. 11, p. 82–96, 2019. DOI: 10.25053/redufor.v4i11.841. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/841. Acesso em: 9 ago. 2022.

SZYMANSKI, Heloísa. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloísa. ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego (Orgs). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livro, 2004.

TEIXEIRA, C. de S. M. Reflexão crítica como atividade de pesquisa e formação docente. In: AFIRSE Pesquisa em Educação; Múltiplos referenciais e suas práticas, 2012, Teresina**.** **Pesquisa em Educação**: Múltiplos referenciais e suas práticas. Teresina: EDUFPI, 2012. v. I. p. 123-123.

VIEIRA PINTO, A. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 13. ed. São Paulo: Ícone, p. 103-117.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ENTREVISTA INDIVIDUAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCECAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDMESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA INDIVIDUAL

Tema 1(conhecendo os participantes)
1. Idade?
2. Formação?
3. Quanto tempo de docência?
4. Qual série de alfabetização atua?
5. Quanto tempo que atua nas séries de alfabetização?
6. Realizou algum curso de extensão ou pós-graduação em alfabetização. Se sim, quais?.

Tema 2 (significações sobre alfabetização)

1. Professora, fale sobre como se tornou professora alfabetizadora.

2. Você gosta de ser professora alfabetizadora? Por quê?

3. Já pensou em desistir de ser professora alfabetizadora? Por quê?

4. Como é que a senhora faz para alfabetizar as crianças? Que tipo de atividades pedagógicas você realiza?

APÊNDICE B – ENTREVISTA COLETIVA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCECAMPUS MINISTRO PETRÔNIO PORTELLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDMESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENTREVISTA COLETIVA

OBJETIVO (da pesquisadora) :Mediar processo de reflexão sobre as ações que as professoras alfabetizadoras informaram que realizam na sala de aula das escolas para alfabetizar.
OBJETIVO (para as professoras da pesquisa): Refletir criticamente sobres as ações que realizam para alfabetizar as crianças.

PROCEDIMENTOS:

ENTREVISTA COLETIVA
1º Parte:

- ressaltar que será apresentada uma tirinha da Mafalda (https://www.espacoeducar.net/2012/07/tirinhas-da-mafalda-reflexoes sobre.html) e cenas do documentário "Cenas do Brasil-Alfabetização e Letramento (https://www.youtube.com/watch?v=f_nf_uizAM0) para reflexão acerca do processo de alfabetização.
- explicar que as perguntas propostas para descrever e informar serão respondidas por todas, já o confrontar e o reconstruir as perguntas serão individualizadas e retiradas a partir das repostas das entrevistas e da primeira entrevista crítico- reflexiva.

2º Parte:

1) Para você o que é alfabetização?
2) E letramento, como você compreende?
3) O que você entende como fundamental para alfabetizar e letrar as crianças no 1º ciclo do ensino fundamental?
4) Das ações que você realiza para alfabetizar quais as que visam a alfabetização e o desenvolvimento das crianças? E quais as que visam o letramento?
5) Por que as práticas de alfabetização e letramento realizadas no 1º ciclo do Ensino Fundamental visam a escrita e a leitura?

3º Parte:
Esse momento as perguntas são específicas para cada professora da pesquisa, pois são elaboradas mediante as respostas das entrevistas individuais. Ressaltamos que algumas perguntas podem se repetir, conforme a importância do seu conteúdo, e outras não listadas previamente poderão surgir, conforme o desenvolvimento do diálogo.

Dorothy – As ações realizadas pela Dorothy como professora alfabetizadora

TRECHOS DAS FALAS DE DOROTHY	**QUESTIONAMENTOS**
1. Sendo bem sincera, eu nunca quis ser professora, fui fazer pedagogia porque eu engravidei na adolescência, fui mãe com 14 anos e já havia meu marido passado no vestibular, minhas melhores amigas já tinham passado também no vestibular. Eu em casa cuidando de uma criança e ai por conta disso, eu entrei em desespero de querer tá na faculdade, seja qual fosse o curso, eu queria tá na faculdade para eu abrir a boca e dizer que estava na faculdade e vi que ia ter vestibular para pedagogia em uma faculdade particular, era barata a mensalidade e falei com minha mãe, ela podia pagar, e fui fazer, não sabia nem para que era, o que era, eu queria para qualquer coisa, cair lá de paraquedas, terminei o curso, passei no concurso da prefeitura e eu tô aqui, deixa eu ficar aqui, foi tipo basicamente isso, mas dizer que era o que eu queria para minha vida, não era mesmo.	Hoje você é professora, como você analisa esse seu pensamento naquela época? Você ainda pensa assim? Para você qual o valor de fazer um curso superior em nossa sociedade? Como você analisa a sua formação no curso de pedagogia?
2. Já entrei nessa vida através do concurso mesmo, o máximo que eu tinha pisado em sala de aula foi no estágio da faculdade que a gente sabe que não ajuda tanto, e já de cara me jogaram nessa turma do se liga, que é uma turma muito pesada e que inclusive na época ninguém queria, porque era alfabetizar crianças já em questão de idade completamente heterogênea, o processo totalmente comprometido, e a gente sabe que são crianças que não querem estudar, desistem, ai voltam, tem todo o contexto né. Era em uma escola considerada bem complicada, era zona rural, enfim...	A que você atribui o fato de que algumas crianças ficam com o processo escolar atrasado? Por que essas crianças não gostam de estudar, desistem e depois voltam? Como você explica? O que provoca essa falta de vontade pelo estudo na criança? Por que ela volta para escola? O que pode ser feito (pela professora, pela escola, pelo poder público) para ajudar a criança a superar a falta de vontade pelo estudo?
3. Não tenho curso de extensão e pós-graduação em alfabetização, eu tenho pós graduação na área de gestão, os cursos que já participei de alfabetização são os cursos que a prefeitura dá, ela disponibiliza	Como acontece essa formação que a prefeitura realiza? Fale um pouco sobre ela. O que você aprende nessa formação? Como essa formação contribui para sua

aquela formação continuada de professores a cada 15 dias e tal.	prática alfabetizadora/letramento?
4. Para uma professora alfabetizadora tem que falar uma linguagem bem clara, tem que usar exemplos bem acessível ali para criança que eu acho que é fase mais decisiva na vida da gente é o processo de alfabetização e ai eu me vi tendo essa boa didática, percebia que eu dava exemplos bem claros e que eu tinha alunos de 14 anos e que pegavam sabe, quando eu terminei esse meu primeiro ano de alfabetização que foi em 2005 eu vi que tinha conseguido alfabetizar 98% da turma e tinha crianças lá que estavam há anos tentando e não saia do lugar e pá conseguiu e daí pra frente eu fui o tempo todo me aprimorando, gostando... eu gosto muito de alfabetizar.	Por que você considera a alfabetização/letramento como uma fase decisiva na vida das crianças? A que você atribui o resultado que você alcançou? Quando você fala que a partir daí você foi se aprimorando, explique que aprimoramento foi esse, o que mudou/melhorou?
5. É meio curiosa isso que eu vou te dizer, eu não gosto de ser professora, mas eu gosto de alfabetizar. 6. Outra coisa curiosa, eu não gosto de criança, mas os meus alunos, especificamente os meus, eu termino o ano amando como se fosse... tem aluno que eu amo mais do que meus sobrinhos, é um amor que não tem explicação, não gosto de criança, mas meus alunos eu me apego.	Como você explica o fato de não gostar de ser professora e de crianças e ser professora de alfabetização/letramento de crianças? O que te faz permanecer nessa profissão? Como você explica essa diferença entre os alunos?
7. Meus alunos eu sempre sento em dupla, sempre um mais inteligente, com um menos inteligente, aquele que já estar bem avançado com aquele que tá lá, super atrasado, e ai sempre aquele papo que eu jogo, você vai me ajudar, seu coleguinha não sabe ler ainda, você já sabe, então você vai me ajudar e tal, tal... daqui para frente você vai ser responsável junto comigo por esse coleguinha, aí ali ele já fica se achando, aquele que já está avançado, já fica super empolgado e tal, já é uma estratégia que eu uso, sempre botar um mais inteligente com aquele que estar mais atrasado , se sente importante.	Por que você acha que há alunos mais e outros menos inteligentes? Como, nós professores, podemos agir para ajudar os alunos a superar as dificuldades? Depois de você assistiu ao vídeo, como

8. Outra coisa, eu uso muito, praticamente todo dia, as duas melhores armas no processo de alfabetização, que são o alfabeto móvel e ditado, ditado é uma coisa, que não inventaram nada melhor.	você analisa as atividades que desenvolve?

Glinda- As ações realizadas pela Glinda como professora alfabetizadora

TRECHOS DAS FALAS DE GLINDA	**QUESTIONAMENTOS**
1.Foi a questão da oportunidade e da condição financeira, que eu não tinha condições de ir para outra cidade...para tá estudando...meus pais não tinham...então assim...quando eu comecei foi o primeiro ano que teve Enem, ainda tinha vestibular, quando eu passei era vestibular e ai eu tinha feito uma nota do Enem, mas estava tudo no começo e aí eu fiz pedagogia porque era o curso que tinha vaga, mas antes eu tinha feito o normal , que antes ele era só o ensino médio, por que antigamente as meninas faziam o normal e os meninos faziam contabilidade, aí eu fiz o cientifico no ensino médio e paralelo a ele eu fiz o normal em uma escola particular, aí foi quando eu passei e fui fazer pedagogia.	Após ingressar no curso de pedagogia, e conhece-lo melhor, como você analisa sua formação no curso?
2. Eu não sei se é um curso de extensão, é um projeto “Tempo de Aprender” do governo federal, a gente fez ano passado, foi online e era só sobre alfabetização...	Fale um pouco sobre esse curso “Tempo de aprender”. Como eram apresentados os conteúdos sobre alfabetização e letramento?
3. Foi, eu acho, que com relação ao meu perfil, o perfil que a escola estava precisando para aquele momento da retomada dos alunos, por eu ter uma boa organização do meu material, o primeiro semestre foi todo online e no segundo nós fomos para o hibrido.	Como ele ajudou na alfabetização e letramento das crianças?
4. eles passaram 2020, que era o pré II todo online... então estavam muito	Considerando que você ingressou em turmas de alfabetização bem no contexto da pandemia, como você avalia a alfabetização e o letramento das crianças nesse contexto?

defasados, e, quando eles foram para o 1º ano eles estavam muito assim... muito carente da leitura, do contado com o lápis com o caderno, então para o 1º ano foi muito difícil...mas eu ainda vi... era engraçado que era assim... eram quatro grupos, dois grupos conseguiram avançar e eram seis crianças para ir e os seis iam, e eram mais meninos... as meninas não iam, ou as vezes elas iam e diziam "tia não deu tempo eu estudar, por que eu estava olhando meu irmãozinho, ainda tinha essa questão. Os do 2º ano, eles tinham muita falta e agora eles já vão para o segundo ano. As aulas eram pela plataforma e para os que não tinham internet, era entregue um roteiro, esse roteiro eu pegava as orientações didáticas que vem da SEMEC, da formação, eles enviavam em PDF, aí foi orientado que na plataforma a gente fazia as atividades dos livros, pois eles estavam com os livros em casa e na escola a gente faria a xerocopiada e a escrita no caderno.	Como você analisa o desenvolvimento das crianças durante esse período da pandemia?
5. eu também gosto muito de ensinar as crianças a ler, porque é muito gratificante quando a gente vê que elas estão lendo e no passo a passo, nas sílabas, nas letrinhas, a gente tem que ter muita paciência. Quando me disseram que era 1ºe 2º ano, eu já fui logo buscando como era que eu poderia ajudar as crianças.	Detalhe como foi esse momento de você se organizar para trabalhar com a turma da alfabetização?
6. Gosto sim, demais. Esse prazer de ensinar eles a ler, porque para eles ler é uma coisa muito difícil, é como se fosse uma barreira, um muro bem forte que eles têm que quebrar e eles acham que não tem força. A escrita é mais fácil, porque as vezes quando a gente pergunta uma palavrinha, eles até sabem o som, mas eles têm tanto medo de falar. Por exemplo, a palavra casa, eles sabem C com A é CA e S com A é SA, mas só que na hora de dizer eles travam. Então eu gosto assim, de motivar eles, de premiar, de fazer bingo, ditado, essas coisas mais lúdicas com eles, por que eles vão se soltando, vão gostando e se motivando.	Descreva como você organiza essas atividades lúdicas, desde o momento do planejamento até o momento de realizar com as crianças. Como as crianças se comportam nessas atividades? Elas gostam? Como você analisa o desempenho das crianças na leitura e escrita com essas atividades?

7. Assim...eu gosto muito...eu sempre iniciava as aulas com um texto pequeno, colocava um texto no quadro, pequenininho, de quatro linhas, quatro versinhos e aí eu sempre começava organizando o caderninho deles.	Como trabalhar com pequenos textos ajuda na alfabetização e letramento das crianças?
8. Por exemplo, um texto que falasse da letra b, com palavrinha da letra b, pois vamos identificar, vamos pintar os espaços... tudo isso colabora na hora da leitura deles né...	
Assim, pera aí, tinham um ou dois com muita dificuldade, aí tem aqueles intermediários que estão na velocidade média que conseguem ler e tinham alguns que já liam. Tem um menino que eu achei linda a história dele que ele disse assim “tia eu aprendi a ler debaixo de um pé de jambo, no quintal da minha casa” eu achei lindo, aí eu gravei, e ele disse “foi meu pai que me ensinou”.	Depois de você assistiu ao vídeo, como você analisa as atividades que desenvolve?
9. Porque eles têm muita dificuldade, pois eles vêm da CMEI tudo fazendo caixa alta, aí as provinhas que vem da SEMEC e desses programas... elas vêm com a letra impressa... então as vezes o aluno sabe ler a caixa alta aí quando vai para impressa ele não identifica.	Explique um pouco sobre as provas que são encaminhadas pela SEMEC? Elas condizem com o que você trabalha em sala com as crianças?

Pergunta final: O que você como professora alfabetizadora pode fazer para ajudar na alfabetização e letramento, de forma a propiciar um desenvolvimento nessas crianças?

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA – ININGA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI–MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa denominada **Significações produzidas pelos professores alfabetizadores acerca do processo de alfabetização e as possibilidades de desenvolver a formação humana.** Esta pesquisa está sob a responsabilidade do pesquisador **Hellen Karla da Silva Paes Rodrigues,** Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí – UFPI e tem como objetivo geral analisar as significações produzidas pelos professores alfabetizadores do município de Teresina-PI acerca do processo de alfabetização e as possibilidades do desenvolvimento da formação humana e como objetivos específicos: conhecer a prática alfabetizadora desenvolvida no Ensino Fundamental Inicial na Secretaria Municipal de Educação no município de Teresina-PI ; compreender as condições objetivas e subjetivas que medeiam o processo de alfabetização das crianças do Ensino Fundamental Inicial e explicar que mediações da prática alfabetizadora no Ensino Fundamental Inicial no município de Teresina-PI contribuem para a formação humana. Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através dos seguintes telefones Hellen Karla da Silva Paes Rodrigues, contatos telefônicos/ whatsapp: (86) 988580959, e-mail: hellenkarlapaes@hotmail.com. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em

Pesquisa da– UFPI, que acompanha e analisa as pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina–PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.br; no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntaria, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa a necessidade de conhecer essa prática alfabetizadora no município de Teresina-PI e a possibilidade de desenvolver a formação humana, enquanto profissional teremos que nos permitir questionar sobre nossa atuação cotidianamente. E, para sua realização serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados constará da realização de entrevistas reflexivas com vistas a possibilitar aos participantes momentos de pensar a prática e possibilitar narrativas de experiências sob a perspectiva do entrevistado e no contexto cotidiano, permitindo que os participantes discorram sobre sua atividade e a manifestação sobre seu trabalho no decorrer de sua prática alfabetizadora, também utilizaremos a observação, esta irá complementar o estudo acerca do nosso objeto, possibilitando ver as práticas alfabetizadoras no seu trânsito, ou seja, em processo de desenvolvimento.

Esclareço que esta pesquisa pode ocorrer como risco perguntas que venham a surgir sob a forma de esclarecimentos e que possam causar algum constrangimento, porém os mesmos serão contornados, no entendimento que tais questões podem ser redirecionadas no intuito de garantir ao entrevistado uma oportunidade de ser ouvido, de falar e sua liberdade assegurando o direito de retirar o seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa. Em relação aos benefícios esclarecemos para além de contribuir nesse processo de reflexão sobre sua prática alfabetizadora, esse estudo colabora no sentido de pensar as condições que precisam ser produzidas para que se realizem estratégias de trabalho, bem como contribuir para o processo de um pensar reflexivo sobre essa prática alfabetizadora e, por conseguinte, abrir possibilidades de processos de formação humana dos indivíduos envolvidos nessa prática.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional

de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido a assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu_____declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Preencher quando necessário

( ) Autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou fotos;
( ) Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.
( ) Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação;

Local e data: _____

_____
Assinatura do Participante

_____
Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE D – CARTA DE APRESENTAÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO MINISTRO PETRÔNIO PORTELA – ININGA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROFESSOR MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/UFPI–MESTRADO E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO (PPGED)

Teresina, 27/ 01/ 2022

Prof. Dr. Emídio, Marques de Matos Neto
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPI/CMPP

Caro Prof.,

Estou enviando o projeto de pesquisa intitulado "**Significações produzidas pelos professores alfabetizadores acerca do processo de alfabetização e as possibilidades de desenvolver a formação humana**", para a apreciação por este comitê.

Confirmo que todos os pesquisadores envolvidos nesta pesquisa realizaram a leitura e estão cientes do conteúdo da resolução 466/12 do CNS e das resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99 e 340/2004).

Confirmo também:

1- Que esta pesquisa ainda não foi iniciada,
2- Que não há participação estrangeira nesta pesquisa,
3- Que comunicarei ao CEP-UFPI/CMPP os eventuais eventos adversos ocorridos com o voluntário,
4- Que apresentarei relatório anual e final desta pesquisa ao CEP-UFPI/CMPP,
5- Que retirarei por minha própria conta os pareceres e o certificado junto à secretaria do CEP-UFPI/CMPP.

Atenciosamente,

Pesquisador responsável

Assinatura: Hellen Karla da Silva Paes Rodrigues
Nome: Hellen Karla da Silva Paes Rodrigues
CPF:943.325.843-68
Instituição: UFPI
Área: Educação

Departamento: Centro de Ciências da Educação – CCE/Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED
Pesquisador orientador

Assinatura: Cristiane de Sousa Moura Teixeira
Nome: Cristiane de Sousa Moura Teixeira
CPF: CPF: 740.305.583-72
Instituição: Universidade Federal do Piauí – UFPI Área: Educação
Departamento: Centro de Ciências da Educação – CCE/Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEd