



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ANNE MARIETTE ALVES COSTA SOUZA

**CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO POR PROFESSORES E
ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE HUMAITÁ/AM: UM OLHAR HISTÓRICO-
CULTURAL**

**Porto Velho/RO,
2021.**

ANNE MARIETTE ALVES COSTA SOUZA

**CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO POR PROFESSORES E
ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE HUMAITÁ/AM: UM OLHAR HISTÓRICO-
CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação (PPGE), da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro.

Linha de pesquisa: Formação Docente.

Porto Velho/RO,

2021.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

S729c Souza, Anne Mariette.

Concepções sobre alfabetização por professores e acadêmicos de pedagogia de Humaitá/Am: um olhar histórico-cultural / Anne Mariette Souza. -- Porto Velho, RO, 2021.

151 f.

Orientador(a): Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Alfabetização. 2.Métodos. 3.Pedagogia. 4.Prática Pedagógica. 5.Teoria Histórico-Cultural da Atividade. I. Castro, Rafael Fonseca de. II. Título.

CDU 37.026(811.3)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ATA DE DISSERTAÇÃO

Aos cinco dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e um, às nove horas, teve início a **Sessão Pública de Defesa de Dissertação** na modalidade online, via Google Meet, onde se reuniram os membros da Banca Examinadora, composta pelos Professores Doutores: **Rafael Fonseca de Castro** (Presidente), **Marta Chaves** (membro externo) e **Rosângela de Fátima Cavalcante França** (Membro interno), a fim de argüirem **Anne Mariette Alves Costa Souza**, acerca da Dissertação intitulada: **CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO POR PROFESSORES E ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE HUMAITÁ/AM: UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL**, sob orientação do **Prof. Dr. RAFAEL FONSECA DE CASTRO**.

Aberta a sessão pelo presidente da mesma, coube à mcstranda, na forma regimental, expor a sua dissertação dentro do tempo regulamentar, sendo, em seguida, questionada pelos membros da banca examinadora e, tendo dado as explicações necessárias, **ANNE MARIETTE ALVES COSTA SOUZA** foi **APROVADA** fazendo jus ao título de **Mestre em Educação**, devendo apresentar, na forma e no prazo regimental, toda a documentação necessária para a emissão do Diploma pela Universidade Federal de Rondônia.

Recomendações da Banca:

Adequações conceituais, pequenos ajustes no resumo, atualização dos dados de avaliações nacionais e maior articulação entre o referencial teórico e os dados da pesquisa nas análises.

Porto Velho/RO, 05 de fevereiro de 2021.

Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro
(Orientador/Presidente - PPGE/UNIR)

Prof.ª Dr.ª Marta Chaves
(Membro Externo – Universidade Estadual de Maringá - UEM)

Prof.ª Dr.ª Rosângela de Fátima Cavalcante França
(Membro Interno – PPGE/UNIR)

Prof. Dr. Célio José Borges
(Membro Interno suplente – PPGE/UNIR)



Documento assinado eletronicamente por **RAFAEL FONSECA DE CASTRO, Docente**, em 25/02/2021, às 11:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, c' de outubro de 2015](#).

Documento assinado eletronicamente por **CELIO JOSE BORGES, Docente**, em 25/02/2021, às 11:59,



conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **ROSANGELA DE FATIMA CAVALCANTE FRANCA, Docente**, em 26/02/2021, às 17:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marta Chaves, Usuário Externo**, em 31/03/2021, às 17:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.unir.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0609956** e o código CRC **920B6B66**.

DEDICATÓRIA

A **Deus**, que tem me sustentado e conduzido todos os meus passos.

A meu esposo, **Samuel Urias de Souza** (companheiro em todos os momentos).

Aos meus filhos, **Anne Manuella Alves de Souza, Davi Alves Urias de Souza, Rebeca Alves de Souza e Elisa Alves de Souza** (heranças do Senhor em minha vida).

Aos meus pais, **Akson Gonçalves da Costa e Elizabeti França Alves Costa** (exemplos de amor, cuidado e intercessão).

Aos meus irmãos, **Akson Leandro Alves Costa** (*in memoriam*) e **Jessica Blandina Alves Costa** (presentes de Deus).

AGRADECIMENTOS

Sempre foi um grande sonho ingressar em um curso de mestrado. Um sonho que parecia bem distante, até mesmo impossível. Sou grata a Deus, primeiramente, por ter preparado para mim essa oportunidade de realização pessoal e profissional. Foram dois anos e seis meses de muita luta, muitos obstáculos, mudanças de rotina familiar, horas de estudos e viagens. Mas agradeço a Deus por ter me dado forças para trilhar esse caminho, persistência para seguir em frente e resiliência para superar todas as dificuldades.

Nessa trajetória, tive a felicidade de ser apoiada por familiares, amigos, irmãos em Cristo e instituições de ensino envolvidas na pesquisa. Dessa forma, quero demonstrar minha gratidão a todos que, diretamente ou indiretamente, contribuíram para que a realização desse sonho se tornasse possível, em especial a:

Meu esposo Samuel (não tenho palavras para agradecer a Deus por ter colocado ele em minha vida), pelo companheirismo, amor e compreensão neste momento da minha vida, apoiando-me e ajudando em tudo o que foi possível (e, muitas vezes, no que não era possível também), principalmente, com os cuidados e educação dos nossos filhos.

Aos meus filhos, Anne Manuella, Davi, Rebeca e Elisa, que, mesmo tão pequenos, souberam compreender minhas ausências e por todo amor e carinho a mim dispensados.

Aos meus pais, Akson e Elizabeti, que, mesmo longe fisicamente, sempre estiveram perto do coração, incentivando-me e me apoiando com palavras de amor, carinho e motivação.

À minha irmã Jéssica Blandina e seu esposo José Roberto, pelas orações que fizeram por mim e pelas palavras de motivação.

Aos meus sogros, Nair e Manoel, que, muitas vezes, ao longo de minha trajetória acadêmica, auxiliaram de forma significativa, fazendo companhia aos meus filhos nas minhas ausências.

À minha cunhada Aline, pelas palavras de incentivo nos momentos de desânimo.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Rafael Fonseca de Castro, por ter mediado todo esse processo de estudo da Teoria Histórico-Cultural da Atividade, pelas orientações

e intervenções no meu processo de escrita, enfim, por todos os ensinamentos e pela confiança a mim depositada.

Às professoras da banca examinadora, pela minuciosa leitura e valiosas contribuições à minha pesquisa: Profa. Dr.^a Marta Chaves, Profa. Dr.^a Rosângela de Fátima Cavalcante França e Prof. Dr. Célio Borges.

Ao Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Educação da Universidade Federal de Rondônia e a todos os docentes, pelos conhecimentos compartilhados.

Aos meus colegas da turma PPGE/UNIR 2018, pelo companheirismo e pelas aprendizagens.

Aos professores do curso de Pedagogia da UFAM de Humaitá (AM), pelo apoio para a realização da minha pesquisa.

Às professoras Maria Isabel e Eulina Nogueira, que me incentivaram na realização do sonho de ser Mestre.

Aos gestores e professores das escolas municipais, pela contribuição na realização da minha pesquisa.

Aos acadêmicos formandos do curso de Pedagogia da UFAM Campus IEAA (AM), pela participação na pesquisa.

Às amigas que o mestrado me proporcionou, Franciane de Oliveira Pinho, Kétilla Batista, Rosemeri Krumenaur, Ana Cláudia Oliveira da Silva, pelo constante apoio e palavras de motivação nos momentos difíceis.

Ao Grupo de Pesquisa HISTCULT, pelos debates, aprendizagens e compartilhamentos de experiências.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio à minha pesquisa por meio de bolsa integral de estudos.

Às minhas irmãs em Cristo, Janiele e Talita, por terem cuidado dos meus pequenos para que eu pudesse me deslocar de Humaitá a Porto Velho para estudar.

À minha filha do coração, Júlia Roberta, pelo apoio com as crianças em todos os momentos que precisei.

Enfim, a todos que me incentivaram nessa caminhada e que, de alguma forma, contribuíram para que eu conseguisse chegar ao fim desse processo com êxito.

EPÍGRAFE

*O SENHOR é o meu pastor, nada me faltará.
Deitar-me faz em verdes pastos, guia-me
mansamente a águas tranqüilas.
Refrigera a minha alma; guia-me pelas veredas da
justiça, por amor do seu nome.
Ainda que eu andasse pelo vale da sombra da
morte, não temeria mal algum, porque tu estás
comigo; a tua vara e o teu cajado me consolam.
Preparas uma mesa perante mim na presença dos
meus inimigos, unges a minha cabeça com óleo, o
meu cálice transborda.
Certamente, que a bondade e a misericórdia me
seguirão todos os dias da minha vida; e habitarei na
casa do Senhor por longos dias.*

Salmos 23.

SOUZA, Anne Mariette Alves Costa. **Concepções sobre Alfabetização por professores e acadêmicos de Pedagogia de Humaitá/AM: um olhar Histórico-Cultural**. 2021. 152f. Orientador: Rafael Fonseca de Castro. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021.

RESUMO

Alfabetizar tem sido um dos maiores desafios educacionais da história brasileira, face aos diversos métodos existentes para conduzir um processo de alfabetização. Esta dissertação de mestrado tem como objetivo analisar as concepções sobre alfabetização por formandos do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (Campus Humaitá) e por professores alfabetizadores que atuam na rede municipal de ensino em Humaitá. O estudo adotou como base teórico-metodológica a Teoria Histórico-Cultural da Atividade (CHAT), que vem embasando pesquisas teóricas e experimentais que levaram a um novo entendimento acerca da origem e da estrutura das funções psíquicas superiores humanas. Nesta perspectiva, propõe-se este estudo com o intuito de descrever e discutir sobre as diversas concepções de alfabetização e as relações desse processo com a CHAT por docentes alfabetizadores e futuros professores que irão atuar em sala de aula, em turmas de alfabetização. Na presente pesquisa, são especialmente abordados os conceitos de Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), mediação e a relação entre pensamento e palavra. A importância desta pesquisa se justifica por tratar do fracasso escolar no processo de alfabetização, um problema constante e crescente no Brasil, evidenciado de forma recorrente em diversas pesquisas de avaliação, como as do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Tratou-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, que permitiu explorar contextos de formação e de práticas de alfabetização no município de Humaitá a partir das percepções dos próprios participantes. Os dados foram coletados por meio de dois questionários mistos, com perguntas abertas e fechadas, aplicados via *Google Forms* de forma online no período de agosto a outubro de 2020. A análise de dados foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva, resultando em duas categorias: 1) Concepções acerca dos Métodos de Alfabetização; 2) Concepções acerca da Teoria Histórico-Cultural e suas relações com o processo de alfabetização. Os dados obtidos produziram resultados que permitem afirmar que a maioria dos formandos, enquanto futuros professores, não se sentem preparados para atuar em classes de alfabetização, uma vez que a carga horária destinada às disciplinas que tratam do tema, o arcabouço teórico ofertado pela academia, bem como as atividades práticas em sala de aula, são por eles consideradas insuficientes para o futuro exercício efetivo da profissão. Quanto às concepções acerca dos métodos de alfabetização, os formandos citaram reincidentemente os métodos tradicionais como sendo os de maior eficácia para o êxito no ensino, enquanto os professores alfabetizadores afirmam, em sua maioria, não existir um método único capaz de alfabetizar uma classe, sendo necessário realizar adequações, utilizando o que há de bom em cada método, levando em consideração o meio social em que o estudante encontra-se inserido, trazendo significado para os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita. Em relação às concepções acerca da CHAT, os formandos de Pedagogia demonstraram desconhecer mesmo os principais pressupostos dessa teoria e alguns professores demonstraram conhecer basicamente

alguns conceitos, porém, mencionaram outros não vinculados a esse referencial. Um dos achados importantes da pesquisa reside no fato de parte dos professores citarem ações que, de alguma forma, vinculam-se à CHAT, sugerindo que, mesmo inconscientemente, fazem uso de alguns de seus pressupostos em suas ações pedagógicas em sala de aula. Espera-se que este estudo traga indícios importantes no sentido de disponibilizar à comunidade escolar e aos pesquisadores em Educação dados sobre as concepções de alfabetização por professores e acadêmicos de Pedagogia da Região Amazônica, em uma perspectiva Histórico-Cultural.

Palavras-chave: Alfabetização. Métodos. Pedagogia. Prática Pedagógica. Teoria Histórico-Cultural da Atividade.

SOUZA, Anne Mariette Alves Costa. **Conceptions about Literacy by teachers and academics of Pedagogy of Humaitá / AM: a Historical-Cultural look.** 2021. 152f. Advisor: Rafael Fonseca de Castro. Masters Thesis (Masters in Education) – Postgraduate in Educação Program – Federal University of Rondônia, Porto Velho, 2021.

ABSTRACT

Literacy has been one of the greatest educational challenges in Brazilian history, given the various methods to conduct a literacy process. This master's thesis aims to analyze the conceptions about literacy by Pedagogy undergraduate student from Federal University of Amazonas (Humaitá Campus) and by literacy teachers who work at the municipal education system in Humaitá. The study adopted the Cultural-Historical Activity Theory (CHAT) as a theoretical-methodological basis, which has been supporting theoretical and experimental research that led to a new understanding about the origin and structure of human higher psychic functions. In this perspective, this study is proposed in order to describe and discuss the different literacy conceptions and the relationships of this process with CHAT by literacy teachers and future teachers who will work in the classrooms, in literacy classes. In the present research, the concepts of Imminent Development Zone (IDZ), mediation and the relationship between thought and word are specially addressed. The importance of this research is justified because it deals with school failure in the literacy process, a constant and growing problem in Brazil, evidenced in a recurrent way in several evaluation researches, such as those of Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE) and the National Assessment Literacy (ANA). It was a qualitative research, an exploratory one, which allowed exploring contexts of training and literacy practices in the city of Humaitá from the perceptions of the participants themselves. The data were collected through two mixed questionnaires, with open and closed questions applied via Google Forms online. Data analysis was performed through Discursive Textual Analysis, resulting in two categories: 1) Conceptions about Literacy Methods; 2) Conceptions about the Historical-Cultural Theory and its relations with the literacy process. The obtained data produced results that allow to affirm that the majority of the students, as future teachers, do not feel prepared to work in literacy classes, since the workload destined to the disciplines that deal with the theme, the theoretical framework offered by the academy, as well the practical activities in the classroom, are considered insufficient by them for their future effective exercise as teachers. As to the conceptions about the methods of literacy, the students repeatedly cited the traditional methods as being the most effective for the success in teaching, while the literacy teachers affirm, for the most part, that there is no single method capable of alphabetizing a class, being it is necessary to make adjustments, using what is good in each method, taking into account the social environment in which the children are inserted, bringing meaning to the teaching and to the learning processes of reading and writing. In relation to the conceptions about CHAT, the Pedagogy students demonstrated to ignore even the main assumptions of this theory and some teachers demonstrated not knowing even basic concepts, however, they mentioned others not linked to this referential. One of

the research important findings resides in the fact that part of the teachers cite actions that, in some way, are linked to CHAT suggesting that, even unconsciously, they make use of some of this assumptions in their pedagogical actions in the classroom. It is hoped that this study provides important evidences for school communities and researchers in Education with data on literacy concepts by educators and future teachers in the Amazon Region, on a Historical-Cultural perspective.

Key words: Literacy. Methods. Pedagogy. Pedagogical Practice. Cultural-Historical Activity Theory.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	– Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CHAT	– Teoria Histórico-Cultural da Atividade
FPS	– Funções Psicológicas Superiores
HISTCULT	– Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEAA	– Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
IES	– Instituição de Ensino Superior
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	– Ministério da Educação
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PPC	– Projeto Pedagógico de Curso
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	– Sistema de Escrita Alfabética
UNIR	– Universidade Federal de Rondônia
UFAM	– Universidade Federal do Amazonas
ZDI	– Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	– Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Distribuição dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa	33
Figura 2 Proficiência Média por UF – Língua Portuguesa 2º ano EF.....	34

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Fale um pouco sobre os métodos de alfabetização que você conhece...	77
Gráfico 2. O melhor método para alfabetizar na visão dos formandos	93
Gráfico 3. O melhor método para alfabetizar na visão dos professores	93
Gráfico 4. Você conhece os conceitos abaixo? (marque quantas alternativas achar apropriado).	101
Gráfico 5. Você conhece os conceitos abaixo? (marque quantas alternativas achar necessário)	108

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Níveis Silábicos	22
Quadro 2. Características dos formandos em pedagogia (UFAM Campus Humaitá).....	67
Quadro 3. Características dos professores que atuam de 1° ao 3° ano do Ensino Fundamental I	67
Quadro 4. Tempo de atuação na educação básica	81
Quadro 5. Principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural citados pelos formandos.	100
Quadro 6. Principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural citados pelos professores	106

SUMÁRIO

SOBRE A PESQUISADORA	1
1. INTRODUÇÃO	6
2. A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	11
2.1 MÉTODOS TRADICIONAIS	15
2.2 CONSTRUTIVISMO	19
2.3 PANORAMA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E NO CONTEXTO AMAZÔNICO	28
3. A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE (CHAT)	36
3.1 HISTÓRIA, CULTURA E PRINCIPAIS CONCEITOS	37
3.2 PENSAMENTO E PALAVRA	42
3.3 PRINCIPAIS CONCEITOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS RELAÇÕES COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO	50
4. PERCURSO INVESTIGATIVO	62
4.1 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA	64
4.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS	68
5. ANÁLISE DE DADOS – Resultados e discussão	69
5.1 CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES ACERCA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	69
5.1.1 Concepção dos formandos de Pedagogia acerca dos métodos de alfabetização	70
5.1.2 Concepção dos professores alfabetizadores acerca dos métodos de alfabetização	81
5.2.1 Concepção dos Formandos de Pedagogia acerca da Teoria Histórico- Cultural da Atividade	96
5.1.2 Concepção dos professores alfabetizadores acerca da Teoria Histórico- Cultural 102	
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
7. REFERÊNCIAS	117
APÊNDICES	123

SOBRE A PESQUISADORA

Ser educadora é um desejo que sempre fez parte da minha essência enquanto ser humano. Lembro-me que, ainda na infância, com a idade de quatro anos, andava pela escola que estudava carregando no colo as crianças menores, sentindo-me responsável por elas e querendo acalotá-las quando choravam à espera dos pais que ainda não haviam chegado para buscá-las.

Minha brincadeira preferida era imaginar que eu era professora e que minhas bonecas eram minhas alunas. Certa vez, minha mãe me perguntou o que eu gostaria de ser quando eu crescesse, e eu, prontamente, respondi: professora! Então, ela quis saber o motivo dessa escolha, e pasmem: eu queria ser professora para gritar com os alunos! Essas brincadeiras aconteceram, muitas vezes, no decorrer do meu desenvolvimento e, hoje, posso dizer que as ações que eu reproduzia em casa eram referência do que eu vivenciava na escola.

Os anos se passaram e, ao final do Ensino Médio, recebi a notícia de que havia sido escolhida, por mérito de nota, comportamento e participação ativa nas atividades propostas pela escola, que eu havia sido contemplada com uma bolsa de estudos (de 100%) para cursar a Licenciatura Plena em Pedagogia. Não era minha opção de escolha na época, mas, como eu não possuía condições financeiras para custear a faculdade que eu desejava, abracei a oportunidade.

Quando eu já cursava o 2º período da graduação, minha mãe passou em um concurso público e me propôs trocar de curso. Eu resolvi fazer o vestibular para Bacharelado em Farmácia, no qual fui aprovada e me matriculei para iniciar. Entretanto, mantive o curso de Pedagogia, pelo qual já estava apaixonada, e não quis abrir mão. Essa luta, de cursar duas faculdades e ainda trabalhar, durou um ano e meio, quando tomei a decisão de trancar o curso de Farmácia e nunca mais retomei.

O primeiro dia de aula na Pedagogia também foi o primeiro dia de trabalho no Projeto de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI), um projeto subsidiado pelo governo que atendia crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social com um valor simbólico, mensal para que deixassem o trabalho nas ruas. Eu trabalhava com crianças em classe multisseriada e realizava as atividades escolares que eram destinadas para casa. Observei, durante as aulas, um índice considerável de distorção idade/série e que os estudantes não dominavam o conteúdo da atividade a ser desenvolvida. A maioria deles não sabia ler e isso me causava tristeza. As

monitoras do projeto deveriam, uma vez por mês, destinar um dia letivo para realizar visita na casa dos estudantes faltosos e, durante esses momentos, vivenciei situações de pobreza, condições difíceis de alimentação e moradia e, principalmente, pude ver que as crianças trabalhavam, em sua maioria, por real necessidade: porque os pais eram doentes, para ajudar a mãe que precisava sustentar sozinha muitos filhos dentre outros motivos. Quando terminavam as visitas, meu psicológico estava abalado, por ver situações como as descritas, e não poder ajudar da maneira que as famílias necessitavam.

Quando o projeto acabou, o Centro Integrado Empresa Escola (CIEE) me contatou para comparecer a uma entrevista para um cargo de auxiliar de educação infantil em uma escola privada na cidade de Manaus. Alegremente, aceitei o convite, e iniciei no novo emprego. Nesta escola, tive a oportunidade de vivenciar práticas educacionais com as crianças de dois a quatro anos. Permaneci apenas um ano como estagiária, porque, no ano seguinte, fui contratada para lecionar para uma turma de Jardim I (quatro anos). Foram três anos de muito aprendizado e contato direto com as crianças, sentindo de pertinho o amor, o carinho e a franqueza que os pequeninos nos dispensam, com toda a sua inocência infantil.

Após a conclusão da faculdade, a instituição em que eu estudava (Faculdade Tahirih), que fazia parte da Associação para o Desenvolvimento Coesivo da Amazônia (ADCAM), convidou-me para fazer parte do quadro de colaboradores, na função de Coordenadora Administrativa, auxiliando as coordenações dos cursos de Administração, Pedagogia e Serviço Social, o que aceitei prontamente, pois era um novo desafio, uma oportunidade de adquirir experiência. Quando já havia iniciado o trabalho, recebi a notícia da chamada para a posse do concurso público da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) para atuar como Pedagoga (ou Coordenadora Pedagógica). Decidi continuar a trabalhar nos dois empregos, pois havia compatibilidade de horários, porém, nesse meio tempo, engravidei e nasceu minha primeira filha: Anne Manuella.

Meu coração de mãe doía e eu sentia a necessidade de estar mais presente com minha filha. Foi quando eu decidi abrir mão do emprego na faculdade (com muita tristeza).

Senti a necessidade de montar uma escola, pois sentia receio de como minha filha seria tratada quando precisasse ingressar em uma, devido às minhas experiências em algumas escolas e creches. Consegui, com meu esposo, abrir a

“Escola Reino de Davi”, que atendia crianças de um ano e meio até a idade de cinco anos. Foi um período maravilhoso, em que tive a oportunidade de atuar, ao mesmo tempo, como Gestora, Pedagoga e Professora. Não existem palavras para definir a gratidão que sinto por ter vivenciado esse processo.

Atuei em escola pública durante dois anos e meio e me decepcionei profundamente. O leitor vai entender o porquê da minha decepção. Quando fui encaminhada para a escola onde atuaria, apresentaram-me para a Diretora, que me recebeu muitíssimo bem e me apresentou para a equipe escolar (pedagógica, administrativa e de logística). Iniciei os trabalhos com um desejo enorme de realmente fazer a diferença na vida dos professores e dos estudantes. Em um primeiro momento, já pude verificar que os estudantes chegavam ao 5º ano sem saber ler. Conseguiram copiar perfeitamente o que a professora escrevia no quadro, porém, não sabiam o que estavam escrevendo.

Assustei-me, de fato, com essa situação, mas decidi que, com o apoio da escola, mudaríamos aquela realidade. Com a permissão da diretora, convoquei a equipe pedagógica para uma reunião em que expliquei a real situação dos estudantes (em gráficos) e propus um projeto de intervenção, que necessitaria da ajuda de toda a equipe. Em outro momento, fizemos uma reunião com os pais para explicar como seria a intervenção e que precisaríamos da ajuda da família para ter êxito. Foi unânime. Todos concordaram e se comprometeram em realizar ações para alcançarmos os objetivos propostos. Trabalhamos firme durante dois anos e conseguimos excelentes resultados, porém, alguns estudantes não conseguiram alcançar o que propomos, por diversos motivos, dentre eles, a ausência da família no decorrer do processo e outros problemas familiares que enfrentavam.

Ao final dos dois anos, alguns estudantes ficaram retidos, pois não conseguiram se apropriar, minimamente, da leitura e da escrita, para seguir em frente. Para a nossa surpresa (minha e da equipe), no ano seguinte, esses estudantes estavam aprovados e matriculados para a série seguinte. Quando questionada, a diretora justificou que não era bom para o IDEB da escola reter os estudantes. Eis a minha primeira decepção.

Nesse mesmo ano, seria realizada a escolha do livro didático, que acontecia a cada três anos, e, juntamente com a equipe, reunimo-nos para analisar todos os livros que as editoras traziam até a escola e, ao final, já tínhamos eleito o que mais se adequava à nossa realidade escolar. Como Pedagoga, era minha responsabilidade

formalizar a escolha, o que fiz através de um documento assinado por mim e por todos os professores, que foi entregue à direção. Depois de uma semana, a diretora me convidou à sua sala, e lá estava presente também um representante de determinada editora. Conversaram comigo com o intuito de que eu mudasse no documento o resultado da escolha do livro didático para beneficiar a referida editora. Recusei, é claro. Mas, mesmo assim, ela mesma redigiu outro documento, alterando conforme desejado e assinou como responsável. Essa foi a minha segunda, e fatal, decepção. A partir desses acontecimentos, desisti da carreira pública, com a certeza de que jamais ninguém conseguiria mudar tal sistema. Pedi exoneração do cargo e, com ele, ficaram enterrados meus sonhos de uma educação igualitária para todos.

Eu morava em Manaus e minha família em Sorocaba, e isso me deixava saudosa. Certo dia, surgiu uma escola de educação infantil à venda naquela cidade e, meu esposo e eu decidimos que queríamos mudar, enfrentar novos desafios.

Então, nova cidade, novas pessoas, nova escola, novas oportunidades de aprender. Iniciamos essa empreitada, com força, fé e foco. A escola de Manaus foi vendida à uma professora e amiga minha e, nesta, agora, trabalhávamos com afinco. Era uma experiência diferente, pois lidávamos com bebês a partir de quatro meses de idade. Foi desafiador e maravilhoso! Minha experiência na educação infantil cresceu mais e pude vivenciar uma nova cultura, de um povo diferente.

Após três anos e meios em Sorocaba, passei em um concurso para professora substituta na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Campus de Humaitá, e, mais uma vez, o novo nos (eu e minha família) atraía. Assumi o concurso e tive que estudar muito para ministrar aulas aos graduandos do curso de Pedagogia. Ministrei muitas disciplinas, mas as que me marcaram, de fato, foram as que tratavam, em seu ementário, do processo de alfabetização. Vivenciei a dificuldade imensa dos estudantes do 1º período ao escreverem os textos manuscritos (porque era assim solicitado por mim) e os erros absurdos das regras mais simples da ortografia. Observei, também, a dificuldade em interpretar as leituras propostas para a discussão das aulas e associei esse desajuste no ensino ao processo inicial, à educação básica pela qual esses estudantes passaram.

Atuei como professora substitua durante um ano e seis meses, e foi extraordinário, muito gratificante. Meu desejo era a aprovação em um Mestrado em Educação, com o intuito de me aprofundar nas pesquisas que tratam de alfabetização e entender melhor esse processo. Qual não foi a minha surpresa, ser aprovada na

linha de Formação, e admiração maior ainda, ao ter contato com a Teoria Histórico-Cultural da Atividade (CHAT), apresentada pelo meu orientador, professor Rafael Fonseca de Castro, ao ser vinculada ao Grupo de Pesquisa HIST CULT - Educação, Psicologia Educacional e Processos Formativos, no qual é condutor e mediador das discussões acerca do estudo dessa teoria, que tem como seu principal proponente Lev Semionovich Vigotski (1896-1934).

Acredito que as pesquisas vinculadas à CHAT contribuirão de maneira significativa com os processos educativos, especificamente, com as práticas pedagógicas em classes de alfabetização, proporcionando ao estudante, uma aprendizagem efetiva da leitura e da escrita. E, assim, propomos a investigação que detalhamos a seguir.

1. INTRODUÇÃO

Em meio a tantas exigências de uma sociedade centrada na leitura e na escrita e, ao mesmo tempo, voltada para a tecnologia, o sistema educacional brasileiro ainda se encontra diante do grande desafio de alfabetizar sua população. O ato de alfabetizar significa permitir que os estudantes, desde o início de sua educação formal, não apenas se apropriem do sistema alfabético-ortográfico, mas que adquiram condições do uso efetivo da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

A alfabetização, no Brasil, é um processo que possui uma longa história de dificuldades e tem sido, ao longo dos anos, amplamente debatido, ficando cada vez mais em evidência, uma vez que a evolução da humanidade, em seus mais diversos aspectos, tem trazido consigo inúmeras transformações que exigem do indivíduo determinado grau de escolarização para que esteja apto a um convívio social cada vez mais intelectualizado e, conseqüentemente, mais inserido e ativo na sociedade. Diversos fatores sociais e culturais podem desencadear essas situações de fracasso no processo de alfabetização, tais como: situação econômica, familiar, motivação, ambiente cultural, momento histórico, desigualdades sociais e regionais, entre outros. A temática em si é relevante e digna de estudos que visem a mudança no cenário educacional.

A importância desta pesquisa se justifica por tratar do fracasso escolar no processo de alfabetização, um problema crescente no Brasil, evidenciado de forma recorrente em diversas pesquisas de avaliação da Educação, como as do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) entre outros. Indicadores e pesquisas recentes (MORAIS, 2012; SOARES, 2018) apontam as dificuldades dos estudantes brasileiros em língua portuguesa e matemática e da escola em alfabetizar nossas crianças. Os dados apontados vão ao encontro de minha experiência como docente e alfabetizadora, ministrando aulas na Educação Básica para turmas de alfabetização (1º ano do Ensino Fundamental). Durante minha atuação como gestora de duas escolas de Educação Infantil do sistema privado, também foi possível vivenciar os processos de ensino e de aprendizagem, desde a base educacional, percebendo a importância dessa etapa de ensino na vida do indivíduo. No exercício do cargo de professora substituta da Graduação em Pedagogia, ministrando disciplinas específicas da área, tais como

Alfabetização e Letramento e Metodologia da Alfabetização, igualmente, ficou a mim explícita a dificuldade dos próprios acadêmicos do curso em lerem e interpretarem os textos encaminhados para estudos, bem como em escreverem sobre a leitura realizada, fato este, atribuído pelos mesmos, a um déficit no processo de alfabetização, que perdurou por anos, até alcançarem o Ensino Superior.

Dentre os pesquisadores que trabalham com Métodos de Alfabetização no Brasil, é pertinente citar Mortatti (2006), que fala sobre a história da alfabetização no Brasil, dividindo as concepções acerca da mesma em quatro fases: a *Metodização do Ensino da Leitura*, a *Institucionalização do Método Analítico*, a *Alfabetização sob Medida* e a *Desmetodização do Ensino*. Soares (2018), uma das autoras mais relevantes no cenário nacional, afirma que a principal questão sobre alfabetização que devemos discutir não é relacionada ao método, já que cada um privilegia um aspecto necessário a ser trabalhado em sala de aula, mas a compreender a complexidade do processo de alfabetização e que a escolha de um único método não possibilita essa compreensão. A autora propõe que “não se busque um método de alfabetização, mas que se busque uma alfabetização com método: “alfabetizar compreendendo as várias facetas do processo” (idem, p. 156). Numa perspectiva piagetiana, Ferreiro e Teberosky (1986) partem da concepção de que o sujeito adquire o conhecimento a partir da sua interação com o objeto de conhecimento, acreditando na premissa de que a criança já traz consigo um conhecimento próprio, antes mesmo de chegar a escola e, a partir deste, formula ideias e hipóteses sobre o código escrito. As autoras, em uma das suas mais importantes obras publicadas, “A Psicogênese da Língua Escrita” (FERREIRO E TEBEROSKY, 1986), fazem uma descrição dos estágios linguísticos percorridos pela criança até a aquisição da leitura e da escrita, denominados Hipóteses Silábicas.

Neste contexto, está sendo proposto, neste estudo, uma análise das concepções sobre alfabetização por professores e acadêmicos de Pedagogia em uma perspectiva histórico-cultural, a fim de compreender os conceitos incutidos pelo processo de formação dos educadores e dos futuros professores que, possivelmente, poderão atuar em sala de aula com turmas de alfabetização, bem como entender a visão dos educadores sobre o processo de alfabetização e as relações estabelecidas com a Teoria Histórico-Cultural da Atividade (CHAT).

O objetivo desta pesquisa é, então, analisar as concepções sobre alfabetização por formandos do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA e de professores

alfabetizadores que atuam na rede municipal de ensino em Humaitá-AM. Para atingi-lo, foram traçados os seguintes objetivos específicos: I. Estabelecer relações entre os métodos de alfabetização de maior evidência e seus usos no país; II. Perceber quais concepções formandos do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA e professores alfabetizadores, que atuam na rede municipal de ensino em Humaitá, possuem sobre os principais conceitos que embasam o processo de alfabetização; III. Investigar como se efetivam as práticas de alfabetização que professores alfabetizadores de Humaitá utilizam no contexto da sala de aula a partir de suas percepções; IV. Analisar a ementa da disciplina de Alfabetização do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA, a fim de observar criticamente características dos diferentes métodos presentes nesse documento orientador; V. Observar se há, nesta ementa, alguma menção à CHAT enquanto teoria embasante ao estudo e à prática da alfabetização e; VI. Verificar que conhecimentos formandos do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA e professores alfabetizadores, que atuam na rede municipal de ensino em Humaitá, possuem acerca da CHAT.

A CHAT¹ vem embasando pesquisas teóricas e experimentais que levaram a um novo entendimento acerca da origem e da estrutura das funções psíquicas superiores (FPS) humanas. No âmbito da Educação, a partir da segunda metade do século XX, essa abordagem psicológica passou a ser difundida mundialmente e tem fundamentado práticas educacionais em diversos contextos, desde a Educação Infantil até a Pós-Graduação, como é possível verificar na coletânea internacional de Selau e Castro (2015), por exemplo.

Para esta pesquisa, foram utilizados conceitos de autores vinculados a esta corrente, principalmente, os de Lev Semeonovich Vigotski (1896-1934), com destaque para a perspectiva de Pensamento e Palavra (VIGOTSKI, 2001). Outros autores filiados a este referencial teórico serviram de base para este estudo, tais quais Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Aléxis Nikolaevich Leontiev (1903-1979), e pesquisadores brasileiros, como Angel Pino Sirgado, Zoia Prestes e Rafael Fosenca de Castro. Também são referências para esta investigação estudiosos que se dedicam à temática da alfabetização, seus métodos, suas perspectivas e os resultados mais atuais divulgados nacionalmente.

Segundo Pino (2000), Vigotski percebia o homem como um ser concreto,

¹Internacionalmente, nos dias atuais, mais conhecida e divulgada como *Cultural Historical Activity Theory* (CHAT).

histórico e cultural, capaz de criar meios auxiliares para intervir na natureza e estabelecer relações. Para o campo educacional, este autor acreditava que a criança já chega na escola trazendo consigo conhecimentos que se formaram da relação com o mundo por meio da linguagem apreendida e da relação com outras pessoas do seu convívio.

Tendo este referencial como base teórico-metodológica, tratou-se de uma pesquisa do tipo exploratória (GIL, 2017), de abordagem qualitativa (BAUER e GASKELL, 2017), em uma perspectiva histórico-cultural, por acreditar que sua base epistemológica possibilita explorar a linguagem e o seu papel na constituição humana com maior riqueza conceitual e proximidade dos sujeitos envolvidos.

A pesquisa foi realizada com nove acadêmicos formandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Campus Humaitá, e com 17 professores que atuam em classes de alfabetização na Rede de Ensino Municipal de Humaitá/AM. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados dois questionários mistos (GIL, 2017), com perguntas abertas e fechadas, aplicados aos formandos e aos professores via *Google Meet*, de forma online. Os dados foram categorizados e analisados à luz da Análise Textual Discursiva, como proposto por Moraes (2003).

Inicialmente, a Dissertação enuncia o referencial teórico que fundamentou a pesquisa. A **Seção II** apresenta um breve histórico dos Métodos de Alfabetização no Brasil, traçando um panorama da alfabetização em contexto amazônico e buscando nas estatísticas dados que evidenciem as dificuldades existentes na região para alfabetizar as crianças.

Na **Seção III**, aborda os principais conceitos da CHAT e a linguagem com base no referencial histórico-cultural, abordando os conceitos de história e cultura e discutindo sobre Pensamento e Palavra na perspectiva vigotskiana, tratando do tema alfabetização, especificamente embasado nesta teoria.

A **Seção IV** detalha o percurso investigativo da pesquisa. Nesse momento, apresento o *lócus* e os participantes, além de justificar e explicar os métodos utilizados para a realização da coleta e da abordagem da análise de dados.

Na **Seção V**, apresento a Categoria 1, trazendo as concepções dos formandos do Curso de Pedagogia e dos professores alfabetizadores acerca dos métodos de alfabetização.

Na **Seção VI**, apresento a Categoria 2, mostrando as concepções dos

formandos do Curso de Pedagogia e dos professores alfabetizadores acerca da CHAT e suas relações com o processo de alfabetização.

Por fim, encerro este volume com as minhas **Considerações Finais**, momento em que realizo uma síntese de tudo o que aqui foi problematizado, trazendo a essência das análises realizadas e os principais achados da pesquisa nesta árdua e longa caminhada.

2. A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

A história da alfabetização no Brasil sempre foi marcada por constantes disputas nos âmbitos político e educacional. Até o final do século XIX, o acesso à Educação não era para todos, apenas as classes mais abastadas da sociedade desfrutavam desse privilégio (MORTATTI, 2006). A leitura e a escrita quase não faziam parte dos contextos culturais da época. Com a Proclamação da República, a Educação para todos ganhou destaque como uma das utopias da sociedade brasileira. A escola, por sua vez, consolidou-se como ambiente formal de ensino com o intuito de preparar as novas gerações segundo ideais do Estado Republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. Nesse contexto, Mortatti (2006, p. 2) afirma que “a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do esclarecimento das massas iletradas”.

Foi um período de expressivas mudanças na Educação. Com a universalização da escola, foi ampliado o acesso à educação formal e os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita foram organizados e estruturados, sendo ensinados por profissionais específicos da área da Educação, os professores, no âmbito de uma instituição própria para este fim, implicando no desenvolvimento de métodos considerados adequados para a obtenção de êxito no processo de alfabetização.

Com o surgimento da Psicologia reconhecida como ciência, nesse mesmo período, iniciou-se uma discussão acerca do caráter psicológico da criança incluso no processo de alfabetização. De acordo com Mortatti (2011, p. 44), “empreendida por educadores, essa discussão prioriza as questões didáticas, ou seja, o como ensinar, com base na definição das habilidades visuais, auditivas e motoras do aprendiz”.

A cada período histórico, surgem diferentes formas de alfabetizar. Teóricos da Educação, das Letras (e até mesmo de outras áreas) propagam métodos elaborados e aplicados, uns com base no fator biológico da criança e outros enfatizando o contexto cultural e o momento histórico em que esta encontra-se inserida.

Boto (2011), ao evidenciar a alfabetização como um dos objetos mais significativos no campo da Educação, demonstra a preocupação em estudá-la, levando-nos a refletir sobre as seguintes questões:

Como pensar o conceito de escola sem considerar a relevância pedagógica e simbólica do aprendizado da leitura e da escrita? Como compreender a educação moderna sem conceber a habilidade da leitura como requisito de um repertório intrínseco à própria constituição da modernidade? Aliás, em um país como o Brasil, estudar a alfabetização é um dever. Nosso país, como se sabe, não teve – em uma trajetória de longa duração – a educação como prioridade de suas políticas públicas. Sabe-se que avançar no campo da cultura é investir na formação letrada das populações (p. 6).

A autora destaca o descaso historicamente constituído com a Educação em nosso país, especialmente, no que diz respeito ao aprendizado da leitura e da escrita. A alfabetização sempre foi um tema muito presente nas pesquisas relacionadas à Educação, configurando-se um problema em investigações. É imprescindível a compreensão da cultura produzida no meio escolar, o que significa, também, sob a ótica de Boto (2011, p. 6), “percorrer os modos pelos quais a escola transpõe didaticamente os conteúdos mais amplos de um acervo cultural que se constituiu historicamente nas diferentes sociedades”.

No que concerne à alfabetização, Galvão e Leal (2005) trabalham o tema transcendendo suas dimensões etimológicas, adentrando em um campo pedagógico pertencente à realidade escolar, tratando esse processo como sendo:

[...] de construção de hipóteses sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa participar de situações que o desafiem, que coloquem a necessidade da reflexão sobre a língua, que o leve enfim a transformar informações em conhecimento próprio. É utilizando-se de textos reais, tais como listas, poemas, bilhetes, receitas, contos, piadas, entre outros gêneros, que os alunos podem aprender muito sobre a escrita (p. 14-15).

Para se chegar a esse patamar de ensino, em que o educando seja desafiado constantemente na busca por uma aprendizagem efetiva da língua, uma das maiores discussões no âmbito educacional e pedagógico se refere, justamente, ao anseio em encontrar respostas aos seguintes questionamentos: que método possui maior eficácia no processo de alfabetização? Qual a melhor forma de trazer para a sala de aula o conhecimento necessário para este processo partindo do contexto no qual o educando encontra-se inserido?

Para contribuir com o debate acerca dessas questões, recorro a uma breve explanação dos Métodos de Alfabetização mais utilizados e citados bibliograficamente no Brasil. Para tal, é importante que se conheça o significado da palavra a ser tratada, dentro do contexto educacional. Quanto à definição de Método, Galvão e Leal (2005) explicam, num sentido mais amplo, que este é um caminho que conduz a um fim determinado. E, ainda, que o método:

[...] pode ser compreendido também como maneira determinada de procedimentos para ordenar a atividade, a fim de se chegar a um objetivo. No sentido aqui empregado, o método de alfabetização compreende o caminho (entendido como direção e significado) e um conjunto de procedimentos sistemáticos que possibilitam o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita (p. 17).

Neste sentido, a alfabetização é considerada um dos instrumentos de grande importância na apropriação do saber, um caminho árduo a ser percorrido, e a forma como conduzir esse processo é que vai caracterizar sua qualidade. Contribuindo com o entendimento sobre o termo “alfabetização”, Pérez e García (2001, p. 46) a consideram como um “acesso ao uso autônomo e crítico do código escrito, além de ser um nexos ou ponto que aproxima o indivíduo da cultura, ampliando sua compreensão do meio”. Já Soares (2018, p. 16) entende por método de alfabetização “um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*” (grifos da autora). E esta, por sua vez, é denominada alfabetização.

Ao falar sobre as concepções de Alfabetização, Mortatti (2006) as divide em quatro fases, que se alongam de 1876 até os dias atuais. A primeira fase perdurou de 1876 a 1890 e foi denominada pela autora como *A metodização do ensino da leitura*:

[...] para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da “parte” para o “todo”); da soletração (alfabético), partindo do nome 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), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas 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, esta 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).

A segunda fase iniciou a partir da organização republicana brasileira, sendo alvo de debates e disputas entre os métodos de ensino da leitura e da escrita mais eficazes, segundo às opiniões dos especialistas da época. Esta fase, explica Mortatti (2006), ficou marcada pela ênfase na utilização de cartilhas e ficou denominada como a *Institucionalização do método analítico*. Farias (2008, p. 3.829) explicita que o uso das primeiras cartilhas se deu no século XIX, no ano de 1834, e “[...] sua utilização foi expressiva durante o século XX, sendo considerada como uma primeira experiência na área da alfabetização no Brasil”. Neste período, a cartilha passou a ser utilizada por muitos professores como suporte para o planejamento das aulas de alfabetização.

A terceira fase, nominada *Alfabetização sob medida*, aconteceu entre 1920 e 1970, período em que os métodos de alfabetização foram relativizados e secundarizados pelo caráter misto e eclético dos mesmos (MORTATTI, 2006). Na época, a alfabetização no Brasil era entendida, conforme Sganderla e Carvalho (2010), como:

[...] o aprendizado da leitura e escrita, sendo o método de ensino subordinado ao nível de maturidade alcançada pelas crianças. A medida do seu nível de maturidade levava à classificação das crianças e agrupamento em classes homogêneas para a alfabetização. [...] “Classe forte para os inteligentes, classes fracas para os que [tivessem] mais dificuldade em seguir o desenvolvimento da turma” (p. 8-11).

Nesta fase, é notória a distinção feita a partir das habilidades iniciais apresentadas pelas crianças, ignorando que tal atitude poderia tolir a capacidade das mesmas em desenvolver-se posteriormente, a partir das relações histórico-culturais, com diferentes níveis de maturação biológica.

A quarta fase, originou-se, segundo Franco e Raizer (2012, p. 785), no início da década de 1980, com os questionamentos acerca do fracasso escolar no processo de alfabetização dos educandos, em virtude de urgências políticas e sociais, que influenciaram o campo da Educação. Esta fase ficou conhecida como *Desmetodização do ensino*. Mortatti (2006) afirma que, neste período:

[...] introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores. Deslocando o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a

necessidade das cartilhas. Assim, a partir de 1980, inicia-se o quarto momento, caracterizado como “alfabetização: construtivismo e desmetodização” (p. 10) (grifo da autora).

A partir do exposto acima, é possível observar que, em cada momento da história, os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos passaram por mudanças e, a partir destas, criou-se e recriou-se concepções que se adequassem à necessidade de ensinar a leitura e a escrita às crianças. Não há como negar a importância dos métodos de alfabetização dentro do contexto em que surgiram. O ensino, a partir da sistematização do sistema alfabético, foi e é não só importante, como, também, necessário.

2.1 MÉTODOS TRADICIONAIS

Os métodos de alfabetização convencionalmente utilizados que conhecemos, apesar de se diferenciarem, aparentemente, por aspectos particulares, têm, segundo Morais (2012, p. 27), “uma única e comum teoria de conhecimento subjacente: a visão empirista/associacionista de aprendizagem”, que compara a criança à uma tábua rasa, que adquire novos conhecimentos a partir da recepção de informações exteriores e que, através da repetição do gesto gráfico, da cópia e da memorização, passariam a ser interiores.

Nesta perspectiva, a aprendizagem, segundo Morais (2012), é percebida sob a ótica de um processo que objetiva o acúmulo de informações recebidas do meio externo, sem que o indivíduo necessite reconstruir mentalmente esquemas ou modos de pensar, a fim de se apropriarem dos conteúdos. Dentro da concepção tradicional de alfabetização, destacam-se dois principais métodos: Sintético e Analítico. Os Métodos Sintéticos, considerados como os mais antigos, caracterizam-se, de acordo com Morais, Albuquerque e Leal (2005) por:

[...] priorizar como ponto inicial, na aprendizagem as subunidades da língua, relacionando essas às correspondências fonográficas, ou seja, partem de unidades menores e mais elementares como as letras, os fonemas ou sílabas para, em seguida, passar às unidades maiores ou inteiras como palavras, frases ou texto, seguindo sempre do mais simples para o mais complexo de forma linear, de modo que só se aprende um elemento novo depois de se aprender outro (p. 18).

Dentro desses métodos, primeiro se aprende o processo de codificação-decodificação para, posteriormente, entrar na fase da compreensão da leitura e da escrita. A aprendizagem, de acordo com esses métodos, é baseada na memorização

e na repetição, propondo uma alfabetização por regras que devem ser minuciosamente seguidas, trazendo ao educando um conhecimento pronto para que o mesmo coloque em prática. Os métodos sintéticos se dividem em *Alfabético* ou de *Soletração*, *Fônico* e *Silábico* ou de *Silabação*. Todos pressupõem que o aprendiz deva partir de unidades linguísticas menores (letras, sílabas ou fonemas) até chegar às unidades maiores (palavras, frases e textos).

No *Método Alfabético ou de Soletração* (ex.: “B com A, BÁ”, “B com E, BÉ” e assim por diante), parte-se da premissa de que a criança já teria a compreensão de que as letras substituem os sons e que, juntando duas letras, memorizando o som de cada uma, seria possível ler as sílabas. Depois de aprender a ler muitas sílabas, a criança perceberia que, juntas, elas formariam palavras, frases e textos. De acordo com Fontes e Benevides (2013, p. 3), esse método “caracteriza-se pela aplicação através de uma sequência fixa baseada nos estímulos auditivos e visuais, sendo a memorização o único recurso didático utilizado”. Consiste no aprendizado do nome das letras nas formas maiúsculas e minúsculas, a sequência do alfabeto, juntando as letras entre si (vogais e consoantes).

O *Método Fônico*, abordado por Sebra e Dias (2011, p. 3), propõe “o ensino sistemático e explícito das correspondências entre letras e sons. Esta proposta à alfabetização ensina, como parte fundamental da sua prática, as correspondências grafofonêmicas” em outras palavras, correlacionando as letras e seus sons. Neste método, os fonemas existiriam como unidades na mente do aprendiz e tem como proposta que este seja treinado a pronunciar os fonemas isolados e a decorar as letras equivalentes a eles. Fontes e Benevides (2011, p. 3) concordam que, neste método, “a atenção está direcionada à dimensão sonora da língua, assim, inicia-se o processo ensinando a forma e o som das vogais, depois das consoantes, em seguida, cada letra é aprendida como um fonema que, unindo a outro, formam-se as sílabas e depois as palavras”. Dessa forma, segue-se uma sequência gradativa, começando-se dos sons mais fáceis para os mais complexos.

O *método Silábico* ou de *Silabação* (ex.: BA, BE, Bl...) caracteriza-se, segundo Fontes e Benevides (2013, p. 3), “por sua ênfase excessiva aos mecanismos de codificação e decodificação, apelando para a memorização como recurso didático que, por sua vez, desconsidera a capacidade de compreensão do aluno”. A principal unidade de análise desse método é a sílaba e sua abordagem leva os estudantes a memorizarem os padrões silábicos para uní-los em palavras.

As abordagens dos métodos sintéticos não levam em consideração a importância de uma aprendizagem efetiva no processo de aquisição da escrita, o que, segundo Moraes, Albuquerque e Leal, (2005, p. 20), “provavelmente, implica uma desmotivação para tal aprendizagem, além de não contribuir para auxiliar a criança a perceber a funcionalidade desse objeto para o cotidiano”, tornando o processo de alfabetização, por vezes, mecanicista e sem sentido para a criança em muitas situações.

Os *Métodos Analíticos* consideram que a aprendizagem da leitura e da escrita só pode acontecer se partir de unidades que tenham significado para a criança. Roazzi, Leal e Carvalho (1996, p. 9) ressaltam que:

A análise das unidades mais simples e elementares das palavras não é feita fora do significado que estas partes contribuem para formar. Estes métodos se fundamentam no fato de que os mecanismos formais da leitura não são necessários nas fases iniciais, podendo até tornarem-se um obstáculo. Nessa abordagem, concebe-se que a habilidade da criança em extrair o sentido do mundo da escrita implicitamente a capacitará a utilizar seus mecanismos. A explicação lógica do método analítico é que a criança não reconhece que as letras apresentam unidades de sons, de forma que o inteiro conjunto de letras é ensinado em sua totalidade como se representasse uma palavra específica.

Este método tem como principal objetivo fazer com que as crianças compreendam o sentido de um texto, levando-os à produção textual a partir de suas próprias ideias, incentivando a aquisição do hábito de ler. Os métodos analíticos dividem-se em *Palavração*, *Sentenciação* e *Global* ou *Ideovisual*.

No processo de *Palavração*, Rangel, Souza e Silva (2017) explicam que palavras com significado para a criança são apresentadas em agrupamento retiradas de um texto ou de uma história e os estudantes aprendem fazendo a relação da palavra com a imagem, elaborando uma análise dos dois elementos. Moraes, Albuquerque e Leal (2005, p. 17) enunciam que esse processo se dá da seguinte maneira:

[...] a criança é colocada diante de uma lista de palavras ditas e compreendidas num processo oral, usando, assim, a técnica da memorização, para o reconhecimento global de certa quantidade de palavras da lista em combinações diferentes, para construir sentenças significativas e, na sequência, trabalhar as sílabas/letras até a criança se tornar capaz de fazer, de forma automática, as conversões letras/sons.

Ao longo desse processo, os estudantes são ensinados a identificar e copiar um repertório de palavras durante um longo tempo, um semestre letivo, por exemplo,

para, então, comecem a separar as palavras em sílabas e as sílabas em letras ou fonemas.

No processo de *Sentencição*, é utilizada a comparação entre as palavras, na qual, para Fontes e Benevides (2013, p. 4), a unidade de análise é a sentença e, após o processo de memorização para o reconhecimento global, inicia-se à decomposição em palavras, depois, em sílabas, tornando a criança capaz de reconhecer essas partes em outras sentenças. Em outras palavras, a cada lição ou atividade, as crianças deveriam memorizar sentenças completas, de forma a poder identificá-las e copiá-las, para, assim, realizar a decomposição da sentença em palavras até chegar à análise das partes menores, no caso, as sílabas e as letras.

No *Método global* ou *Ideovisual*, segundo Sebra e Dias (2011, p. 6), “seria mais econômico ensinar a palavra como um todo às crianças, sem focalizar unidades menores. Assim, era preconizado o ensino direto das associações entre as palavras e seus significados”. Também denominado *Método Global de Contos*, consiste em abordar uma história ou um texto completo, que pode ser repetido diversas vezes, decompondo-se o texto em frases, as frases em palavras, as palavras em sílabas, para, enfim, formar novas palavras com as sílabas estudadas. Porém, essas narrativas, segundo Morais (2012, p. 30), eram:

[...] artificiais, sem qualidade literária, escritas especificamente para alfabetizar. O grande todo, o texto, seguiria, então os passos do método anterior: suas frases seriam trabalhadas isoladamente e, do interior das mesmas, seriam selecionadas algumas palavras, cujas sílabas ou relações fonema-grafema seriam enfocadas.

No geral, os métodos analíticos trabalham primeiro o todo para, depois, fragmentá-los em partes, as unidades menores, com a pretensão de dotar de significados o processo de aprendizagem no campo da alfabetização, mas todos irão conduzir a criança a trabalhar, ao final, com as unidades menores: sílabas, letras e fonemas, que caracterizam os métodos sintéticos, expostos anteriormente. Diferenciando-se destes, por acreditar que, para trabalhar a percepção e motivação do estudante, o ideal seria iniciar pelas unidades maiores, que possuem significado, no caso, palavras, frases e histórias e, aos poucos, realizar a análise e decomposição destas, juntamente com o estudante.

Em suma, todos os métodos tradicionais de alfabetização, sejam estes sintéticos ou analíticos, segundo Morais (2012, p. 27):

[...] enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral: uma lista de símbolos (letras que substituem fonemas que já existiriam como unidades “isoláveis” na mente da criança ainda não alfabetizada. Por ser uma mera lista de correspondências entre letras e fonemas, o alfabeto não teria propriedades ou princípios conceituais que o aprendiz precisaria compreender.

Dentre os métodos apresentados, os sintéticos são os que, historicamente, têm exercido mais influência na alfabetização praticada nas escolas brasileiras.

Na sequência, apresento a teoria da Psicogênese da Língua Escrita, idealizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que, seguindo uma perspectiva piagetiana construtivista, busca explicar a gênese ou origem dos conhecimentos.

2.2 CONSTRUTIVISMO

Emília Ferreiro, uma das idealizadoras da Psicogênese da Língua Escrita, nasceu na Argentina e fez doutorado na Universidade de Genebra, tendo como orientador o psicólogo suíço Jean Piaget, tornando-se sua colaboradora posteriormente. Iniciou suas pesquisas empíricas em parceria com Ana Teberosky, que também nasceu na Argentina, graduou-se em Ciências da Educação e atuou como pesquisadora do Instituto Municipal de Investigações Psicológicas Aplicadas à Educação de Barcelona.

Embora Piaget não tenha desenvolvido pesquisas e reflexões especificamente acerca da alfabetização e da aquisição da língua escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) nos levam a entender que suas reflexões são relacionadas aos processos de construção do conhecimento, enfatizando que o aprendizado é construído pelo próprio educando.

As autoras, inspiradas na epistemologia genética de Piaget e em seu método de investigação, fazem uma descrição das elaborações feitas pelas crianças sobre o objeto conceitual da língua escrita. As pesquisas de Piaget têm como foco principal, segundo Teberosky e Colomer (2003, p. 27), “a investigação teórica e experimental do desenvolvimento qualitativo das estruturas do intelecto” e o método utilizado em suas investigações é “identificado comumente como método clínico, isto é, o estudo detalhado, flexível, de poucos casos durante longos períodos de tempo, em que ocorre algum tipo de intervenção experimental”.

Tendo como referência as investigações realizadas por Piaget, Ferreiro e Teberosky iniciaram suas pesquisas no ano de 1974 em Buenos Aires e, apesar de

ser um tema com uma grande quantidade de publicações, as autoras justificaram mais uma abordagem investigativa no campo da aquisição da lectoescrita, observando que:

Com efeito, se aprendizagem neste domínio – como em qualquer outro – não pode reduzir-se a uma série de habilidades específicas que deve possuir a criança, nem às práticas metodológicas que o professor desenvolve, é preciso dar conta do verdadeiro processo de construção dos conhecimentos como forma de superar o reducionismo em que têm caído as posturas psicopedagógicas até o presente. Todo enfoque teórico (e toda parte pedagógica) depende de uma concepção sobre a natureza do conhecimento. *Tentar uma explicação sob outro ponto de vista epistemológico, encarar um novo problema desde uma nova óptica, acreditamos que justifica a tentativa [...] (grifo meu) (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 21)*

A fim de descobrir como se dava o processo de construção da escrita, as pesquisadoras fizeram um projeto experimental (FERREIRO E TEBEROSKI, 1999) em que, para a execução do mesmo, planejaram situações em que as crianças pudessem externalizar a escrita tal como a veem, a leitura segundo o seu entendimento e os problemas da mesma forma que propõem para si mesmas.

Neste projeto, não foram utilizados os testes escolares usuais para a avaliação da “prontidão da alfabetização”, por acreditarem que estes não seriam capazes de auxiliar na resolução dos problemas propostos (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999). E, mesmo que o objeto fosse utilizado como meio para se chegar ao fim desejado, fossem tarefas de leitura e escrita, a forma de instrumentalização das mesmas foi totalmente diferente dos modos convencionais, sendo guiadas pelos seguintes princípios, assim expostos por Ferreiro e Teberosky (1999, p. 37):

- 1) *Não identificar leitura com decifrado.* Até o presente, tanto a psicologia como a pedagogia têm encarado a aprendizagem da leitura como um inevitável mecanismo de correspondência entre o oral e o escrito. Só recentemente alguns autores começam a defender outras posições, colocando em evidência **que ler não equivale a decodificar as grafias em sons** (J. Foucambert, F. Smith) e que, portanto, **a leitura não pode ser reduzida a puro decifrado.** (grifo meu)
- 2) *Não Identificar escrita com cópia de um modelo.* Quando se encara a escrita como uma técnica de reprodução do traçado gráfico ou como um problema de regras de transcrição do oral, se desconhece que, além do aspecto perceptivo-motor, escrever é uma tarefa de ordem conceitual. Portanto, se bem que seja necessária a presença de modelos – enquanto ocasião de desenvolvimento de conhecimentos – **a escrita não é cópia passiva e sim interpretação ativa dos modelos do mundo adulto.** Longe da caligrafia e da ortografia, quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas, além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica. (grifo meu)

- 3) *Não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia.* Este terceiro princípio é consequência do primeiro e do segundo. Se entendemos a aquisição da escrita como produto de uma construção ativa, ela supõe etapas de estruturação do conhecimento. Nosso objetivo é estudar os processos de construção, independentemente dos progressos escolares (se entende que os progressos na conceitualização podem coincidir ou não com avanços escolares).

Tomar como ponto de partida uma situação experimental estruturada, porém, flexível, era a grande novidade do enfoque utilizado pelas pesquisadoras, permitindo-as descobrir as hipóteses que cada criança colocavam em jogo na raiz de cada uma das tarefas propostas. Dentro dos pressupostos da teoria da epistemologia genética, todas as tarefas “supunham uma interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento (neste caso, a escrita) sob a forma de uma situação a ser resolvida” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 37). A partir das tarefas propostas, na raiz do problema (situação a ser resolvida), desenvolveu-se um diálogo entre o sujeito da pesquisa e o entrevistador, tentando evidenciar os mecanismos do pensamento infantil, compreendendo, segundo as autoras, “tanto situações de interpretação do código alfabético, tal como aparece no mundo cotidiano, como situações de produção gráfica”. Nas tarefas propostas, foram inseridos “elementos conflitivos (ao menos, potencialmente conflitivos), cuja solução requereria, por parte da criança, um raciocínio real” (idem, p. 37).

Durante a vivência das autoras, no projeto experimental, a exploração sobre a escrita foi realizada de várias maneiras:

- 1) pedindo-lhes que escrevessem o nome próprio;
- 2) pedindo-lhes que escrevessem o nome de algum amigo ou de algum membro da família;
- 3) contrastando situações de desenhar com situações de escrever;
- 4) pedindo-lhes que escrevessem as palavras com as quais habitualmente se começa a aprendizagem escolar (mamãe, papai, menino, urso);
- 5) sugerindo que experimentassem escrever outras palavras, as quais seguramente não lhes haviam sido ensinadas (sapo, mapa, pato, etc.);
- 6) sugerindo que experimentassem escrever a seguinte oração: “Minha menina toma sol” (idem, p. 192-193).

As autoras esclarecem que as situações não ocorriam da mesma forma com todas as crianças, tendo em vista que as tarefas eram propostas a cada uma de acordo com o que propiciava o momento de exploração com cada criança. Os resultados obtidos com as crianças de quatro a seis anos, de classe média e de classe baixa, permitiram à Ferreiro e Teberosky definirem cinco níveis sucessivos deste

percurso evolutivo já conhecido por muitos educadores, também denominados “fase” ou “etapas” (MORAIS, 2012), que podem ser assim explicados no quadro que construí, a partir das considerações de Ferreiro e Teberosky (1999), Morais (2012) e Soares (2018) acerca do assunto em discussão:

Quadro 1 Níveis Silábicos

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5
Garatuja	Pré-silábico	Silábico	Silábico-alfabético	Alfabético
<ul style="list-style-type: none"> - Escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como forma básica da mesma. - Na interpretação da escrita, a intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas do resultado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Para poder ler coisas diferentes (atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas. - A criança trata de respeitar duas exigências básicas a seu ver: a quantidade grafias (nunca menor que 3) e a variedade de grafias. - Em regra geral, há uma sobressalência da letra maiúscula de imprensa (ou bastão) sobre a letra cursiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - A criança tenta dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. - Início das hipóteses silábicas. - Conflito entre a quantidade mínima de caracteres e a hipótese silábica. - Conflito cognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> - Passagem da hipótese silábica para a alfabética 	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriação da escrita / dificuldades ortográficas.

Fonte: elaborado pela autora (2019)

No **Nível 1**, Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que, se para a criança a forma básica de escrita é a de imprensa (conhecida também como bastão ou palito), existirão grafismos separados entre si, compostos de linhas curvas e respostas ou de combinações entre ambas. Porém, se a forma básica for a cursiva, os grafismos serão ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semifechadas. Em relação à interpretação da escrita, todas se assemelham muito entre si, o que não impede que, sob a visão das crianças, sejam consideradas diferentes. As autoras frisam que “com essas características, torna-se claro que a escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação: cada um pode interpretar sua própria escrita; porém, não a dos outros” (idem, p. 193). As crianças deste nível trabalham com a hipótese de que necessitam de certo número de caracteres para escrever, mas sempre o mesmo número, seja para escrever

palavras ou orações inteiras. Enfim, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202) chegaram a conclusão de que, neste nível, “a leitura do escrito é sempre global, e as relações entre as partes e o todo estão muito longe de serem analisáveis: assim, cada letra vale pelo todo”.

No **Nível 2**, continua-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese da variedade nos grafismos. Porém, de acordo com Ferreiro e Teberosky (idem, p. 202), em algumas crianças, “a disponibilidade de formas gráficas é muito limitada, e a única possibilidade de atender às exigências consiste em utilizar a posição na ordem linear”. É por meio dessa variação de posição na ordem linear das letras durante a escrita que a criança expressa a diferença de significação de uma palavra para outra. Esse fase pré-silábica constitui um longo período no qual a criança ainda não descobriu que a escrita, segundo Morais (2012, p. 54), “nota ou registra no papel a pauta sonora, isto é, a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos”. Durante o processo de desenvolvimento da escrita, a criança pode ter tido a oportunidade de adquirir certos modelos estáveis de escrita, “certas formas fixas que é capaz de reproduzir na ausência do modelo” (idem, p. 204). As autoras se referem ao “nome próprio” como uma forma fixa das mais importantes, porém, “a correspondência entre a escrita e o nome é ainda *global e não-analisável*”, de forma que a totalidade que constitui a escrita do nome próprio da criança corresponde a outra totalidade, mas as partes dessa escrita ainda não correspondem às partes do nome. Sendo assim, nas palavras de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 205), “cada letra vale como parte de um todo e não tem valor em si mesma”.

É importante esclarecer que a aquisição de certas formas fixas está sujeita, como explicam as autoras supracitadas, a contingências culturais, porque uma família de classe média oferece, com maior frequência, contextos para essa aprendizagem e pessoais, porque, às vezes, a presença de um irmão maior, que começa a escola de ensino fundamental, costuma ser um fator de incitação compensador de outras incitações culturais ausentes.

No **Nível 3**, a criança passa por um período muito importante na evolução do processo de alfabetização, pois começa a perceber que cada letra vale por uma sílaba. Ferreiro e Teberosky (1999) denominam essa evolução de *hipóteses silábicas*, em que a criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes. Essa mudança qualitativa, segundo as autoras, refere-se à “superação da etapa de uma

correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre as partes do texto (cada letra) e às partes da expressão oral (recorte silábico do nome)” (idem, p. 209), além do que a criança começa a ter a noção de que a escrita é uma representação das partes sonoras da fala.

Quando a criança começa a trabalhar com a hipótese silábica, as exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres desaparecem momentaneamente. E, em virtude dessas exigências, presentes no decorrer do processo, ocorre um conflito cognitivo na criança, ao realizar comparações entre a quantidade mínima de caracteres e a hipótese sílabica, sendo, esta última, “uma contrução original da criança que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 213).

O **Nível 4** é visto como um período de transição em que a criança já descobriu o que a escrita alfabética nota, em outras palavras, ela percebe que, em vez de colocar uma letra para cada sílaba, deve-se colocar mais letras para a composição correta desta, conforme explicam Ferreiro e Teberosky (idem, p. 214):

[...] a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de granas (ambas exigências puramente internas, no sentido de serem hipóteses originais da criança) e o conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica (conflito entre uma exigência interna e uma realidade exterior ao próprio sujeito) (grifos das autoras).

Enfim, como destaca muito bem Morais (2012), a complexidade desse processo decorre de o êxito da notação alfabética requerer, nesta fase, um domínio muito maior das correspondências entre grafemas e fonemas que o exigido para escrever segundo à hipótese silábica.

No **Nível 5**, denominado alfabético, a criança já conseguiu compreender que cada um dos caracteres da escrita é correspondente aos valores sonoros menores que a sílaba e “realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever” (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 219). Mas isso não significa que todos os obstáculos da escrita foram transpostos. A criança não terá problemas para escrever, porém, defrontar-se-á com as dificuldades ortográficas próprias da nossa língua.

A análise dos resultados dessa investigação foi apresentada no livro

“Psicogênese da Língua Escrita”, fundamentando-se em critérios de caráter qualitativo, destinados, segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 38), a

descobrir e a interpretar cada categoria de respostas, assim como encontrar, nas situações que se apresentam, os níveis sucessivos do desenvolvimento que nos ocupa. [...] Em relação às referências quantitativas, segundo às autoras, quando existirem, “são mais para dar uma ideia sobre a frequência de um determinado tipo de respostas do que para fazer uma valoração estatística.

O estudo em questão iniciou por um *seguimento semilongitudinal*, como o denominaram as autoras, por ter duração de um ano. Foi escolhido um grupo de 30 crianças de classe baixa econômica, que cursavam pela primeira vez a primeira série do ensino primário (nomenclatura utilizada na época na Argentina). Essas crianças foram entrevistadas no início, no meio e ao final do ano escolar, sendo 28 crianças concluintes das 30 entrevistadas inicialmente (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999). O fracasso escolar nesta etapa inicial de escolarização em crianças com baixo nível sócio-econômico se constituiu numa das razões para a seleção dessa população pelas autoras para o estudo. Tratava-se de “descobrir como uma criança chega a ser um *repetente* antes que o seja, a ter um *transtorno de aprendizagem* antes que se produza” (idem, p. 39). Outra razão determinante na escolha das crianças de classe baixa, de acordo com Teberosky e Colomer (2003, p. 31), “foi o entendimento de que essas crianças iniciam a aprendizagem ao entrarem na escola, enquanto que as de classe média não faziam mais do que continuar uma aprendizagem iniciada anteriormente”.

Os resultados dessa investigação proporcionaram a Ferreiro e Teberosky (1999, p. 40) dois indícios que considero mais relevantes:

[...] por um lado, que o processo de aprendizagem da criança pode ir por vias insuspeitadas para o docente, e por outro, que inclusive essas crianças de baixa renda não começam do “zero” na primeira série. Aos 6 anos a criança já possui toda uma série de concepções sobre a escrita, cuja gênese é preciso procurar em idades mais precoces. Com efeito, o problema suscitado foi: Em que momento a escrita se constitui como objeto de conhecimento? As nossas sondagens nos indicaram que até por volta dos 4 anos as crianças espontaneamente fazem perguntas do tipo “como se escreve?”, ou “o que diz?”, ao mesmo tempo em que solicitam do adulto a leitura de histórias ou de revistas. Não queremos afirmar que o interesse pela leitura comece em uma idade cronológica determinada, pois é possível que seja uma preocupação anterior (em função dos sujeitos e das condições ambientais), somente que devíamos, por razões práticas, possuir um ponto de partida.

Com o objetivo de analisar a influência da variável social, foram escolhidas

crianças com idade entre quatro e seis anos, de classe média e classe baixa, que frequentavam a escola regularmente, realizando-se, assim, um estudo de tipo transversal, afim de averiguar o ponto de partida necessário. Foram seis escolas envolvidas nessa investigação e as entrevistas foram realizadas dentro das salas de aula, com duração de 20 a 30 minutos. Foram analisadas as repostas de 108 sujeitos em idade pré-escolar, sendo o tipo de interrogatório e a situação experimental idênticos para todos os sujeitos desse estudo experimental².

Após uma breve explanação da Psicogênese da língua escrita, desenvolvida por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, sob a ótica piagetiana, recorro a outros autores e estudiosos da temática “Alfabetização” para embasar essa perspectiva.

O Construtivismo é uma teoria que tem sido bastante difundida na formação inicial e continuada dos professores, desde 1980, embasando muitos documentos do Ministério da Educação (MEC), como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, instituídos em 1996. Morais (2012, p. 45) reconhece as grandes contribuições que essa teoria trouxe para a Educação e a denomina como “teoria da psicogênese ou teoria da psicogênese da escrita”. Todavia, este autor nos apresenta três razões para não utilizar o termo “construtivismo” quando a ela nos referirmos:

Em primeiro lugar, porque infelizmente, no jargão pedagógico e no senso comum, “construtivismo” se tornou uma palavra-ônibus, que pode exprimir desde os princípios de “pedagogias do *laissez-faire*” ou de “pedagogias que só valorizam a descoberta espontânea dos alunos”, até formas travestidas do que há de mais transmissivo e tradicional na história das escolas repressoras deste planeta. Em segundo lugar, porque o construtivismo é uma concepção teórica muito ampla, com raízes no campo da filosofia, não podendo ser reduzido a uma teoria sobre o aprendizado do sistema alfabético, nem sequer a uma única teoria psicológica. Só no campo da Psicologia, dispomos de variadas teorias de extração construtivista, como são os enfoques de Piaget, Vigotsky e Ausebel. Finalmente, e constituindo uma razão tão importante quanto as anteriores, porque entre os que pesquisam/praticam alfabetização com um viés construtivista não existe (nem cremos que existirá) um consenso sobre “como alfabetizar melhor” – ou sobre certos detalhes a respeito dos processos vividos pelos aprendizes do SEA (p. 46).

Em seus escritos, o autor reafirma que a visão tradicional de alfabetização pressupõe que o estudante aprende repetindo e memorizando a relação entre grafemas (forma gráfica das letras) e fonemas (som das letras) e tendo as decorado, tornaria-se capaz de “decodificar ou “codificar” palavras. Logo, Morais (2012, p. 47)

² O estudo completo das pesquisas de Ferreiro e Teberosky pode ser encontrado no livro “Psicogênese da Língua Escrita”, publicado pela primeira vez no Brasil em 1985.

nos lembra que, “por trás dessa visão associacionista/empirista, a escrita alfabética é reduzida a um código”.

Na perspectiva teórica da psicogênese escrita, o alfabeto é denominado Sistema de Escrita Alfabética (SEA), sistema de notação alfabética, sistema alfabético ou escrita alfabética. Sem distinção entre os termos, para Moraes (2012), “entendemos a escrita alfabética como um sistema notacional e nunca como um código” (p. 45), por acreditar que essas três expressões, “código, decodificar e codificar veiculam uma imagem errônea e falsamente simplificada do trabalho cognitivo que o aprendiz, seja ele criança, jovem ou adulto, precisa fazer para se alfabetizar”.

Para dominar o SEA, o estudante precisa, na visão de Moraes (2012), numa perspectiva construtivista, “desvendar a esfinge”, compreendendo as propriedades do alfabeto como sistema notacional, em outras palavras, é necessário entender o que as letras representam e de que forma criam essas representações.

No quadro da matriz teórica do cognitivismo piagetiano, Soares explica que:

O novo paradigma, afirma, ao contrário, a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz; esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que se construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais *reais* de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores: textos “para ler”, e não textos artificialmente elaborados “para aprender a ler”, apagando-se assim, a distinção, que métodos sintéticos e analíticos assumem, entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e de escrita (2018, p. 21).

A partir de então, torna-se irrelevante a opção do professor de ensinar a criança sob a ótica de determinados métodos, uma vez que é o aprendiz que constrói os conceitos acerca do objeto de conhecimento, através da interação com o mesmo. O construtivismo não propõe um novo método, mas “uma fundamentação teórica e conceitual do processo de alfabetização e de seu objeto, a língua escrita” (SOARES, 2018, p. 22). E o foco desta teoria, que acredita ser inadmissível a utilização de um único método para conduzir o processo de alfabetizar, é a ação docente, através de uma prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação da aprendizagem, onde o professor respeita as peculiaridades do processo de aprendizagem de cada criança, principalmente, partindo do pressuposto de que o ensino deve se basear nas experiências de vida que o educando traz como bagagem

para dentro da sala de aula. No processo de alfabetização, é importante que a criança possa utilizar o seu conhecimento prévio, mas, também, que este seja potencializado a partir de desafios propostos, garantindo a sua autonomia enquanto indivíduo.

2.3 PANORAMA SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E NO CONTEXTO AMAZÔNICO

O Brasil é um país cujos índices de fracasso na alfabetização são alarmantes. Embora esses índices tenham diminuído com o passar dos anos, ainda continuam altos, configurando uma situação, em termos de Educação, inaceitável.

Para compreender esse momento educacional que vivenciamos hoje, é importante lembrar que os brasileiros tiveram acesso à escola pública apenas nas primeiras décadas do século XX. E, apesar de ser um direito previsto em lei, até os anos 1990, como informa Morais (2012, p. 21), “os contingentes de crianças e adolescentes entre sete e 14 anos que estavam fora da escola eram superiores a 15 por cento”. Fazendo uma busca retrospectiva nos censos escolares para averiguar a taxa de analfabetismos de cada época, Morais (2012, p. 21) nos mostra que:

[...] com base nos censos, em 1940, a taxa de analfabetismo entre jovens e adultos brasileiros alcançava a incrível proporção de 64,9 por cento. Trinta anos depois, em 1970, tal índice tinha encolhido para 33,6 por cento e, em 2000, para 13,6 por cento (site do IBGE). Hoje, as estatísticas mais recentes, reveladas pelo IBGE a partir do censo de 2010, indicam que teríamos 9,6 por cento da população com idade acima de 15 anos analfabeta, o que, em termos relativos, significa que estamos em muito pior situação que países latino-americanos como o Uruguai (1,7 por cento de analfabetos), a Argentina (2,4 por cento), o Chile (2,95 por cento), o Paraguai (4,7 por cento) e a Colômbia (5,9 por cento).

Em uma busca mais atualizada no banco de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018), referente ao censo do segundo semestre de 2018, é possível verificar que a taxa de analfabetismo da população brasileira de 15 anos de idade, ou mais, diminuiu para 6,8%. O Brasil tem como marca as desigualdades sociais e regionais, e isso fica claro quando em termos de Educação entre suas diferentes regiões. É possível verificar na Tabela 1 que a Região Norte tem a segunda maior taxa de analfabetismo dentre todas as regiões, ficando atrás apenas da Região Nordeste.

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade

Grandes regiões e características selecionadas	Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade	
	Taxa	CV (%)
Brasil	6,8	0,9
Norte	8,0	2,6
Nordeste	13,9	1,2
Sudeste	3,5	2,5
Sul	3,6	3,3
Centro-Oeste	5,4	3,0

Fonte: IBGE (2018)

O fracasso escolar nas séries de alfabetização, especificamente, no primeiro ano do Ensino Fundamental, tornou-se, conforme Morais (2012, p. 21), “a principal marca de ineficiência de nossa escola”. Tais números indicam um sistema educacional um tanto excludente, pois esse fracasso atinge, principalmente, as crianças pobres (MORAIS, 2012)., Morais (2012) ainda afirma que é muito raro encontrarmos crianças de classe média ou da burguesia, que concluam o primeiro ano escolar sem terem compreendido a escrita alfabética e começado a aprender as relações entre letra e som. Isso ocorre, porque

[...] as escolas privadas responsabilizam as famílias de classe média por buscar outros apoios (professores de reforço, psicopedagogos, fonoaudiólogos) que atendam às necessidades de seus filhos quando estes não acompanham o ensino padronizado que é oferecido, de modo uniforme, às turmas que estudam. [...] Na maioria das escolas privadas, não se pratica um ensino ajustado às necessidades de cada educando e que cabe à família, em última instância, garantir que seu filho alfabetizando não seja reprovado ao final do ano (p. 22).

Na escola pública, existem diversos fatores que impedem o sucesso escolar do estudante, como, por exemplo, a ausência contínua da família na escola para acompanhar as situações de aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes. Podemos citar, também, a falta de estímulos aos estudos no meio social ao qual os jovens da Educação Básica pertencem. Além do que, sem generalizar, a forma como os conteúdos são abordados em sala de aula, muitas vezes, não possibilitando ao educando fazer conexões com o mundo real.

A situação específica de fracasso na alfabetização das crianças brasileiras tem se configurado em um grande problema da nossa sociedade, e naturaliza a situação. Embora existam uma série de programas e ações do estado de combate ao analfabetismo do Brasil, observo que, por vezes, são ineficazes, seja a

formação propriamente dita ou o professor que não conjuga os saberes apropriados à sua ação pedagógica. A esse respeito, Morais (2012) sugere que:

[...] vivemos no Brasil um verdadeiro *apharteid* educacional, no qual coexistem, sem maiores questionamentos, dois sistemas de ensino: aquele destinado às classes médias e à burguesia e “outro”, destinado às camadas populares, no qual se passou a aceitar, como natural, que um altíssimo percentual de crianças chegue ao final do primeiro ano sem ter compreendido o funcionamento do sistema alfabético (p. 23).

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) é um conjunto de avaliações externas em larga escala que permite ao Inep realizar um diagnóstico da educação básica brasileira e de fatores que podem interferir no desempenho do estudante. Estas ocorrem por meio de testes e questionários, aplicados a cada dois anos na rede pública e em uma amostra da rede privada.

O Saeb reflete os níveis de aprendizagem demonstrados pelos estudantes avaliados, explicando esses resultados a partir de uma série de informações contextuais e permite que as escolas e as redes municipais e estaduais de ensino avaliem a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Realizado desde 1990, o Saeb passou por várias estruturações até chegar ao formato atual, dentre estas, a extinção da Avaliação Nacional da Alfabetização nos terceiros anos das Séries Iniciais, cuja causa é a mudança proposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabeleceu o fim do ciclo de alfabetização no 2º ano da Educação Básica, e não mais no 3º ano. A partir de 2019, a avaliação contempla também a educação infantil, ao lado do ensino fundamental e do ensino médio.

Na primeira aplicação de testes, que ocorreu em 2019, o Saeb contou com 5.660.208 (80,99%) dos 6.989.131 estudantes previstos para a avaliação. Ao todo, 72.506 escolas participaram e dessas instituições, 62.769 tiveram os resultados divulgados. Mesmo tendo como foco o ensino público, 2.117 escolas particulares participaram desta edição.

O teste de Língua Portuguesa aplicado para turmas de 2º ano, buscaram aferir os níveis de alfabetização desse componente curricular e segundo as orientações do Saeb (2019), para fins desta avaliação, a alfabetização foi entendida como a apropriação do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao domínio progressivo de habilidades de leitura e produção de textos com autonomia.

Os resultados dos testes são apresentados em uma Escala de Proficiência³, composta por níveis progressivos e cumulativos, da menor para a maior proficiência organizada em níveis de desempenho. A interpretação pedagógica da escala traduz os números em informações sobre o que os estudantes são capazes de realizar em cada nível, de modo a subsidiar o trabalho dos educadores (SAEB, 2019).

A escala de proficiência de Língua Portuguesa do 2º ano do Ensino Fundamental é dividida em nove níveis especificados no relatório SAEB (2019) como especificado:

Nível abaixo de 1 (desempenho menor que 650) - Os estudantes alocados nesse nível provavelmente não dominam qualquer uma das habilidades que compuseram o primeiro conjunto de testes para essa área e etapa escolar.

Nível 1 (desempenho maior ou igual a 650 e menor que 675) - Nesse nível, os estudantes, provavelmente, são capazes de relacionar sons consonantais com regularidades diretas aos seus registros escritos em início de palavra ditada; relacionar o som de sílaba inicial de palavra dissílaba ou de sílaba intermediária de palavra trissílaba, com estrutura silábica canônica — ou com estrutura silábica canônica e não canônica —, a seu registro gráfico, a partir de palavra ditada; ler palavras dissílabas, com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem; ler palavras trissílabas com sílabas canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem.

Nível 2 (desempenho maior ou igual a 675 e menor que 700) - Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes, provavelmente, são capazes de relacionar sons consonantais com regularidades contextuais aos seus registros escritos em início de palavra ditada; ler palavras trissílabas com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem; ler palavras polissílabas com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, a partir de palavra ditada, com apoio de imagem.

Nível 3 (desempenho maior ou igual a 700 e menor que 725) - Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são

³ Conceituada pelo INEP como a capacidade para realizar algo, dominar certo assunto e ter aptidão em determinada área do conhecimento.

capazes de ler frases com período simples, na ordem direta e na voz ativa, relacionando frase ouvida ou cena apresentada na imagem com seu registro escrito; ler frases com período composto (duas orações), na ordem direta, relacionando a cena apresentada na imagem com seu registro escrito; escrever, de forma alfabética, com troca, inversão ou acréscimo de grafemas, palavras com sílabas canônicas, ou com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares diretas ou contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.

Nível 4 (desempenho maior ou igual a 725 e menor que 750) - Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de localizar informação explícita no final de texto muito curto (duas linhas); escrever, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado; escrever um texto adequado ao propósito comunicativo de convidar, embora sem especificar o evento (festa), ainda que apresente quaisquer outros elementos demandados (local, data, hora e destinatário). O texto pode ter apresentado desvios ortográficos, comprometendo ou não a sua compreensão, ou desvios de segmentação.

Nível 5 (desempenho maior ou igual a 750 e menor que 775) - Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: localizar informação explícita em textos curtos (quatro a seis linhas), como bilhete, crônica e fragmento de conto infantil; inferir assunto em cartaz; inferir informação em texto que articula linguagem verbal e não verbal, como cartaz e tirinha; escrever, de forma ortográfica, palavras trissílabas com sílabas canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado.

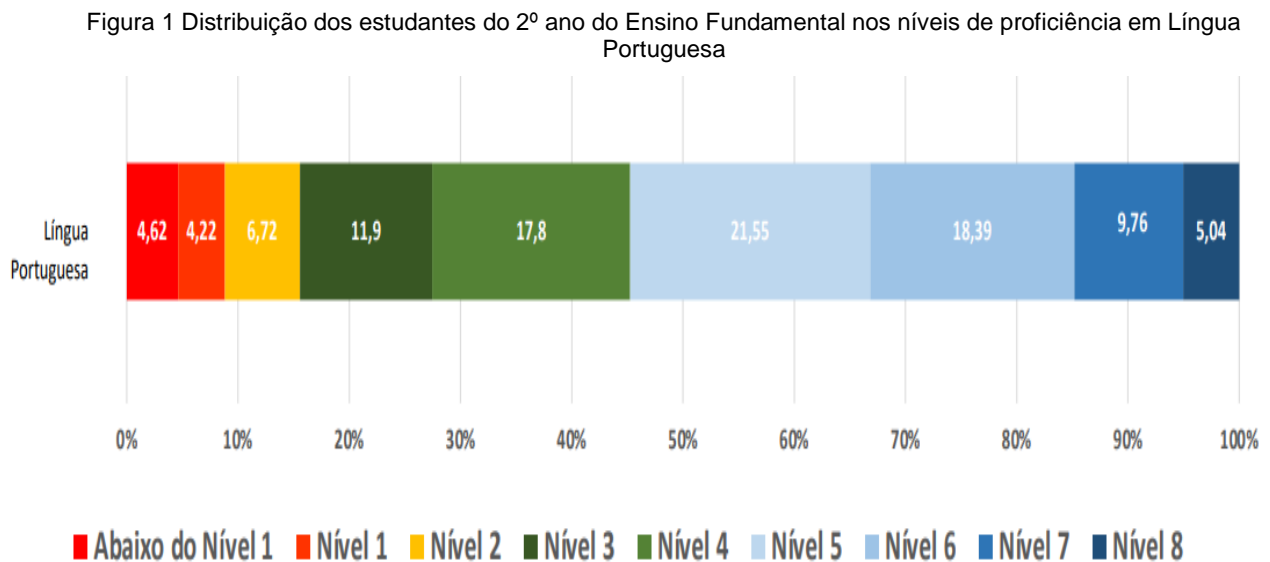
Nível 6 (desempenho maior ou igual a 775 e menor que 800) - Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de: reconhecer a finalidade de textos, a partir da observação dos elementos estruturais que compõem o gênero, como cartaz e lista de compras; escrever, de forma ortográfica, palavras polissílabas com sílabas canônicas, com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas, a partir de ditado.

Nível 7 (desempenho maior ou igual a 800 e menor que 825) - Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são

capazes de: inferir informação em textos de média extensão; inferir assunto de textos de média extensão; escrever, de forma ortográfica, palavra trissílaba com sílabas canônicas e não canônicas, com correspondências regulares contextuais entre letras e fonemas, a partir de ditado; escrever um texto adequado ao propósito comunicativo de convidar para uma festa, com uso de palavras ou expressões relacionadas à situação comunicativa e à apresentação do evento para o qual se convida, podendo inserir, ainda, os demais elementos demandados (local, data, hora e destinatário), segmentando corretamente todas as palavras e grafando-as de maneira que não comprometa a compreensão do texto.

Nível 8 (desempenho maior ou igual a 825) - Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes, provavelmente, são capazes de inferir informação em textos longos; inferir assunto de textos longos.

A análise dos testes aplicados é baseada nos níveis acima descritos. A Figura 1, a seguir, ilustra o registro da distribuição dos estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental de acordo com os níveis de proficiência:



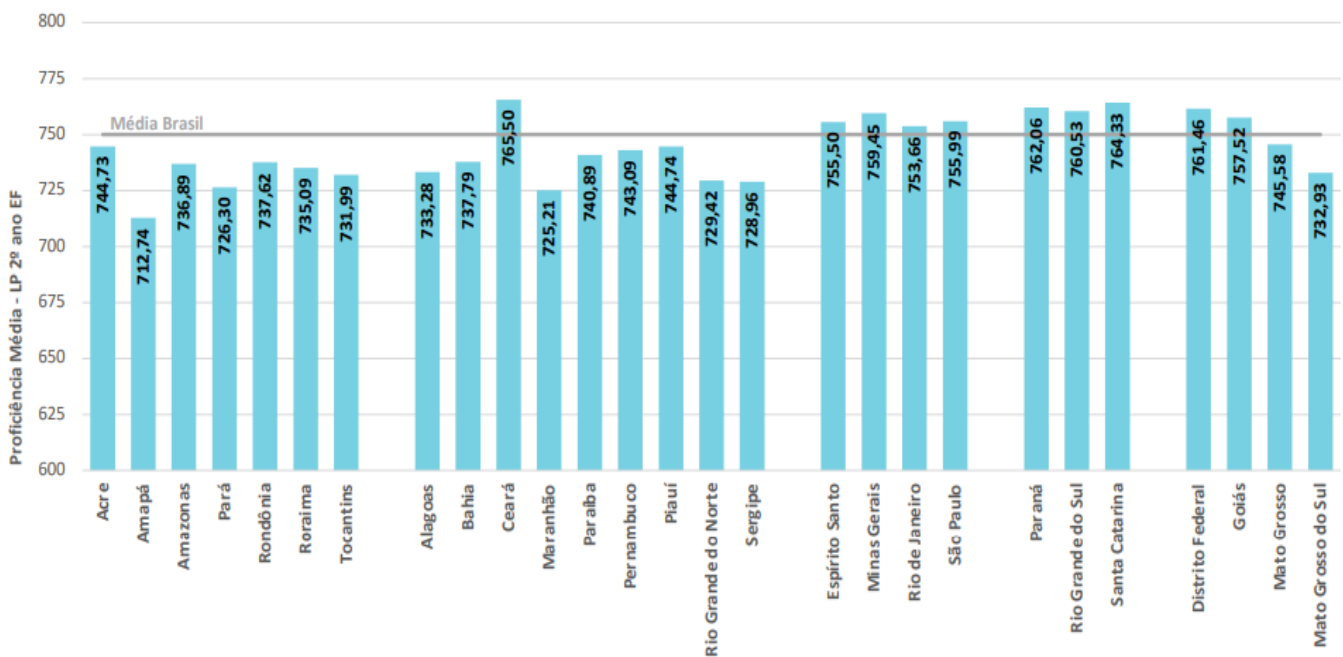
Fonte: Brasil 2019 (Relatório SAEB, 2019)

Esta estatística demonstra que cerca de 55% dos estudantes do 2º ano do ensino fundamental encontram-se nos níveis 5 a 8 de proficiência em Língua Portuguesa, de acordo com as escalas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Os dados revelam que a maior parte dos estudantes, o equivalente a 21,55%, estão concentrados no nível 5. Por outro lado, 4,62% dos aprendentes estão abaixo do nível 1, o que indica a provável falta de domínio no conjunto das habilidades que compuseram o teste por parte desses participantes. Em contraposição, 5,04% dos estudantes estão no nível 8, o que indica o domínio da maioria das habilidades testadas.

A Figura 2 mostra uma concentração dos resultados analisando os números por regiões do país:

Figura 2 Proficiência Média por UF – Língua Portuguesa 2º ano EF



Fonte: Brasil 2019 (Relatório SAEB, 2019)

É possível observar na Figura 2 que dez unidades da Federação apresentaram proficiência média acima da proficiência média nacional em língua portuguesa no 2º ano do ensino fundamental. Destacam-se Centro-Oeste, Sudeste e Sul (Distrito Federal, Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul). O estado do Ceará possui, nitidamente, a maior proficiência média. A diferença entre os índices dos alunos cearenses e dos estudantes do Amapá (que possui a menor proficiência

média) é de 52,76 pontos. Sendo assim, o estado do Norte possui a menor proficiência média em língua portuguesa.

O estado possui 1.350 escolas que atendem ao 2º ano do Ensino Fundamental. Dessas, 278 são estaduais, 1062 municipais. Em relação aos estudantes, no ano de 2019, o estado tinha 57.656 estudantes matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental. Desses, 14.881 foram matriculados em escolas estaduais, 42.775 em escolas municipais (INEP, 2019).

O Município de Humaitá é atendido por 21 escolas da Rede Municipal e duas escolas da Rede Estadual. No ano de 2019 haviam 582 estudantes matriculados em escolas municipais e 119 estudantes em escolas estaduais, totalizando 701 estudantes (INEP, 2019).

Mais uma vez, os números mostram que o fracasso escolar no processo de alfabetização é visível, o que é inaceitável, pois o estudante passa por um processo sistematizado de alfabetização durante três anos nos Anos Iniciais, terminando esse período sem estar alfabetizado, sem conseguir dominar as funções básicas da leitura e da escrita e, muitas vezes, também, de Matemática.

Estudos sobre testes e provinhas vêm mostrando como os modelos de exercícios e conteúdos passaram a regular o ensino em muitas escolas, em muitas classes de alfabetização. Conforme Esteban (2012),

A Provinha Brasil expressa a redução do educacional ao campo estritamente técnico-pedagógico, rompendo os vínculos com as questões sociais e culturais presentes na vida escolar. Sobre essa redução opera-se outra, pois as questões da prova tratam de apenas uma parte das habilidades selecionadas como indispensáveis ao processo de alfabetização, conforme informação existente no kit Provinha Brasil. (p. 11-12).

Dessa forma, entendo que os resultados dessas avaliações não são parâmetros para enxergar as competências e habilidades do estudante como um todo; e coaduno com a autora quando ela declara que essas provas avaliam apenas uma parte do todo, o que é considerado “indispensável” ao processo.

Goulart (2014, p. 334) afirma que “perdemos o sentido social da alfabetização”, e analisando o sentido técnico do conceito de alfabetização, que impera através das “provinhas”, é possível encontrar na obra de Ana Luiza Smolka, “*A criança na fase inicial da escrita*”, discrepância das concepções acerca do processo de alfabetização quando ela explica que:

[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita das letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem escrevo o que escrevo e por quê? A criança pode escrever para si mesma, palavras soltas, tipo lista, para não esquecer; tipo repertório, para organizar o que já sabe. Pode escrever ou pode tentar escrever um texto, mesmo fragmentado, para registrar, narrar, dizer... Mas essa escrita precisa ser sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor. (SMOLKA, 1989, p. 69).

As colocações da autora me levam a refletir sobre os tipos de avaliação implementados em nosso país e a me questionar sobre o por quê dessa premissa. Será que essas avaliações revelam de fato todo o conhecimento que a criança possui? Não seria mais frutífero um diagnóstico do professor, que acompanha a criança de forma sistemática e organizada durante o ano inteiro e a conhece nos aspectos coletivos e individuais?

Ainda que a elaboração dos testes do Saeb seja cercada de cuidados, já procurando superar as críticas que vêm sendo feitas aos testes, como manifesta Goulart (2014, p. 335), “não é alterada a concepção de língua, de aprendizagem e de avaliação desse novo instrumento de avaliação. Embora represente um avanço, não é suficiente deixar de centrar-se apenas na dimensão cognitiva”.

3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA ATIVIDADE (CHAT)

Nesta seção, apresento alguns dos principais conceitos que fundamentam a Teoria Histórico-Cultural da Atividade (CHAT), com ênfase naqueles com maior relação com a pesquisa em andamento. Este referencial teórico-metodológico, edificado por uma corrente específica da Psicologia Soviética, é conceituado por Castro (2014, p. 26) “como uma das mais importantes páginas da história da construção dos fundamentos filosóficos e metodológicos da Psicologia e da Pedagogia”.

As pesquisas teóricas e experimentais desta corrente teórica, cujos estudos de psicólogos soviéticos, segundo Prestes (2010), iniciaram a pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência do indivíduo, levaram a um novo entendimento sobre a origem e a estrutura das funções psíquicas humanas. No contexto pedagógico e educacional, essa abordagem passou a ser difundida a partir do século XX,

fundamentando a práxis na educação nos mais variados contextos (SELAU e CASTRO, 2015).

A presente Seção está dividida em três partes, a saber: A subseção 3.1 trata da História, Cultura e principais conceitos da CHAT. A subseção 3.2, intitulada “Pensamento e Palavra”, versa sobre a Linguagem na perspectiva histórico-cultural, trazendo as principais contribuições de Vigotski acerca da temática. E, por fim, a subseção 3.3 apresenta os principais conceitos da teoria histórico-cultural e suas relações com o processo de alfabetização no contexto amazônico.

3.1 HISTÓRIA, CULTURA E PRINCIPAIS CONCEITOS

A CHAT tem suas origens nos estudos de Lev Semenovich Vigotski⁴ (1896-1934). Este pesquisador foi o principal expoente dessa corrente da Psicologia e se dedicou, sendo possível aproximações com o contexto da Educação, a estudos sobre o desenvolvimento intelectual, atribuindo às relações sociais um papel preponderante nesse processo.

Importantes pesquisadores soviéticos participavam das primeiras pesquisas com Vigotski, com destaque especial para Alexander R. Luria (1902-1977) e Aléxis N. Leontiev (1903-1979), que formavam um grupo de pesquisa intitulado *troika*, como explicava o próprio Luria:

Quando Vigotski chegou a Moscou, eu ainda estava realizando experimentos com o método motor combinado junto com Leontiev, um antigo aluno de Chelpanov com quem estou associado desde então. Reconhecendo suas raras habilidades, Leontiev e eu nos regozijamos quando conseguimos incluí-lo em nosso grupo de estudo, que chamávamos a “*troika*” (LURIA, 1992).

Em seu depoimento, Luria deixa clara a importância de Vigotski integrar o grupo, enaltecendo as habilidades que o mesmo demonstrava possuir, podendo contribuir significativamente com as pesquisas em busca de uma nova Psicologia.

Prestes (2010) afirma que uma das melhores definições acerca da principal tarefa a que se propôs Vigotski é dada por A.N. Leontiev quando ele explica que “as funções naturais, ao longo do desenvolvimento, são substituídas pelas funções culturais, que são o resultado de assimilação dos meios historicamente elaborados

⁴ O nome de Vigotski tem diversas formas de escrita (Vygotski, Vygotsky, Vygotskii, Vygotskij, Vigotski, Vigotsky), variando conforme a língua na qual está traduzida sua obra. Neste estudo optamos por utilizar a grafia Vigotski, como adotado por Zoia Ribeiro Prestes, na obra “Quando não é quase a mesma coisa” (PRESTES, 2010). Entretanto, preservamos nas indicações bibliográficas e nas citações a particularidade da grafia adotada em cada uma delas.

para orientar os processos psíquicos” (LEONTIEV, 1983, p. 25).

Castro (2014), a partir de seus estudos sobre a teoria, revela que Vigotski, com o intuito de compreender e explicar a constituição da mente humana, construiu a base epistemológica de sua psicologia a partir do materialismo histórico e dialético de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), entendendo o ser humano como um indivíduo social, real e concreto, cuja singularidade se constitui enquanto membro de um grupo social, histórico e cultural específico. Vigotski sentia a necessidade de construir uma Psicologia que levasse em consideração a influência do meio social sobre o desenvolvimento psíquico. Para Pino (2000) e Castro (2008), do ponto de vista da perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento do psiquismo humano realiza-se no processo de apropriação da cultura mediante a comunicação entre pessoas.

Embora não tenha sido encontrado nos escritos de Vigotski o termo histórico-cultural, como é hoje denominada a sua teoria, este é o que exprime melhor o propósito do autor. De acordo com Luria (1992), Vigotski, ao se referir à sua perspectiva teórica como “cultural” e histórica”, defendia que cada um desses termos possuía uma característica singular e formadora desta perspectiva.

Pino (2000), baseado na “lei genética geral do desenvolvimento cultural” enunciada por Vigotski (1989, p. 58), cuja premissa é de que toda função psicológica já foi uma relação entre duas pessoas, em outras palavras, um acontecimento social, afirma que o social e o cultural constituem duas categorias fundamentais na obra do autor. Castro (2014) explica que outro termo de grande relevância nas obras de Vigotski, que se constitui um elo na análise da natureza do *social* e do *cultural*, é *história*, pois, de acordo com Pino (2000, p. 48):

A questão da *história* é fundamental, porque nos remete à matriz que constitui o contexto do pensamento de Vigotski. É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador ainda nos dias de hoje, sete décadas após a redação do “Manuscrito”.

O conceito de história, na perspectiva de Vigotski, é duplo, pois existem duas matrizes de análise a qual podemos nos basear para entendê-lo: o primeiro conceito é dialético, e significa “uma abordagem dialética geral das coisas” e o segundo se refere ao materialismo histórico, e quer dizer “a história humana” (PINO, 2000).

Quando Vigotski se refere a dois sentidos da história, ele demonstra a sua

preocupação em articular o plano ontogenético, que diz respeito à história pessoal, e o plano filogenético, a história da espécie humana, uma vez que, segundo Pino (2000), a história pessoal, considerada como desenvolvimento cultural, sem deixar de ser uma obra característica do indivíduo, faz parte da história humana. E Vigotski (1997, p. 26) é pontual ao afirmar que “não compreender que a transformação que ocorre no plano ontogenético é um caso particular da que ocorre no plano filogenético, é um dos maiores equívocos dos trabalhos em psicologia do desenvolvimento da criança”.

Nesse sentido, Pino (2000) afirma que Vygotsky seguia a via da superação quando defendia que:

As funções *biológicas* não desaparecem com a emergência das *culturais*, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na *história* humana. Afirar que o desenvolvimento humano é cultural equivale portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo (p. 51).

Contudo, também é possível perceber que as funções biológicas têm sua importância devidamente reconhecida na perspectiva vigotskiana, mas que as mesmas não se configuram como um fator culturalmente determinante. Da mesma forma, não podemos afirmar que a criança “assimila⁵” apenas por reproduzir mecanicamente os estímulos externos que lhe são colocados. Cada pessoa tem uma forma diferente de agir e reagir perante aos hábitos externos que lhes são apresentados. Segundo Vygotsky (2002), cada comportamento cultural é, de certa forma, resultado do desenvolvimento histórico da humanidade.

Vigotski faleceu no dia 11 de junho de 1934, com 37 anos, acometido por uma tuberculose. Apesar de tão pouco tempo de vida, conseguiu desenvolver as bases fundantes de uma nova teoria para o estudo da psicologia humana, denominada, inicialmente, psicologia instrumental e, posteriormente, psicologia histórico-cultural, que prevalece até os dias de hoje. Leontiev (1983) explica que:

A atividade humana é uma atividade instrumental. Ela possui uma estrutura de processo mediado. [...] Os processos psíquicos e as funções psíquicas adquirem a mesma estrutura do ser humano. O lugar que é ocupado pela ferramenta na estrutura do processo do trabalho físico, é ocupado pelo signo, na estrutura dos processos psíquicos. O signo realiza a função de procedimento de “ferramenta” psicológica, de instrumento psicológico. Por isso, nas primeiras etapas de desenvolvimento da sua teoria, Vigotski chamava-a de instrumental e o método proposto por ele para o estudo

⁵ O uso deste termo, aqui, não tem qualquer relação com o conceito de assimilação de Jean Piaget.

psicológico foi denominado de método de dupla estimulação (p. 24).

Entre 1925 e 1930, os estudos do grupo liderado por Vigotski provocaram uma revolução na interpretação da consciência como uma forma especial de organização do comportamento do homem, “uma forma que se fundamenta no social, na história e na cultura, por isso a psicologia instrumental passa também a ser denominada histórico-cultural” (IAROCHEVSKI, 2007, Apud PRESTES, 2010, p. 31).

A CHAT, considerada um marco importante para a Psicologia mundial, também serviu de base para o desenvolvimento da Psicologia como ciência. Nos anos 20, deu início à pesquisa sobre a condição social da gênese da consciência do indivíduo. De acordo com Prestes (2010, p. 36), “as pesquisas teóricas e experimentais levaram a um novo entendimento sobre a origem e a estrutura das funções psíquicas superiores que se diferenciavam radicalmente da psicologia idealista dominante”.

Tais pesquisas mostraram que o pensamento lógico, a memória consciente e a vontade, funções psíquicas especificamente humanas, formam-se à medida que o indivíduo compartilha experiências sociais, utilizando-se, principalmente, da fala como recurso de comunicação na relação com o outro e, em produção intelectual, que são aperfeiçoados e modificados constantemente, acompanhando as transmutações sociais.

Sobre esses recursos, Leontiev (1981) dizia que, inicialmente, são utilizados pelas pessoas no processo de uma ação externa coletiva e na relação com o outro. Somente depois, em determinadas condições, são apropriados, transformados em recursos interiores efetivos da ação psíquica interna do indivíduo, graças aos quais cresce ilimitadamente a força do intelecto e da vontade humana.

Prestes (2010, p. 36) afirma que o mais importante, para Vigotski, ao elaborar esta concepção histórico-cultural, era:

[...] desvendar a natureza das funções psíquicas superiores especificamente humanas. Para ele a psiquê humana é a forma própria de refletir o mundo, entrelaçada com o mundo das relações da pessoa com o meio. Por isso, as peculiaridades do que é refletido pela psiquê podem ser explicadas pelas condições e visões de mundo do ser humano. Vigotski não negava a importância do biológico no desenvolvimento humano, mas afirmava que é ao longo do processo de assimilação dos sistemas de signos que as funções psíquicas biológicas transformam-se em novas funções, em funções psíquicas superiores. Para ele, todo processo psíquico possui elementos herdados biologicamente e elementos que surgem na relação e sob a influência do meio.

Sobre essa nova concepção de desenvolvimento psicológico que Vigotski introduz em Psicologia, Pino (2000) menciona também que:

[...] é o princípio da natureza e origem sociais das *funções superiores* que constitui a marca dessa nova concepção [...]. Princípio com o qual ele se coloca na contramão do pensamento psicológico da sua época e, seguramente, também da nossa (p. 52).

De fato, Vigotski, por meio de suas pesquisas e experimentos, demonstrava estar muito além do seu tempo, uma vez que é notória a dificuldade que a psicologia demonstrava, historicamente falando, ao tratar a dimensão social do indivíduo e sua relação com o desenvolvimento cognitivo naquela época. Sobre isto, Pino (2000) exemplifica que:

Se o desenvolvimento é visto como um acontecimento de natureza individual, mesmo admitindo que ocorre em interação com o meio, a inserção social do indivíduo constitui realmente um problema, pois implica na adaptação das *condutas individuais* às *práticas sociais*, consideradas, em tese, fenômenos de natureza diferente. Dessa maneira, a socialização assemelha-se ao fenômeno migratório humano que exige uma adequação das características sociais e culturais do imigrante às condições do novo meio (p. 52).

Porém, nessa relação entre indivíduo e sociedade, Vigotski (1989) faz uma inversão, mostrando que, ao invés de questionarmos de que forma a criança se comporta no meio social, o interessante é perguntar de que forma o meio social age sobre a criança para criar nela as funções superiores de origem e natureza sociais. Na concepção de Vigotski, em contraposição à teoria piagetiana, por exemplo, é possível dizer que o desenvolvimento não ocorre de forma biologicamente determinada, mas a partir da transformação das relações sociais em funções mentais, sem desconsiderar as características biológicas particulares de cada indivíduo.

Sobre a fala de Vigotski, de que “tudo o que é *cultural* é social”, Pino (2000) interpreta que nem tudo o que é social é cultural, mas tudo o que é cultural é social, pois a sociedade é capaz de criar e produzir cultura, mas a cultura somente não pode formar uma sociedade. Neste sentido:

[o] *social* é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É porém resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto, obras culturais (p. 53).

Acerca do conceito de cultura, Vigotski a define como sendo “um produto, ao

mesmo tempo, da vida social e da atividade social do homem” (1997, p. 106). Em outras palavras, para o autor, a cultura resulta das produções humanas e tudo aquilo que não é oferecido pela natureza é considerado obra do homem. Em síntese, Pino (2000, p. 54) afirma que “a natureza da cultura está relacionada com o caráter duplamente instrumental, técnico e simbólico, da atividade humana”.

O aspecto cultural da teoria de Vigotski, segundo Luria (1992), tem a ver com os modos socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza as tarefas que são propostas às pessoas e com as ferramentas, físicas e mentais, que são oferecidas a estas para que dominem essas tarefas.

De todas as ferramentas culturais historicamente produzidas pelo homem, Castro (2014) observa que a linguagem é a que mais recebe destaque entre os autores vinculados à CHAT. Sobre a linguagem, Luria (1992, p. 49) dizia que a mesma “carrega em si os conceitos generalizados que formam o repertório da cultura humana”. Em seus estudos baseados na CHAT, Castro (2014) afirma que as crianças estão em constante relação com os adultos desde o nascimento e é, por meio da linguagem verbal, que estas são incorporadas à cultura, seus significados e suas condutas, historicamente acumulados.

Após essa breve explanação acerca das bases teórico-epistemológicas que sustentam a CHAT, abordarei, no subitem a seguir, ideias e conceitos referentes à linguagem e as suas possibilidades de aplicação no campo educacional em uma perspectiva Histórico-Cultural.

3.2 PENSAMENTO E PALAVRA

O pensamento e a palavra, segundo Vigotski (2001), são produtos da formação do homem, constituídos no processo de desenvolvimento histórico da consciência humana. Durante o período de suas pesquisas, o autor descobriu que:

[...] o início do desenvolvimento do pensamento e da palavra, período pré-histórico na existência do pensamento e da linguagem, não revela nenhuma relação e dependência definidas entre as raízes genéticas do pensamento e da palavra (VIGOTSKI, 2001, p. 395).

De acordo com Vigotski, podemos compreender que não existe um vínculo primário ligando pensamento e palavra. “Este surge, modifica-se e amplia-se no processo do próprio desenvolvimento do pensamento e da palavra” (VIGOTSKI, 2001, p. 396). Mas isso não quer dizer que esse vínculo, segundo o autor, “entre dois tipos

essencialmente heterogêneos de atividade da nossa consciência”, dependa de uma ligação externa para existir. Para Vigotski, existiam muitas falhas metodológicas, no início do século XX, no que concerne às investigações sobre o pensamento e a linguagem, mas a principal delas:

[...] está justamente naquela concepção das relações entre pensamento e palavra que considera esses dois processos como dois elementos autônomos, independentes e isolados, cuja unificação externa faz surgir o pensamento verbalizado com todas as suas propriedades inerentes (VIGOTSKI, 2001, p. 396).

Como o autor destacava, é um equívoco investigar a linguagem dissociada do pensamento, pois, apesar de serem duas funções psicológicas distintas, as mesmas se inter-relacionam – mutua e complementarmente, como salienta Castro (2014). Vigotski objetivava contribuir cientificamente, através de suas pesquisas, com a superação desses problemas, salientando que a relação entre pensamento e linguagem era tão antiga quanto a própria Psicologia e, mesmo assim, foi menos trabalhada, continuando mais obscura, precisamente, a relação entre pensamento e palavra (VIGOTSKI, 2009, p.1).

Sobre essa relação, Vigotski (2009, p.11) explicava que “as curvas desse desenvolvimento convergem e divergem constantemente, cruzam-se, nivelam-se em determinados períodos e seguem paralelamente, chegam a confluir em alguma de suas partes para depois tornar a bifurcar-se”. O que nos leva a pensar, no plano ontológico do desenvolvimento, que o pensamento e a linguagem assemelham-se às linhas de um DNA que, ora seguem separadas, mas, em determinados pontos, cruzam-se, modificando-se constantemente a relação entre estes.

Na perspectiva Histórico-Cultural, como aborda Castro (2014, p. 44), “as atividades mentais superiores humanas desenvolvem-se em condições de comunicação social, através das gerações (historicamente) mediadas pela linguagem”, cujo desenvolvimento, segundo Vygotski (1931/1995, p. 36), “pode servir de exemplo afortunado dessa fusão dos dois planos de desenvolvimento: o natural e o cultural”.

Corroborando com Vigotski, acerca da importância da linguagem, Bakhtin (2003) afirmava que toda a diversidade de campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Tamanha a sua importância, Luria (1985; 1992) também se dedicou ao estudo dessa área, concluindo que o pensamento é promovido pela

linguagem verbal, de forma que, se houver perdas na mesma, o pensamento regride a um estado de “pré-linguagem não-mediado”.

Em concordância e com base em Luria (1985; 1982), Castro (2014, p. 44) explica que:

Ao transmitir experiências e conhecimentos entre gerações, a palavra contribui para a construção de um complexo sistema de conexões no córtex cerebral da criança e se converte numa poderosíssima ferramenta que introduz formas de análise e síntese na percepção infantil que a criança seria incapaz de desenvolver sem as mediações simbólicas propiciadas pelo contato com a linguagem.

Para fins explicativos, o córtex cerebral, segundo Michaelis (2013), corresponde à camada mais externa do cérebro dos vertebrados, sendo rico em neurônios e o local do processamento neuronal mais sofisticado e distinto. A riqueza expressa no significado da palavra, remete-nos ao pensamento de Vygotski (1931/1995, p. 83): “mesmo no plano de uma análise estritamente fisiológica, o *grandioso sistema de sinais da linguagem* se destaca dentre toda a outra massa de sinais, a *grandiosa pluralidade da palavra* a situa em um lugar especial” (grifos do autor).

Na constituição do pensamento verbal, configurado pelo encontro entre pensamento e palavra, a criança adentra o universo das ideias, das abstrações, da consciência, da formação de conceitos (CASTRO, 2014). E o processo de desenvolvimento da criança, desde os primeiros meses de vida, é permeado pela intervenção da linguagem verbal, tendo o adulto como mediador deste processo ao criar novas formas de reflexão de sua vivência real e imediata na criança.

Sobre a relação entre linguagem e pensamento, Castro (2014, p. 45) ainda afirma que:

[...] formam uma unidade, sendo praticamente impossível pensar uma sem o outro. O pensamento se efetiva através da linguagem, inclusive a não-verbal, por meio de gestos [...] Também se pode afirmar que a linguagem é o próprio pensamento em ação. [...] A palavra tem uma função essencial no desenvolvimento mental humano, não só porque indica o objeto correspondente, no mundo externo, mas, também, porque abstrai, isola e generaliza conceitos e os sistematiza em categorias.

Sendo assim, o primeiro contato da criança com as palavras, ao fazer relação de objetos aos seus respectivos nomes, é de suma importância na formação dos processos mentais superiores da mesma, pois, para Vygotski (1931/1995, p. 150),

“todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto se convertem mais tarde em funções psíquicas para as crianças”.

Sobre este primeiro contato, Vigotski (1994, p. 348) explicava que “a criança atribui palavras aos mesmos objetos que nós, mas ela generaliza esses objetos de uma forma diferente, mais concreta, mais visual, mais factual”. E, com relação a esse contato inicial, Luria (1992, p. 54) também contribui, explanando que:

A fala deixa de simplesmente acompanhar a ação e começa a organizar o pensamento. [...] nos primeiros estágios as palavras designam conjuntos complexos de referentes, que incluem não só o objeto mencionado, mas os sentimentos da criança em relação a esse objeto. A seguir, as palavras se referem aos objetos nos seus contextos concretos, e só mais tarde passam a se referir a categorias abstratas.

Vigotski (2001) já afirmava que toda palavra tem um significado, e não podemos dizer que seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento, mas que é uma unidade indecomponível de ambos os processos, uma vez que o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra, pois esta, sem aquele, não é palavra, é um som vazio.

Pelo significado da palavra, é possível encontrar as propriedades inerentes ao pensamento discursivo enquanto unidade e, como dizia Vigotski (2001, p. 398):

[...] é ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual [...] só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. **É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a unidade da palavra com o pensamento.** (grifo meu).

A tese fundante das investigações de Vigotski acerca das relações entre pensamento e fala⁶ trabalhou o significado da palavra como unidade do pensamento

⁶ Em sua Tese de Doutorado, Zoia Ribeiro Prestes defende que a tradução mais adequada ao termo russo *retch* para a Língua Portuguesa seria o termo “fala”, traduzido como “linguagem” na obra *A Construção do Pensamento e da Linguagem*, na qual Paulo Bezerra foi o responsável pela tradução direto do russo para o português da obra completa de Vigotski no ano de 2001 e esta, uso como base teórica para a escrita desta dissertação. Zoia Prestes (2010, p.176) afirma que a utilização do termo correto nos levaria a uma compreensão mais próxima das intenções de Vigotski em seus estudos sobre o assunto, pois “ao aprofundarmos os estudos de suas obras, descobrimos que Vigotski refere-se à relação entre o **pensamento e a fala**, ou seja, algo expresso oralmente ou de forma escrita. Para Vigotski a **fala** e o **pensamento** são dois processos psíquicos distintos, singulares e separados, que, em certo momento do desenvolvimento (ontogênese), unem-se, dando lugar à unidade **pensamento e fala** que é o **pensamento verbal**” (grifos da autora). Em suma, ao adotar o termo linguagem, nos aproximamos do termo “fala” do original de Vigotski e nos distanciamos do caráter generalista de termo

discursivo com o objetivo de estudar como ocorre o desenvolvimento discursivo e suas singularidades no decorrer desse processo.

A descoberta principal da investigação sobre o pensamento e a linguagem a que se propunha Vigotski (2001, p. 399) é a de que “os significados das palavras se *desenvolvem*”. A partir dessa descoberta, compreendemos que não se trata de um processo estático e imutável, porque, mesmo depois de estabelecido, o significado continua se desenvolvendo e sofrendo modificações. Como explicava Vigotski (2001, p. 399):

A associação que vincula a palavra ao significado pode ser reforçada ou debilitada, pode ser enriquecida por uma série de vínculos com outros objetos da mesma espécie, pode, pela aparência ou a contigüidade, estender-se a um círculo mais amplo de objetos ou, ao contrário, pode restringir esse círculo. Noutros termos, pode sofrer uma série de mudanças quantitativas e externas mas não pode mudar a sua natureza psicológica interior, uma vez que, para tanto, deveria deixar de ser o que é, ou seja, uma associação.

A natureza psicológica é única de cada palavra e o elemento fundamental que dá o significado a cada uma é “a generalização nela contida como modo absolutamente original de representação da realidade na consciência” (VIGOTSKI, 2001, p. 407). Somente uma compreensão adequada do conceito proposto pelo autor acerca da natureza psicológica da palavra pode nos levar a entender que é possível desenvolver-se a palavra e o seu significado.

Não existe uma constância no significado na palavra. Ele é mutável durante o processo de desenvolvimento da criança e também sob os diversos modos de funcionamento do pensamento e, de acordo com Vigotski (2001, p. 408), “uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra”.

Essa relação da palavra com o pensamento e a formação de novos conceitos, “é esse processo complexo, misterioso e delicado da alma”, citou Vigotski (2001, p. 409) poeticamente, parafraseando Tolstói. É um processo que se consitui no movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento e que, à luz da análise psicológica, essa relação, segundo Vigotski (2001, p. 409), é vista como “um processo em desenvolvimento, que passa por uma série de fases e estágios, sofrendo todas as mudanças que, por seus traços essenciais, podem ser suscitadas pelo desenvolvimento no verdadeiro sentido desta palavra”.

Não se está falando aqui de um desenvolvimento que acontece por definição de faixa etária, mas, sim, funcional e historicamente. Levando em consideração a fala de Vigotski (2001), de que o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza, entendemos que a origem da formação do pensamento se encontra na palavra e está em constante movimento, sendo o responsável por estabelecer as comunicações entre os homens e as relações entre coisas. Em suma, de acordo com Vigotski (2001, p. 409), “o pensamento **cumpre** alguma função, **executa** algum trabalho, **resolve** alguma tarefa” (grifos meus), podendo ser percebida uma espécie de movimentação do pensamento, quando o autor utiliza os verbos acima grifados para expressar alguma ação realizada pelo pensamento.

Neste movimento, é possível identificar dois planos dentro da própria linguagem: o aspecto semântico interior da linguagem e o aspecto físico e sonoro exterior. Sobre esses planos, Vigotski (2001, p. 410) dizia que a unidade da linguagem “é uma unidade complexa e não homogênea. [...] a existência do seu movimento nos aspectos semântico e físico da linguagem revela-se a partir de toda uma série de fatos relativos ao campo do desenvolvimento da linguagem da criança”.

O aspecto externo da linguagem se desenvolve na criança semelhantemente ao método sintético proposto nos métodos tradicionais de alfabetização: inicia-se pelo aprendizado das partes e caminha até chegar ao todo. Já no desenvolvimento do aspecto semântico da linguagem, pode-se fazer alusão ao método analítico (também um método convencional), em que o processo acontece de modo contrário ao método exposto anteriormente, porque inicia pelo todo que, posteriormente, decompor-se-á para o aprendizado das partes.

Vigotski (2001, p. 410-411) afirmava que, “abrangendo-se os momentos inicial e final no desenvolvimento dos aspectos semântico e físico da linguagem, podemos nos convencer facilmente de que esse desenvolvimento ocorre em sentidos opostos”, uma vez que, no aspecto semântico, o desenvolvimento se dá do todo para as partes, ou seja, da oração para a palavra e, no aspecto externo, esse desenvolvimento ocorre das partes para o todo, da palavra para a oração.

Para ilustrar essa relação, em que os aspectos da linguagem apresentam sentido oposto no processo de desenvolvimento da criança, Vigotski (2001, p. 411) assim exemplifica:

O pensamento da criança surge inicialmente como um todo confuso e inteiro, e precisamente por isso deve encontrar na linguagem a sua expressão em uma palavra isolada. É como se a criança escolhesse para o seu pensamento uma veste de linguagem sob medida. O pensamento da criança se desmembra e passa a construir a partir de unidades particulares na medida em que ela caminha das partes para o todo desmembrado em sua linguagem. Ocorre também o contrário: na medida em que, em sua linguagem a criança passa das unidades para o todo decomposto na oração, no pensamento ela pode passar do todo não decomposto para as partes.

Dessa forma, entendemos que, desde o princípio, o pensamento e a palavra não seguem uma mesma linha evolutiva, pois a linguagem não expressa simplesmente um pensamento pronto, e o pensamento, a medida em que vai “se tornando linguagem”, passa por um processo de reestruturação e modificação. É justamente por terem sentidos opostos que os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem “constituem a autêntica unidade” (VIGOTSKI, 2001, p. 412).

É por a linguagem ser uma das formas de comunicação que surge como função social, mediadora na relação humana com o outro, que podemos considerá-la um artefato cultural (VYGOTSKI, 1931/1995), por meio da qual criamos e expressamos os nossos pensamentos, perpetuando a nossa história. A linguagem, segundo Vigotski (2001), está ligada à cultura e forma do nosso pensamento e a comunicação advinda através desta é estabelecida, segundo Vigotski (2001 p. 1).

[...] com base em compreensão racional e na intensão de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana” que surgiu em função da necessidade de comunicação no processo de trabalho.

A relevância da linguagem e suas funções em um mundo que se apresenta a nós de uma forma simbólica é tão notória que Morato (2000, p. 154), em concordância com Vigotski, afirma que

[...] não há possibilidades integrais de conteúdos cognitivos ou domínios do pensamento fora da linguagem, nem possibilidades integrais de linguagem fora dos processos interativos humanos. Este postulado [...] já anuncia o papel da linguagem frente ao nosso processo de percepção ou interpretação do real. Não é à toa que, ao descrever o processo de desenvolvimento lingüístico-cognitivo da criança, a linguagem, surge para ele, num primeiro momento, como construção da atividade “consciente”, e depois (num sentido reflexivo), como seu instrumento – o que coloca Vigotski entre os que entendem que a relação entre linguagem e cognição (e não apenas “pensamento”) passa pela noção de significação (e não propriamente pela noção de comunicação ou pela de representação).

Diante desta prerrogativa teórica, pode-se dizer que a linguagem é fruto da ação humana, pois ela tem o poder de interpretação, representação, modificação e transformação. Na mesma proporção, não seria precipitado afirmar, corroborando com Morato, que a ação humana também atua sobre a linguagem.

O sentido da linguagem, denominado significação, é o que plasma linguagem e pensamento. Todavia, Vigotski (2001 p. 153) alertava que, por mais estranho que possa parecer, a palavra, no processo histórico de seu desenvolvimento, “muda seu significado da mesma forma como ocorre na criança, quando a palavra pode coincidir com as palavras do adulto na referência a algum objeto, mas pode não coincidir em seu significado”.

Quando Vigotski se refere à relação entre pensamento e linguagem, está se atendo ao pensamento verbal, como já exposto anteriormente, definido por Morato (2000, p. 157) como “uma forma de pensamento mediado e impregnado de linguagem, cuja unidade é o sentido da palavra, que garante a relação entre linguagem e pensamento”. Então, a transição do pensamento para a linguagem, e vice-versa, passam pela significação que, na criança, quando esta passa a utilizá-la para seus processos internos, a transforma em um instrumento do seu próprio pensamento, passando a ter domínio sobre ela, o que leva à reestruturação de toda a estrutura da consciência (VIGOTSKI, 2004).

Segundo às palavras de Morato (2000), baseada nos escritos de Vigotski, no cognitivismo, não existe mediação entre o organismo (a criança, a ação) e o objeto (linguagem), mas, sim, um acesso direto, pois, para o autor, “cabe à linguagem, por suas propriedades formais e discursivas, esse papel duplamente mediador que põe em relação o homem e sua história, a cognição e seu exterior discursivo” (MORATO, 2000, p. 158).

Dentro do processo de aquisição da linguagem, a cognição infantil passa por várias etapas e, uma vez que a criança se apropria da linguagem, suas relações com o mundo se transformam radicalmente em termos qualitativos. São dois os movimentos teóricos enunciados por Morato (2000) para apontar a natureza enunciativa da relação entre linguagem e o mundo a partir de estudos da cognição infantil:

O primeiro pode ser apreendido pela descrição do processo de internalização, em que o outro, e o discurso do outro, orientam as ações da criança, mediando discursivamente a referência (o percurso inter-cognitivo).

Internalizando a linguagem do outro, preservando em termos intra-cognitivos seu papel mediador, significativo e organizador, ao qual submete suas próprias ações, a criança passa da condição de interpretada para intérprete de estados de coisas do/no mundo; da dependência da forma dialogal para, a partir da diferenciação dos papéis enunciativos, uma certa “autonomia discursiva”; de uma espécie de consciência dialógica para uma consciência monológica (que, no desenvolvimento lingüístico-cognitivo, resultará na dialogia interna característica do discurso interior, cf. Bakhtin, 1981); da dependência do extra-textual para um progressivo apagamento da necessidade do contexto como indispensável fonte interpretativa (p. 160).

A partir disso, entendemos o quão importante é a linguagem verbal para o desenvolvimento infantil, pois esta atua como mediadora das/nas relações que serão estabelecidas entre a criança e o mundo. E uma vez que a criança se apropria dessa linguagem, sofrerá mudanças cognitivas complexas nas suas relações sociais e consigo mesma.

Baseada nos pressupostos de Vigotski sobre pensamento e fala, nos estudos sobre linguagem que foram aqui explanados, e em minha experiência na Educação, como pedagoga atuante em sala de aula na Educação Infantil, nos Anos Iniciais e no Ensino Superior, que me proporcionou vivenciar os processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita por diversas visões e diferentes perspectivas, propus-me a analisar as concepções sobre alfabetização por professores e acadêmicos de Pedagogia e as suas relações com a Teoria Histórico-Cultural pela presente pesquisa – temática discutida teoricamente a seguir.

3.3 PRINCIPAIS CONCEITOS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS RELAÇÕES COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Até pouco tempo atrás, pesquisadores do desenvolvimento humano acreditavam ser quase impossível realizar um estudo empírico da criança, pelo fato desta passar por muitas mudanças nos seus primeiros anos de vida e, segundo Luria (2010, p. 85), “só se poderia avaliar seu desenvolvimento, na melhor das hipóteses, por meio da observação, mantendo diários ou algo semelhante”.

Porém, com o passar do tempo, essa concepção mudou e, conforme Luria:

Não apenas foi provado que se pode realizar experimentos psicológicos com crianças, mas também que esta atitude é a única maneira de se chegar a uma compreensão mais profunda do perfil mais amplo do desenvolvimento infantil (2010, p. 85).

Foram realizados diversos estudos acerca do desenvolvimento da criança: alguns, que consideravam o fator biológico preponderante no processo de desenvolvimento da cognição e; outros, o fator cultural, na qual está embasada essa pesquisa. Luria (2010) aponta o desenvolvimento da percepção que a criança tem do mundo exterior e a formação de habilidades culturais, como dois tópicos de suma importância para o moderno estudo científico da criança.

O desenvolvimento da percepção que a criança tem do mundo exterior diz respeito à forma como ela estabelece o contato com esse mundo, tornando-se parte integrante do meio em que está inserida. A formação de habilidades culturais, leva a criança, aos poucos, a se apropriar da experiência cultural e se torna, como define Luria (2010, p. 86), “membro ativo de uma comunidade cultural laboriosa”.

Na teoria de Vigotski, o aspecto cultural envolve as estruturas sociais, criadas para organizar os tipos de tarefas que a criança, em suas fases de crescimento, enfrenta; bem como os tipos de instrumentos que utiliza para gerir essas tarefas. Segundo Luria (2010), um dos instrumentos básicos criados pela humanidade é a linguagem, enfatizado por Vigotski, em seus estudos sobre o papel da linguagem na organização e desenvolvimento dos processos de pensamento, por acreditar que a linguagem carrega consigo conceitos generalizados que constituem a fonte do conhecimento humano.

O processo de desenvolvimento infantil é, constantemente, mediado por um adulto, como explica Luria (2010, p. 27):

Desde o nascimento, as crianças estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las à sua cultura e à reserva de significados e de modos de fazer as coisas que se acumulam historicamente. No começo, as respostas que as crianças dão ao mundo são dominadas pelos processos naturais, especialmente aqueles proporcionados por sua herança biológica. Mas através da constante mediação dos adultos, processos psicológicos instrumentais mais complexos começam a tomar forma. Inicialmente, esses processos só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. Como disse Vigotskii, os processos são intersíquicos, isto é, eles são partilhados entre pessoas. Os adultos, nesse estágio, são agentes externos servindo de mediadores do contato da criança com o mundo. Mas à medida que as crianças crescem, os processos que eram inicialmente partilhados com os adultos acabam por ser executados dentro das próprias crianças. Isto é, as respostas mediadoras ao mundo transformam-se em um processo intrapsíquico. E através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica.

A partir desta explanação, é possível perceber a importância da mediação no processo de desenvolvimento da criança, como alguém que vai ensinar-lhe os primeiros passos, até que ela se sinta segura e caminhe sozinha. Essa mediação ocorre em todos os espaços em que a criança interage: no meio familiar, social e escolar. O que acontece durante a transição do processo interpsíquico para o intrapsíquico faz com que a criança saia de um estágio de dependência para um estágio em que adquire certa autonomia para utilizar instrumentos específicos, nesse caso, a linguagem, para a realização de algumas tarefas.

A linguagem se origina, principalmente, como meio de comunicação entre a criança e as pessoas com a qual convive. Posteriormente, como afirma Luria (2010, p. 114), esta “converte-se em linguagem interna, transformando-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança”.

No que concerne ao estudo da Linguagem, Luria (2010, p. 29) admite a importância dos estudos de Piaget sobre as relações de linguagem e pensamento na criança pequena, mas discorda desse autor quando o mesmo afirma que “a fala inicial da criança não representa um papel importante no pensamento”. Ao contrário da perspectiva de Piaget, Vigotski destacava a importância das relações fala-pensamento ao explicar como se desenvolve:

Inicialmente, os aspectos motores e verbais do comportamento estão misturados. A fala envolve os elementos referenciais, a conversação orientada pelo objeto, as expressões emocionais e outros tipos de fala social. Em virtude de a criança estar cercada pelos membros mais velhos da família, a fala começa, cada vez mais, a adquirir traços demonstrativos, o que permite que a criança indique o que está fazendo e quais são suas necessidades. Após algum tempo, a criança, fazendo distinções para os outros com o auxílio da fala, começa, internamente, a fazer distinções para si mesma. Desta forma, a fala deixa de ser apenas um meio para dirigir o comportamento dos outros e começa a desempenhar a função de autodireção (LURIA, 2010, p. 30).

Nesse patamar, ela alcança a função instrumental, considerada uma característica das crianças mais velhas e dos adultos, deixando de simplesmente acompanhar a ação e começando a organizar o comportamento. L.S. Sakharov, dedicado colaborador de Vigotski, descobriu que a “função designadora das palavras, que parece ser constante em diferentes níveis de idade, porque os traços superficiais das palavras permanecem os mesmos, sofre, na verdade, profundas mudanças ao longo do desenvolvimento” (LURIA, 2010, p. 31). Inicialmente, as palavras designam um complexo total de referentes, que inclui o objeto de estudo que está sendo

nomeado e também o sentimento da criança em relação a este objeto. Após isso, as palavras começam a se referir ao objeto e seus contextos concretos, para então começar a se referir a categorias abstratas.

Trata-se da velha afirmação de que a criança não é uma tábua rasa quando adentra o ambiente escolar. Essa tábua vem marcada com as vivências sobre as quais a criança experienciou aprendizados ao lidar com os complexos problemas do seu ambiente. Quando a criança entra na escola, Luria (2010, p. 101) esclarece que:

[...] ela já está equipada, já possui suas próprias habilidades culturais, Mas este equipamento é primitivo e arcaico; ele não foi forjado pela influência sistemática do ambiente pedagógico, mas pelas próprias tentativas primitivas feitas pela criança para lidar, por si mesma, com tarefas culturais.

Partindo dessa premissa, endosso a importância da contextualização do conteúdo que se deseja ensinar, partindo do conhecimento prévio do estudante, algo que tenha significado para ele, para, então, inserir o novo, aumentando, sistematicamente, a probabilidade de se obter um resultado efetivo, alcançando assim, os objetivos educacionais propostos.

Luria (2010, p. 33) explicava ainda que, uma das características do trabalho de Vigotski “foi sua insistência no fato de que a pesquisa psicológica nunca deveria limitar-se a uma especulação sofisticada e a modelos de laboratório divorciados do mundo real”. E por esse motivo, é proposta desta pesquisa investigar as concepções acerca do processo de alfabetização levando em consideração as discussões teóricas realizadas na graduação e a experiência dos professores que estão atuando em classes de alfabetização, vivenciando a experiência de alfabetizar cotidianamente. Sendo assim, a adoção de uma determinada perspectiva teórica para o desenvolvimento desta pesquisa (no caso, a CHAT), corresponde a um modo específico de olhar, analisar, explicar e intervir nos processos pelos quais as crianças passam no decorrer do seu desenvolvimento e durante a alfabetização.

A maioria das pesquisas sobre o desenvolvimento do pensamento no educando, geralmente são fundamentadas na teoria de Piaget, que, segundo Luria (2010, p. 103), “estuda o desenvolvimento do pensamento da criança de forma completamente independente do processo de aprendizagem”, partindo do princípio de que este processo é independente daquele que a criança aprende realmente na escola, que são processos autônomos que não sofrem influência da aprendizagem escolar. Luria (2010) assim manifestou seu ponto de vista sobre o método de Piaget:

Para Piaget, trata-se de uma questão de método, e não de uma questão referente às técnicas que se devem usar para estudar o desenvolvimento mental da criança. O seu método consiste em atribuir tarefas que não apenas são completamente alheias à atividade escolar, mas que excluem também toda a possibilidade de a criança ser capaz de dar a resposta exata. Um exemplo típico que ilustra os aspectos positivos e negativos desse método são as perguntas utilizadas por Piaget nas entrevistas clínicas com as crianças. Quando se pergunta a uma criança de cinco anos por que o sol não cai, não só é evidente que ela não pode conhecer a resposta certa, ou seria um gênio, mas também que não poderia imaginar uma resposta que se aproximasse da correta. Na realidade, a finalidade de perguntas tão inacessíveis é precisamente excluir a possibilidade de se recorrer a experiências ou conhecimentos precedentes, ou seja, a de obrigar o espírito da criança a trabalhar sobre problemas completamente novos e inacessíveis, para poder estudar as tendências do seu pensamento de uma forma pura, absolutamente independente dos seus conhecimentos, da sua experiência e da sua cultura. (p. 103).

É nítida a separação que Piaget faz dos processos de aprendizagem e desenvolvimento culturais da criança, excluindo a possibilidade de interdependência entre estes, deixando claro que, sob o seu ponto de vista, a criança primeiro se desenvolve, para, então, aprender. Nesse caso, a aprendizagem depende da maturação de determinadas funções, que são biológicas.

A epistemologia genética de Piaget, que também fundamenta, em termos psicológicos, o construtivismo, parte do pressuposto de que a aprendizagem ocorre por meio da **ação do indivíduo sobre o meio**. De acordo com Facci (2007, p. 144), a teoria construtivista:

Considera que a percepção que o aluno tem da realidade lhe possibilita construir conhecimento, enquanto ao professor, cabe, apenas, como o próprio Piaget (1988) afirma, ser um animador no processo pedagógico. Não cabe a ele transmitir os conceitos científicos, mas sim facilitar, ou mesmo somente colaborar com o processo de aprendizagem dos alunos, apresentando situações problemas a serem resolvidas.

O construtivismo não valoriza o ato de ensinar e, por isso, o professor desempenha um papel secundário nessa teoria. Tampouco, os conteúdos. Nessa perspectiva, é a criança quem constrói o seu conhecimento em meio a processos educacionais que visam criar situações que favoreçam a atividade dos estudantes. Em contrapartida, Vigotski dá grande ênfase à Educação para o desenvolvimento psicológico dos estudantes. E, fundamentada nos pressupostos da CHAT, acredito que a Educação deve partir de um saber objetivo, produzido historicamente, para, então, trabalhar didaticamente os conteúdos curriculares.

É fato que a criança chega na escola com uma bagagem de conhecimentos

adquiridos através da mediação nas suas relações com o mundo, em outras palavras, a aprendizagem da criança inicia antes mesmo dela começar a frequentar a sala de aula de uma escola. Como bem definia Luria (2010, p. 110), “a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançada pela criança antes de entrar para a escola”. Sendo assim, aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão interligados desde os primeiros dias de vida da criança.

O processo de alfabetização sempre foi algo que me provocou muitas inquietações. Durante a minha atuação como professora alfabetizadora, uma de minhas muitas preocupações, ancorava-se na dúvida sobre o melhor método para alfabetizar. Os métodos tradicionais (sintéticos e analíticos) eram os mais adotados nas escolas, camuflados por discursos de ludicidade atrelados à práxis pedagógica. Soares (2018) esclarece que o objetivo desses métodos conduzia a uma aprendizagem limitada apenas ao sistema alfabético-ortográfico da escrita, embora seja possível verificar que, nos métodos analíticos, existe a intenção de iniciar o processo de alfabetização a partir do significado e da compreensão de palavras, que são selecionadas com a intenção de mostrar o seu processo de decomposição em sílabas e fonemas; e também de sentenças e textos que são construídos artificialmente, com rígido controle léxico e morfossintático para servir à sua decomposição em palavras, sílabas e fonemas.

Nessa perspectiva, o aprendiz chega na escola como uma folha de papel em branco, onde serão escritos os novos conhecimentos adquiridos, nesse caso, o alfabeto, que lhe será transmitido como informação pronta pelo professor, que explicará como relacionar as letras e os sons através de cópias, uma repetição do gesto gráfico e da memorização das letras e dos sons correspondentes a elas.

Por conseguinte, Morais (2012, p. 27) expõe que:

[...] a aprendizagem é vista como um processo de simples acumulação das informações recebidas do exterior, sem que o sujeito precisasse, em sua mente, reconstruir esquemas ou modos de pensar, para poder compreender os conteúdos (sobre letras e sons) que alguém (a escola, a professora) estava lhe transmitindo. Independentemente de serem métodos sintéticos ou analíticos, todos os métodos tradicionais de alfabetização enxergam a escrita como um mero código de transcrição da língua oral: uma lista de símbolos (letras) que substituem fonemas que já existiriam como unidades “isoláveis” na mente da criança ainda não alfabetizada.

Dessa maneira, o estudante não precisaria entender os princípios conceituais, e as propriedades da composição do alfabeto como sistema de representação e notacional, uma vez que os métodos convencionais tratavam esse sistema como uma simples lista de correspondências entre letras e fonemas.

Convém dedicar aqui, um espaço a abordar os dois tipos de métodos que, segundo Morais (2012), são os mais tradicionalmente usados em nosso país: os fônicos e os silábicos. E ambos os métodos, a criança é tratada como “um ser que concebe as unidades internas das palavras tal como o fazem os indivíduos já alfabetizados” (idem, p. 30). O autor aponta ainda, alguns dos principais equívocos desses métodos:

- O método fônico considera que a capacidade de segmentar as palavras em sequência de fonemas é algo pouco complexo, do ponto de vista cognitivo, e que, sem pronunciar tais fonemas isoladamente, as crianças não se alfabetizariam, ou não se alfabetizariam da “melhor maneira”. Como os fonemas seriam unidades naturais para as crianças, em suas mentes, elas poderiam isolar, adicionar ou subtrair tais unidades.

- O método silábico parte do pressuposto de que as sílabas, por serem facilmente pronunciadas, uma a uma, na linguagem oral, constituiriam “unidades naturais”, servindo de ponto de partida para as crianças memorizarem suas formas gráficas. O método ignora que, numa fase inicial, as crianças não entendem que uma ou duas letras isoladas (AI, EU, UI, PÁ, TU etc.) constituem algo possível de ler.

Os dois métodos pressupõem que o desenvolvimento e aprendizagem da criança, é semelhante ao de um adulto, presumindo que de forma natural, sem apresentar dificuldades, as crianças compreenderiam que a escrita das palavras está relacionada aos sons que pronunciamos na fala. Nesses métodos, as atividades propostas à criança, como argumenta Morais (2012, p.35) “são extremamente limitadas e pouco reflexivas”, uma vez que o estudante aprenderá através de infindas cópias, sem em momento algum, refletir o porquê de realizar tal atividade.

Em contraposição aos métodos convencionais, era perceptível também em algumas escolas, a sobressalência da Psicogênese da Língua Escrita, teoria piagetiana materializada por Ferreiro e Teberosky (1999), denominada construtivismo.

Nessas escolas, pude vivenciar que os níveis descritos pelas autoras, eram constituídos como testes, uma sondagem inicial para identificar o nível que a criança alcançara até o momento, no processo de alfabetização. Também costumava-se aplicar ao final do ano letivo, para averiguar a evolução do estudante.

Todavia, a aplicação dessa teoria nunca fez muito sentido, pois nem sempre era possível verificar a evolução proposta por Ferreiro e Teberosky (1999) nas produções textuais dos estudantes e nem identificar com clareza em que hipótese silábica a criança se encontrava. Porém, essas autoras trouxeram contribuições únicas para a educação, auxiliando na superação da visão da criança como adulto em miniatura, sobre os níveis de dificuldade que cada uma enfrentava na fase infantil. Moraes (2012, p. 53) esclarece que as autoras da psicogênese da escrita:

[...] assumiram que um novo conhecimento sobre o sistema alfabético não surge, simplesmente do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transmissão que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios.

Mas, em meio a tantas contribuições, o fato de se ter confundido uma teoria psicolinguística sobre o processo individual da escrita alfabética, com uma metodologia de ensino, configurou-se um problema abrangente no âmbito educacional. Moraes (2012, p. 77) narra que:

Durante os anos 1980 e 1990, foi muito comum vermos, nos cursos de pedagogias ou nas situações de formação continuada de professores, uma maciça divulgação dos quatro estágios da psicogênese, sem que dissesse se derivasse uma didática da alfabetização. O “como” alfabetizar teria ficado em segundo plano. O problema é bem ilustrado na fala de uma professora, que escutamos em meados da década de 1980: “Tudo bem, eu fiz o tal ditado de palavras e uma oração, vi que o menino (es) tá pré-silábico, e aí? O que é que eu vou fazer?”

Instalou-se nas escolas, a crença de que não era mais necessário fazer uso dos métodos convencionais para alfabetizar, e que as crianças, por si só, aprenderiam a ler, à medida em que, cotidianamente, estivessem em contato com a leitura e escrita de textos. Dessa forma, o estudante, cada um no seu tempo, descobririam sozinhos o modo de funcionamento da escrita. Moraes (2012, p. 78) aponta que, “tampouco seria preciso indicar o que estava errado em sua escrita, porque elas superariam tais erros por conta própria, ao longo do processo de desenvolvimento”.

A Psicogênese da Língua Escrita mostrou que o sistema alfabético, já é, por si só, um objeto de conhecimento, mas a escola, em suas interpretações equivocadas acerca dessa teoria, jamais deveria ter deixado de ensinar esse sistema. Moraes (2012, p. 78) afirma, que, “a má apropriação da teoria provocou três outros problemas

adicionais: o abandono do ensino sistemático das correspondências grafema-fonema, o descaso com a caligrafia e o não ensino de ortografia”.

Com a difusão da psicogênese da escrita, Moraes (2012, p. 78) relata que surgiram novos livros de alfabetização com um “riquíssimo repertório textual”, porém, com poucas atividades que trabalhassem a correspondência grafema-fonema. Em consonância com as ideias do autor, afirmo que fato de a criança alcançar uma hipótese silábica, não significa que ela está alfabetizada. Para se adquirir autonomia no ato de ler e escrever, é necessário que se tenha uma compreensão adequada das relações entre letra e som. Isso é algo que tem que ser ensinado e revisado, segundo Moraes (2012, p. 78), “de forma sistemática, ao menos nos dois primeiros anos de escolarização”, para que as crianças possam concluir essa etapa da escolarização, plenamente alfabetizada.

O segundo problema exposto pelo autor se refere ao descaso com a caligrafia dos aprendizes, como Moraes (2012, p. 79) se pronunciou:

Se, como sabemos, as letras “bastão” ou de imprensa maiúscula são especialmente adequadas para as atividades de reflexão sobre palavras, atividades que auxiliam a criança a compreender as propriedades do SEA, uma vez alcançada a hipótese alfabética, precisamos ajudar os aprendizes a escrever com letra cursiva, de forma legível e com mais velocidade. Não vemos nenhum ganho em uma aprendiz chegar ao 3º ano do ensino fundamental ou a anos mais avançados, escrevendo apenas com letras de imprensa maiúscula (que custam mais tempo para serem traçadas) ou escrevendo com uma grafia que seus leitores terão dificuldade em ler (e com isso ele pode sofrer discriminação ou, no mínimo, não conseguir persuadir os leitores, como desejaria).

Embasada em minhas experiências, enquanto professora alfabetizadora, defendo o uso das letras cursiva e bastão, concomitantemente, dentro do processo de alfabetização. No momento em me proponho a ensinar as letras do alfabeto, devo apresentá-las nas formas: maiúscula, minúscula, cursiva e bastão. Dessa maneira, a criança poderá se familiarizar com as diversas formas que cada letra possui, evitando que ela tenha dificuldades na leitura das mais diversas grafias que se apresentam nos textos ou em seu cotidiano cultural.

No que se refere ao terceiro problema, Moraes (2012) revela que, nos anos 1980 e 1990, em muitos lugares do país, verificou-se certo descuido com o ensino da ortografia. Nessa linha, o autor narra que “diversos educadores passaram a acreditar que ensinar ortografia era algo “tradicional” (e repressor) e que os aprendizes, por si sós, avançariam no domínio da norma ortográfica, à medida que lessem e

produzissem mais textos” (p. 79). Felizmente, esse tipo de distorção vem sendo superado e nossos estudantes já alfabetizados têm podido viver, agora, de forma mais reflexiva e com menos “decoreba”, um aprendizado sistemático das regras e irregularidades de nossa norma ortográfica.

Embasada nos pressupostos da CHAT, adoto o conceito de alfabetização como um processo social – histórico e cultural – de formação do estudante; e entendo que a natureza da alfabetização não é apenas psicolinguística ou psicológica, mas, também, sociolinguística e linguística. Devido à complexa natureza desse processo, na caracterização dos métodos a serem empregados, e na escolha dos materiais didáticos que serão utilizados, faz-se necessário levar em consideração os condicionantes sociais, econômicos, culturais e políticos que o determinam.

É comum, em momentos vivenciados em sala de aula, a constatação de crianças que, por meio da fala, tentam esboçar uma relação simbólica entre o oral e o escrito, mas não conseguem interpretar a escrita produzida. Luria (1988) explica que, no início da alfabetização, as crianças utilizam as letras que estão sendo aprendidas para escrever, porém, não conseguem estabelecer uma relação funcional com elas. Isso acontece porque, segundo Dangió e Martins (2015, p. 212):

A apropriação da escrita pela criança não se limita à aprendizagem de sons, como simples soletração, mas deve ser compreendida como um processo de aquisição de um complexo sistema de desenvolvimento das funções superiores advindo do percurso histórico-cultural da criança.

Esse percurso inicia em decorrência da necessidade que a criança tem de se expressar e se comunicar. Dangió e Martins (2015) demonstram que a linguagem expressa na escrita, ao ser apropriada pela criança, produz um salto gigantesco em seu desenvolvimento cultural, “aproximando-a multilateralmente das criações humanas e oportunizando um meio de formulação das suas ideias e pensamentos” (p. 213).

Nesse sentido, o professor deve estar atento ao ensino que produz desenvolvimento, criando nos estudantes a necessidade de escrever. Sendo esta uma preocupação didática, levando-se em consideração as múltiplas relações da criança com a escrita, especialmente, com a literatura. Dangió e Martins (2015) explicam que, saber ler e escrever proporciona ao indivíduo uma participação ativa na vida social,

[...] agindo e interagindo com as significações e conhecimentos sistematizados historicamente, num processo humanizador, que requalifica o

psiquismo, fazendo-o alçar patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento (p. 213).

Para tanto, é necessário mais do que a percepção de formas e letras para que se efetive a alfabetização. É preciso que se compreenda a linguagem, sob a ótica de Vigotski (2001), como a aquisição psicológica complexa, em outras palavras, como conquista instrumental do psiquismo e não apenas como uma hábito motor específico.

Para que esse processo assim ocorra, o professor deve agir como mediador de atividades que tragam ampla significação ao aprendiz, e não apenas expor a criança ao mundo letrado. Corroborando com este pensamento, Vigotski (2001, p. 203) postulou que “[...] é preciso ensinar à criança a linguagem escrita e não a escrita das letras”, reforçando importância de um processo de alfabetização que tenha como ponto de partida as condições sociais, históricas e culturais dos educandos, configurando-se como prática pedagógica a contextualização do conteúdo a ser compartilhado com os estudantes, a fim de constituir significados a esse processo, propiciando uma aprendizagem efetiva aos que deste participam.

Nos primeiros anos escolares, Facci (2007, p. 140) afirma que a escola deveria se preocupar não apenas com o ensino da leitura, da escrita e dos cálculos, mas também, preparar a criança para “um complexo e prolongado estudo”, tendo em vista um desenvolvimento psíquico adequado e uma boa capacidade para estudar, visto que o fundamento psicológico, segundo a autora (idem, p. 140) “é imprescindível para assegurar a assimilação eficaz dos conhecimentos da ciência e da cultura [...]”.

O planejamento de uma ação pedagógica vinculada aos pressupostos da CHAT se justifica no fato de que, apenas a prática, sem uma devida apropriação do conhecimento por parte do professor, não o auxilia a ter uma posição ativa em sala de aula e, muito menos, uma visão crítica da realidade com a qual se depara todos os dias. Facci (2007, p. 143) também contribui com esse pensamento, enunciando que “apropriar-se superficialmente e novas teorias de formação e valorização do professor, sem buscar as raízes teórico-metodológicas, pode provocar um processo contrário, o esvaziamento do seu trabalho [...]”. Sendo assim, o professor corre o risco de ser destituído do que lhe é indispensável: “a reflexão crítica sobre a profissão e a busca de alternativas para a superação das condições que caracterizam o seu trabalho” (FACCI, 2007, p. 143).

Partindo de uma afirmação vigotskiana, Facci (2007, p. 151) se manifesta

acerca da importância da escola e sobre a dimensão do papel do professor enquanto mediador no processo de aprendizagem dos estudantes, enunciando que:

[...] a boa aprendizagem é só aquela que se adianta ao desenvolvimento, as escolas e os professores devem ajudar os alunos a expressar, a desenvolver o que, por si só, não podem fazer. É necessário desenvolver na criança as funções psíquicas que ainda não estão formadas. Isso pode ser realizado por meio dos conteúdos escolares que nada mais são do que conhecimentos científicos. O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento da FPS, ajudando a criança a guiar o seu comportamento.

O papel do professor, enquanto mediador do processo de alfabetização, é fundamental para o desenvolvimento psíquico dos estudantes, e a forma como ele compreende este desenvolvimento, interligando-o com a Educação, o ensino e a aprendizagem dos estudantes, o conduzirá em sua prática docente. A prática pedagógica em uma perspectiva vigotskiana, pode ser definida, conforme Facci (2007, p. 147), como:

[...] uma ação planejada e consciente que influencia o desenvolvimento psicológico do aluno. O professor, portanto, faz a mediação entre os conteúdos curriculares e o aluno, com a finalidade de provocar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do mesmo. A capacidade de abstrair, a memória lógica, o planejamento, entre outras funções, são adquiridas por meio das relações sociais.

Pensando na importância das ações pedagógicas do professor e no princípio que deve norteá-lo na mediação do saber sistematizado, é que julguei importante analisar, através desta pesquisa, as concepções sobre alfabetização por formandos do Curso de Pedagogia e por professores alfabetizadores da rede municipal de ensino do município de Humaitá. Por fim, encerro esta seção, trazendo a compreensão efetiva do que seja o processo de alfabetização, na visão de Dangió e Martins (2015, p. 212):

[...] demandando sabê-lo vinculado aos alcances do desenvolvimento cultural do psiquismo, calcado em articulações entre linguagem oral e linguagem escrita e dependente da formação da capacidade abstrativa advinda do desenvolvimento do pensamento; de sorte que os desafios que esse processo encerra, via de regra, ultrapassam o âmbito restrito à eleição de métodos e técnicas. Reduzir a ênfase acerca da alfabetização às formas pelas quais ela deva ocorrer pode representar mais um viés que toma a forma em detrimento do conteúdo e a aparência em detrimento da essência.

A próxima seção apresenta o Percorso Investigativo, especificando os métodos

utilizados para coleta de dados, o *lócus* da pesquisa, seus participantes e a abordagem de análise de dados.

4 PERCURSO INVESTIGATIVO

Nesta seção, apresento as abordagens, os métodos e os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa, detalhando-os para melhor entendimento do leitor sobre o seu percurso investigativo, em duas subseções, explicitadas abaixo.

Na primeira subseção, estão especificados os instrumentos de coleta e a abordagem de análise de dados adotados na pesquisa e, na segunda subseção, o *lócus* da pesquisa e o perfil dos participantes intencionalmente selecionados.

Optei como caminho para a realização da pesquisa a investigação qualitativa, do tipo exploratória (GIL, 2017), em uma perspectiva histórico-cultural, por acreditar que sua base teórico-epistemológica possibilita explorar a linguagem e o seu papel na constituição humana com maior riqueza conceitual e proximidade dos sujeitos envolvidos.

Essa abordagem está ancorada nos princípios metodológicos de Bauer e Gaskell (2017 p. 68), para os quais, “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas, ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Esse tipo de abordagem metodológica considera a produção de conhecimento durante todo o processo de pesquisa, permitindo criar instrumentos e novas abordagens metodológicas a fim de contribuir de maneira significativa para o estudo proposto, considerando, contudo, a imprevisibilidade do processo de pesquisa, bem como de seus desdobramentos.

As características das pesquisas qualitativas são descritas, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), da seguinte maneira:

- ✓ Têm o ambiente natural como fonte direta de dados, pois se acredita que os fenômenos são bastante influenciados pelo seu contexto;
- ✓ O pesquisador é o principal instrumento de coleta de dados, mantendo um contato direto e prolongado com a realidade pesquisada;
- ✓ Os dados descrevem a realidade de forma minuciosa. Pode haver uma variedade de fontes de dados;
- ✓ A preocupação é maior com o processo do que com o produto;
- ✓ Há interesse em capturar a perspectiva dos participantes;

- ✓ A análise dos dados é feita de maneira indutiva; mas, conforme vão sendo obtidas e trabalhadas, as abstrações vão sendo feitas;
- ✓ O esquema de trabalho é aberto e flexível, possibilitando modificações no decorrer da pesquisa. À medida que os dados vão sendo colhidos, o interesse e as questões da pesquisa vão se afunilando.

Bauer e Gaskell (2017, p. 481) apresentam, ainda, critérios específicos para a pesquisa qualitativa, classificando-os como “equivalentes funcionais” àqueles da pesquisa quantitativa. São eles: relevância e confiabilidade. A relevância está relacionada tanto à utilidade quanto à importância da investigação. A confiabilidade é assim abordada pelos autores:

Os indicadores de confiabilidade permitem ao leitor e ao receptor da pesquisa estarem “confiantes” de que os resultados da investigação representam a “realidade” e são mais que o produto da imaginação fértil do pesquisador. Em outras palavras, os indicadores de confiabilidade mostram que os resultados não são construídos ou falsificados com objetivos externos à pesquisa. Eles são o resultado de um encontro empírico com o mundo, especificado pelo tempo e espaço, que foi organizado pelos pesquisadores de maneira transparente. Para a pesquisa qualitativa, a confiabilidade é indicada pela a) triangulação e compreensão reflexiva através de inconsistências; b) pela clareza dos procedimentos; c) pela construção do *corpus* e d) pela descrição detalhada (BAUER e GASKELL, 2017, p. 482). (grifos dos autores).

Em síntese, o objetivo da pesquisa qualitativa é apresentar uma amostra do espectro dos pontos de vista e, a partir deles, realizar as análises necessárias para saber até que ponto foi possível atingir os objetivos propostos, desvendando as incógnitas advindas de inquietações acerca do processo de alfabetização e, corroborando com Moraes (2003), com a pretensão de aprofundar a compreensão desse fenômeno que me proponho a investigar, partindo de uma análise rigorosa e criteriosa das informações coletadas.

Relembrando, a presente pesquisa tem como objetivo geral “analisar as concepções sobre alfabetização por formandos do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA e por professores alfabetizadores que atuam na rede municipal de ensino em Humaitá”. Para alcançar esse objetivo, foram desencadeados os seguintes objetivos específicos: I. Estabelecer relações entre os métodos de alfabetização de maior evidência e seus usos no país; II. Perceber quais concepções formandos do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA e professores alfabetizadores, que atuam na rede municipal de ensino em Humaitá, possuem sobre os principais conceitos que

embasam o processo de alfabetização; III. Investigar como se efetivam as práticas de alfabetização que professores alfabetizadores de Humaitá utilizam no contexto da sala de aula a partir de suas percepções; IV. Analisar a ementa da disciplina de Alfabetização do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA, a fim de observar criticamente características dos diferentes métodos presentes nesse documento orientador. V. Observar se há, nesta ementa, alguma menção à CHAT enquanto teoria embasante ao estudo e à prática da alfabetização e; VI. Verificar que conhecimentos formandos do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA e professores alfabetizadores, que atuam na rede municipal de ensino em Humaitá, possuem acerca da CHAT.

As pesquisas exploratórias, segundo Gil (2017, p. 27), têm como principal finalidade “desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. São desenvolvidas a fim de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo sobre um determinado fato e são realizadas quando a temática em questão é pouco explorada, dificultando, de acordo com Gil (2017, p. 27), a formulação de “hipóteses precisas e operacionalizáveis”.

E ainda, segundo o autor,

Muitas vezes, as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla. Quando o tema escolhido é bastante genérico, tornam-se necessários seu esclarecimento e delimitação, o que exige revisão da literatura, discussão com especialistas e outros procedimentos. O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido, passível de investigação mediante procedimentos mais sistematizados (GIL, 2017, p. 27).

Procurei explorar, por meio desta pesquisa, os contextos de formação e de prática de alfabetização no município de Humaitá. Sendo assim, nas próximas subseções, apresento e descrevo o *lócus*, os participantes e de que forma ocorreu essa investigação exploratória, bem como os instrumentos utilizados para a coleta de dados e a abordagem de análise dos dados.

4.1 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada na cidade de Humaitá, Amazonas, localizada no oeste da Região Norte do Brasil, na área abrangida pela Amazônia Ocidental⁷. O

⁷ A Amazônia Ocidental constitui 42,97% do território da Amazônia Legal. Criada pelo Decreto-Lei 291/1967, é constituída por Acre, Amazonas, Rondônia e Roraima. Detalhes em: <http://www.suframa.gov.br/invest/zona-franca-de-manauz-amazonia-ocidental.cfm>.

estudo em questão possui dois grupos de participantes nesse *lócus* de pesquisa, todos residentes em Humaitá: formandos do curso de Pedagogia da UFAM e professores de escolas municipais. A escolha por esses participantes, tendo em vista o objetivo da pesquisa, permite investigar tanto os processos formativos (Curso de Pedagogia) quanto as práticas pedagógicas (escolas municipais) em alfabetização, sendo importantes os fatos de a pesquisadora já ter atuado como professora substituta nessa universidade e, atualmente, pertencer ao quadro de professores celetistas do município, além de residir no supracitado município⁸.

O município de Humaitá foi criado no ano de 1890. Segundo dados do IBGE (2020), a população estimada atual é de 56.144 habitantes. Possui uma área de 33.111,143 km², fazendo do município um dos maiores do estado em área territorial e em densidade demográfica.

De acordo com informações do IBGE (2018), o município possui 86 escolas de Ensino Fundamental para atender uma demanda de 9.094 estudantes matriculados nesta modalidade e conta com 435 docentes para ministrar aula nesses estabelecimentos de ensino. Em 2017, o IDEB dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental resultou em 4,5. Já em 2019, de acordo com dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o IDEB baixou para 4,4, não atingindo a meta de 4,7 para o município.

A UFAM, Campus Humaitá, atende a população do sul do Amazonas com seis cursos: Pedagogia, Licenciatura em Letras (Português e Inglês), Matemática e Física, Biologia e Química, Agronomia e Engenharia Ambiental, ofertados no período diurno. Esta microrregião, composta pelos municípios de Apuí, Borba, Manicoré, Humaitá e Novo Aripuanã, possui, estimadamente, 202.880 habitantes (IBGE, 2020) e área territorial de 221.082,562 km².

De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC) (UFAM, 2018), a Licenciatura em Pedagogia foi criada pela Resolução n.º 029/2005/CONSUNI, e reconhecido pela Portaria n.º 317, publicada no diário Oficial da União em 31 de Dezembro de 2012. Na matriz curricular do curso, existe apenas uma disciplina direcionada à alfabetização. A disciplina denominada Alfabetização e Letramento possui carga horária de 90 horas, subdividida em 60 horas de atividades

⁸ Esta pesquisa apresenta parecer favorável para sua aplicação, obtida sua aprovação junto ao CEP UNIR: aprovação pelo Comitê de Ética do MEC – Plataforma Brasil (Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – CAAE 39668020.3.0000.5300).

teóricas e 30 horas de atividades práticas, sendo ministrada no 6º período. Seu objetivo geral, de acordo com o PPC (UFAM, 2018), é: “compreender os conceitos de alfabetização e letramento no contexto histórico, analisando a sua natureza, fatores condicionantes e implicações práticas e como objetivos específicos:

- 1) Conceituar alfabetização e Letramento, identificando seus condicionantes e suas implicações para a prática pedagógica;
- 2) Mapear as especificidades e inter-relações dos processos de alfabetização e letramento;
- 3) Analisar os desafios do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura: conteúdos, procedimentos de ensino e práticas de avaliação;
- 4) Realizar atividades didático-pedagógicas relacionadas ao ensino e a aprendizagem (idem, p.90).

É importante relatar que as referências bibliográficas básicas e complementares dessa disciplina são, em grande maioria, de perspectiva piagetiana, como problematizado na Seção 2, enfocando, principalmente, na teoria da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999).

O convite para responder ao questionário *online*, disponibilizado via *Google Forms*, foi enviado para 44 professores de seis escolas que possuem turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I e a 15 formandos do Curso de Pedagogia. Os acadêmicos selecionados foram os da turma de formandos que já haviam cursado a disciplina de Alfabetização e Letramento e os docentes escolhidos foram os que atuam em classes de alfabetização, de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

O critérios de inclusão para participação na pesquisa eram: ser acadêmico(a) do Curso de Pedagogia da UFAM (Campus Humaitá) ou ser professor(a) alfabetizador(a) em uma escola com 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Educação de Humaitá e aceitarem participar da pesquisa. Os critérios de exclusão foram: dentro desses dois possíveis grupos de participantes, não aceitar participar da pesquisa ou não responder à pesquisadora e/ou ao questionário on-line.

Apenas nove estudantes do curso de Pedagogia e 17 professores da rede municipal de ensino se dispuseram a responder os questionários. O Quadro 2 abaixo apresenta um breve resumo das principais características dos formandos que participaram da pesquisa:

Quadro 2 Características dos formandos em pedagogia (UFAM Campus Humaitá)

Participantes	Gênero	Quantidade	Faixa de Idade	Atua como professor?	
Formandos	Feminino	6	21 a 34 anos	Sim	1
	Masculino	3		Não	8

Fonte: banco de dados da pesquisadora (2020)

Dos estudantes⁹ que participaram da pesquisa, 66,7% são do sexo feminino, representando a maioria, e 33,3% do sexo masculino. É importante ressaltar que nenhum desses acadêmicos havia tido alguma experiência em docência na Educação Básica até o momento da realização da pesquisa.

Apresento, a seguir, no Quadro 3, um breve resumo das principais características dos professores¹⁰ alfabetizadores que participaram da pesquisa:

Quadro 3 Características dos professores que atuam de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental I

Participantes	Gênero	Quantidade	Faixa de Idade	Tempo de Serviço
Professores	Feminino	12	25 a 56 anos	6 meses a 25 anos
	Masculino	5		

Fonte: banco de dados da pesquisadora (2020)

Assim como os formandos, os docentes são, em sua maioria, do sexo feminino, representando 77,8% dos professores pesquisados; e 22,2% são do sexo masculino. O tempo de serviço varia de seis meses a 25 anos atuando na Educação Básica. É importante ressaltar que, desses 17 professores, dez trabalham com carga horária de 20 horas semanais e sete trabalham 40 horas semanais, geralmente, dividindo essa carga horária em duas escolas.

A investigação teve duração de três meses, tempo em que os questionários

⁹ Na seção que trata da Análise de Dados, as respostas dos participantes foram digitadas pela pesquisadora, mantendo-se a característica original do texto. Para manter o anonimato dos formandos que participaram da pesquisa, os estudantes foram nomeados com as letras do alfabeto, seguindo-se a sequência: Estudante A, Estudante B e, assim, sucessivamente.

¹⁰ Para manter o anonimato dos professores participantes da pesquisa, foram adotados nomes fictícios em homenagem a teóricos da educação que se dedicaram e que ainda se dedicam a estudar o vasto campo da Alfabetização e que, de alguma forma, contribuíram com esta pesquisa: Ana (Ana Teberosky); Ana Luiza (Ana Luiza B. Smolka); Ângela (Ângela Kleiman); Artur (Artur Gomes Morais); Claudia Maria (Claudia Maria Mendes Gontijo); Eliana (Eliana Borges Correia Albuquerque); Emília (Emília Ferreiro); Isabel Cristina (Isabel Cristina da Silva Frade); Jean (Jean Piaget); Leda (Leda Verdiani Tfouni); Luiz (Luiz Carlos Cagliari); João (João Batista Araújo e Oliveira); Magda (Magda Soares); Maria do Rosário (Maria do Rosário Mortatti); Marlene (Marlene Carvalho); Paulo (Paulo Freire) e Telma (Telma Weisz).

ficaram disponíveis no *Google Forms* para que os formandos e professores pudessem responder de forma online, visando a cumprir as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) em relação ao distanciamento social em virtude da pandemia causada pela COVID-19.

4.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

Todo método investigativo foi estruturado com base no objetivo geral, conforme já mencionado anteriormente. Para a efetivação da pesquisa, utilizei dois questionários mistos, com perguntas abertas e fechadas (GIL, 2017), a fim de caracterizar os participantes da pesquisa quanto aos aspectos profissionais de sua atuação no campo educacional e no que se refere a conceitos acerca do processo de alfabetização, formulados durante suas trajetórias acadêmica e profissional. E também para capturar os pontos de vista de acadêmicos e professores acerca das possíveis contribuições da CHAT para o processo de alfabetização em sua formação e atuação (nos casos em que se aplica). Ainda, busquei verificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores do município em alfabetizar as crianças de escolas públicas.

Os questionários foram desenvolvidos via *Google Forms* e enviados a todos os formandos do curso de Pedagogia da UFAM (Campus Humaitá) (Apêndice A) e a todos os professores alfabetizadores do município de Humaitá (Apêndice B) para, posteriormente, serem analisados e categorizados à luz da Análise Textual Discursiva, como proposto por Moraes (2003).

A Análise Textual Discursiva, segundo Moraes (2003) é um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação ao fenômenos que examina. O autor aponta um ciclo com três etapas: a unitarização, categorização e comunicação, como constituinte do desenvolvimento da análise textual discursiva e organizadas da seguinte maneira:

1. Unitarização (desmontagem dos dados) – consiste em examinar o *corpus*, em seus detalhes, fragmentando-o no sentido de atingir unidades básicas de sentido;
2. Categorização (estabelecimento de relações) – implica em construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as

no sentido de compreender como esses elementos unitários podem ser reunidos na formação de conjuntos mais complexos, as categorias.

3. Comunicação (captação do novo emergente) produção de uma nova combinação entre os elementos para a elaboração de metatextos. Emergência de uma compreensão renovada do todo.

Dessa forma, a partir dos dados coletados, as descobertas advindas da análise de dados foram organizadas em duas categorias, explicitadas a seguir:

Categoria 1 – Concepções acerca dos Métodos de Alfabetização

Categoria 2 – Concepções acerca da Teoria Histórico-Cultural e suas relações com o processo de alfabetização.

Na Seção seguinte, apresentarei a análise e a interpretação dos dados coletados e categorizados.

5 ANÁLISE DE DADOS – Resultados e discussão

A elaboração dessa categoria se baseou nas respostas dos participantes da pesquisa ao questionário misto aplicado através da ferramenta *Google Forms* aos professores alfabetizadores que atuam na rede municipal de ensino e aos formandos do curso de Pedagogia que já haviam cursado a disciplina de Alfabetização e Letramento.

É importante ressaltar que o questionário ficou aberto à respostas durante o período de 12/08/2020 a 25/10/2020 e que, durante este tempo, foi necessário ligar e enviar mensagens via *WhatsApp* por diversas vezes para que o maior número possível de participantes respondessem ao questionário. De 44 professores que lecionam na Rede Municipal de ensino de Humaitá, atuando de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, apenas 18 responderam ao questionário. Em relação aos formandos do curso de Pedagogia, de 15 estudantes contatados, somente nove responderam ao questionário online disponibilizado.

5.1 CATEGORIA 1: CONCEPÇÕES ACERCA DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

A análise desta categoria foi organizada com base nos conceitos dos principais métodos de alfabetização, fundamentada precipuamente por Ferreiro e Teberosky (1999), Mortatti (2006), Moraes (2012) e Soares (2018). A seguir, apresento as

concepções acerca dos métodos de alfabetização de estudantes, formandos do curso de Pedagogia e, posteriormente, dos professores alfabetizadores.

5.1.1 Concepção dos formandos de Pedagogia acerca dos métodos de alfabetização

Nesta subcategoria, apresento os pontos mais relevantes no que diz respeito ao conhecimento que os formandos possuem sobre os métodos de alfabetização e, para tal, destaco três perguntas do questionário¹¹ misto. Para iniciar a abordagem com esses estudantes, utilizei a seguinte pergunta: **“Em sua época de estudante, você foi alfabetizado(a) em qual método de ensino? Concorda com esse método?”**

Ao realizar a leitura analítica das respostas, é perceptível a unanimidade quanto os métodos tradicionais terem sido a base do processo de alfabetização desses estudantes, porém, nem todos concordam que esse método seja o mais indicado para alfabetizar e até citam situações constrangedoras que marcaram de modo negativo suas passagens por esse processo:

Fui alfabetizada no método tradicional. Não concordo com esse método de ensino, pois, o aluno não tem vez de expor seus pensamentos, não existem atividades práticas que permitem aos alunos criar e construir. Geralmente, as aulas são expositivas, com muita teoria e exercícios sistematizados para a memorização. Lembro bem de um fato que aconteceu comigo, fui resolver uma questão de matemática no quadro e eu não consegui, meu castigo foi ficar em pé em frente para o quadro até a aula acabar. Totalmente contra esses métodos absurdos, sendo que isso não fez com que aprendesse e sim ficar revoltada com o professor. (Estudante A).

A partir da resposta da estudante A, é possível observar que o processo de alfabetização para ela foi conflituoso e até traumático despertando nela sentimentos negativos contra a figura do professor.

Os professores desempenham um papel vital na educação e também na vida do estudante. Ensinar é mais uma responsabilidade do que um simples ofício e tem um impacto forte e duradouro na vida do educando. Este impacto pode ser positivo, tornando gratificante o processo de aprendizagem, mas esse impacto também pode ser negativo, deixando na criança lembranças ruins, como é o caso da Estudante A,

¹¹ A transcrição das respostas do questionário será apresentada conforme a escrita do participante, sem as devidas correções. Os grifos nas declarações e nos excertos são meus. Tais marcações têm o intuito de ressaltar as partes que considere relevantes no desenvolvimento da análise.

marcas que ela irá levar para a vida toda e refletir na vida adulta. Colello (2010, p. 81) afirma que:

Ao professor cabe o desafio de acolher o aluno a partir de seus saberes e realidade cultural, promovendo a estimulação e acompanhamento do processo de aprendizagem, o que não significa que ele não possa ter metas e compromissos ou planejamentos sistematizados para alcançar objetivos previstos ao longo dos ciclos de escolaridade.

Em outros casos, foi possível observar, como nas respostas dos estudantes D e E, que, embora não concordem, usariam o método tradicional com as devidas adaptações, pois acreditam que, como em todo método, neste também existem pontos positivos que devem ser valorizados nas práticas de alfabetização em sala de aula:

Fui ensinado no método tradicional. Não concordo com este método, mas também não é bom aboli-lo plenamente, pois há muitas características positivas, já outras nem tanto. (Estudante D)

Fui alfabetizado no método tradicional, não concordo, mas usaria algumas formas para melhorar e aprimora a metodologia de ensino frente a uma educação nós dias de hoje com alunos que já vem com uma bagagem de conhecimento por conta da tecnologia oferecer informações. (Estudante E).

Apesar de os estudantes citarem que, no método tradicional, existem aspectos positivos necessários ao processo de alfabetização, não citam quais são e nem especificam de que forma poderiam ser úteis na Educação de hoje, a “*tecnologia predomina*” em todos os âmbitos, como colocado pela Estudante F. Ainda nesta perspectiva, a Estudante B declara que, na época em que foi alfabetizada, o método utilizado era muito tradicional e que não concorda com essa abordagem “[...] *pois o aluno precisa ter voz para haver um desenvolvimento eficaz*”.

De nove estudantes que responderam ao questionário, apenas dois declararam concordar com o método tradicional de ensino, porém, um deles reconheceu que este não deve ser único no processo de alfabetização:

Fui alfabetizado com o método alfabético com uso de cartilha. Sim concordo porque me ajudou nesse primeiro momento na aprendizagem, sei que o professor tem que ter outros métodos também. (Estudante H).

É interessante observar na fala de alguns formandos a percepção de que não existe um método absoluto de alfabetização, que é necessário que o professor tenha

a autonomia necessária para decidir qual abordagem usar em sua prática docente, a fim de contemplar a classe em sua totalidade e, ao mesmo tempo, cada criança em sua individualidade, com o destaque para a resposta de G:

[...] uma opinião pessoal minha é que cada método serve para cada tipo de criança, é direito do professor analisar e tentar aplicar um método que seja mais "cabível" em cada criança. Sim, é meio impossível que isso aconteça com UM professor em uma sala de aula com mais de 20 alunos, que é o que vemos na realidade, porém ele pode usar um método que atenda ao menos 60% a 80% da turma. (Estudante G).

Já na resposta do Estudante E, é interessante observar que ele cita “*uma sala de aula com 20 alunos*” como um obstáculo ao professor para desenvolver uma prática com qualidade efetiva e atender à criança da forma que ela necessita, mas que é possível usar um método que contemple uma parte da classe, no caso, a maioria, porém, não explica que método seria esse em sua opinião, capaz de atender ao que consideraria como ideal.

O Estudante H acredita que “*cada criança vai aprende de uma forma. Então não tem método certo e nem método errado*”, trazendo uma visão contemporânea do processo de alfabetização, em que a individualidade da criança deve ser preservada e valorizada e que, no processo de alfabetização, cada método tem a sua importância.

Segundo Davidov (1988, p. 3), a principal tarefa da escola frente às exigências das sociedades modernas “é ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las de forma autonomamente ao longo de sua vida, além de sua permanência na escola”. Colello (2010, p. 181) observa que, em cada caso, “a alfabetização merece ser vista como um bordado artesanal, único e sem receitas já que não se podem controlar os inúmeros percursos do aprendiz”

Dentro das perguntas que compõem o Bloco de Formação do questionário, indaguei os formandos de Pedagogia se pretendiam especializar-se na área da Alfabetização, ao que responderam: 66,7% declararam não intencional realizar especialização na área da alfabetização. Trata-se de uma quantidade significativa, considerando a quantidade escassa de profissionais especializados nessa área tão abrangente e necessária para a Educação e para a sociedade como um todo.

É importante salientar que as experiências desses estudantes com o processo de alfabetização, na prática, ocorreram, principalmente, por meio das disciplinas de

Estágio Supervisionado, como relatou E:

Minha experiência em sala de aula foi no estágio supervisionado na educação infantil, gostei muito de poder contribuir, mas me senti um pouco inseguro e imaturo ao aplicar os planos que fiz mas acho que me sai bem por tentar fazer meu melhor em sala para proporcionar aos alunos. (Estudante E).

O Estudante E expõe seus medos e inseguranças quanto à aplicação de um plano de aula pelo fato de, até aquele momento, ter apenas observado a prática docente, chegando a sua vez então, de experienciá-la. Esse relato nos mostra a importância da disciplina de Estágio Supervisionado na graduação, pois possibilita aos acadêmicos um contato direto com a escola, especificamente, com situações que ocorrem em sala de aula rotineiramente.

As estudantes A e C apontaram o programa Residência Pedagógica¹² como uma oportunidade de vivenciar a prática docente por um período mais longo, haja vista que esse programa tem duração de dois anos:

Posso dizer que foi uma experiência muito rica, eu ficava uma vez na semana em sala, de início só ficava observando e depois uma vez ao mês eu tive que lecionar. No início me senti bem insegura, pois a Pedagoga tinha que nos avaliar, depois perdi a vergonha e fiquei a vontade para dá minha aula. Então, a Residência foi uma experiência que vou levar para o resto da vida, quando eu fui para o estágio eu não tive nenhum receio por conta da experiência que eu já tinha. (Estudante A)

Tive na residência, qual foi uma experiência muito interessante E desafiadora pois se tratava de alunos de várias séries e dificuldades diferente. E isso fez a gnt pensa e criar maneiras que alfabetizase e que a mesma podese ganha gosto por ler e escreve. (Estudante C).

A Estudante A traz implícita em sua fala a importância da união entre a teoria e a prática, pois a teoria, sozinha, gera insegurança pela falta de uma experiência real, concreta, que embasa a ação pedagógica. A recíproca é verdadeira quando a prática se torna uma oportunidade para que o acadêmico aplique a teoria que estudou e, a medida em que vai adquirindo experiência na rotina de sala de aula, sente-se mais seguro em exercer o seu ofício. Nessa perspectiva, Vigotski (2010, p. 63) já reiterava que:

¹² O Programa Residência Pedagógica (RP), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem por objetivo selecionar projetos institucionais para fortalecer a formação prática nos cursos de licenciatura, proporcionando aos licenciandos dos anos finais do curso a experiência profissional docente por meio da regência em sala de aula com acompanhamento do professor da escola. Para participar do programa, os estudantes devem ter cursado no mínimo 50% do curso ou estar no 5º período. Detalhes em: <https://www.gov.br/pt-br/servicos/obter-bolsa-do-programa-de-residencia-pedagogica>. Acesso em: 08 dez. 2020.

o único educador capaz de formar novas reações no organismo é sua própria experiência. Só aquela relação que ele adquiriu na experiência pessoal permanece efetiva para ele. É por isso que a experiência pessoal do educando se torna a base principal do trabalho pedagógico.

Como afirmou a Estudante C, no processo de alfabetização que vivenciou, enfrentou diversos desafios porque sua atuação se deu com estudantes de faixas etárias diferentes, cada um com suas dificuldades, sendo necessário que ela buscasse alternativas para atender as particularidades de cada um, despertando neles o *“gosto por ler e escrever”*. Colello (2010, p. 183) explica que “considerar os diferentes mundos, as desigualdades sociais e a diversidade na escola significa levar em conta as muitas linguagens e a multiplicidade de práticas letradas dos grupos sociais”. Sabemos que não é uma tarefa fácil, porém, o professor tem a autonomia de usar o método ou a teoria que desejar, pois o importante é que alcance as necessidades educacionais das crianças em processo de alfabetização para que elas consigam perceber, também, a função social da leitura e escrita e a utilizar os seus inúmeros recursos no seu dia-a-dia.

Após as respostas sobre as experiências no Estágio Supervisionado e no Programa Residência Pedagógica, percebi que os estudantes ficaram divididos quanto a atuar ou não em turmas de alfabetização ao analisar as respostas quando foram assim indagados: **“Você sente vontade de atuar como professor(a) alfabetizador(a)? Por quê?”**

O Estudante E respondeu que *“Não, após ver a realidade através do estágio supervisionado percebi que a prática não é pra mim nesta área.”* Concordando com esse pensamento, a Estudante F assim se manifestou: *“como professor alfabetizador não, pois não me identifiquei”*. É visível que, antes vivenciarem a experiência do estágio, assim como a maioria dos acadêmicos, os Estudante E e F tinham apenas uma noção de como era uma sala de aula, impressões construídas em sua trajetória acadêmica de até então, sobre como funcionava a rotina escolar em classes de alfabetização. Porém, ao se depararem com a realidade, puderam sentir como o processo é árduo e exige do professor resiliência mediante às inúmeras situações e desafios que se apresentam cotidianamente durante o processo de alfabetização no ambiente formal da sala de aula.

As mazelas do processo de alfabetização têm um grande efeito no modo de pensar dos estudantes de Pedagogia, a ponto de não cogitarem atuação nessa área

após graduados. Mas, apesar de alguns estudantes não sentirem desejo de atuar em classes de alfabetização, o fariam se fosse necessário, como é o caso da Estudante G, quando assim respondeu: *“não é minha primeira opção, mas se eu tiver a oportunidade, serei uma professora alfabetizadora, porque considero o momento muito importante na vida do ser humano”*. Assim como a Estudante G, mesmo não tendo inclinação para trabalhar como professor alfabetizador, o Estudante I se dispõe a fazê-lo por reconhecer a importância desse processo na vida da criança, compartilha do mesmo pensamento quando afirma que *“vontade não, mas estou pronto se precisar. Porque não me identifico tanto com essa área”*.

O posicionamento desses estudantes tem grande relevância para o futuro da alfabetização no Brasil, especificamente, no município em que irão atuar, uma vez que a Educação necessita de profissionais que estejam prontos a contribuir em prol de uma causa maior. No processo de alfabetização, Colello (2010, p. 183) afirma que “o papel do professor será necessariamente o de abrir caminhos, garantir o direito à voz, restituir o compromisso com a palavra, ampliar os canais de comunicação e de inserção social”. Costumo dizer que, nesse processo, o professor planta uma sementinha na infância que irá brotar e se desenvolver no decorrer de todo o processo, dando seus maiores frutos na fase adulta. A colheita dos frutos é a longo prazo e é imensamente gratificante.

De nove estudantes que responderam a esta pergunta, cinco declararam sentir vontade de atuar como professor(a) alfabetizador(a) *“porque é gratificante ensinar e aprender junto com o aluno”*, como afirmou a Estudante H. Para o Estudante D, seria *“uma honra e uma responsabilidade muito grande”* trabalhar como mediador do processo de alfabetização. E a Estudante C afirma gostar muito dessa área e pretende *“especializar-se mais”*. Já a Estudante B manifestou toda a sua vontade de atuar como professora porque

[...] é a fase mais importante da criança e merece ter um olhar diferenciado de acordo com as necessidades da criança para que ela se desenvolva melhor e não encontre muitas dificuldades nas próximas fases. (Estudante B)

A Estudante A também compartilha desse desejo,

Apesar de ser uma tarefa árdua, pelas grandes dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, afinal é o alfabetizador quem irá abrir as janelas da leitura e da escrita para educando avançar rumo às novas aprendizagens. Sendo que a

alfabetização requer competência e compromisso com o ensino. (Estudante A)

Na fala da Estudante A é perceptível que ela tem ciência dos desafios engendrados ao processo e, mesmo assim, está disposta a enfrentá-los em busca de contribuir com um bem maior que é a Educação. Está clara a relevância que ela confere ao papel do professor, atribuindo a ele a função de mediador entre a criança e o saber, o responsável pelo sucesso ao final do processo de alfabetização se este for competente e comprometido, como defendem Libâneo (2004) e Davydov (1998), explicando que, em um processo de mediação pedagógica, o professor se posiciona entre o aprendiz e o conhecimento, com o intuito de possibilitar as condições e os meios necessários para que ocorra a aprendizagem.

Entendo que nem sempre são culpa do professor as situações de fracasso escolar, que nem tudo depende dele. Existem diversos fatores que corroboram com esse resultado, como, por exemplo, a ausência da família no decorrer do processo educacional e a falta de estímulos do meio social em que o estudante está inserido. Colello (2010, p. 183) menciona ainda que:

Um dos fatores pedagógicos apontados pelas pesquisas educacionais, como parte integrante da produção escolar do fracasso na alfabetização e letramento, é a falta de compreensão das escritas não convencionais, ou hipóteses de escrita produzidas pelas crianças, mesmo após a divulgação da Teoria Psicogenética no meio acadêmico e escolar, desde meados dos anos 1980. Frequentemente, tal interpretação equivocada do “erro” é explicitada como problema de aprendizagem, tornando muitas crianças rotuladas após encaminhamento ao apoio pedagógico e até aos serviços de educação especial, iniciando um processo psicológico de autculpabilização pela sua não aprendizagem.

Outro fator da produção pedagógica do fracasso na alfabetização é descrito por Cagliari (1998) como a desconsideração, por parte dos alfabetizadores, das características individuais de aprendizagem, devido, em parte, ao histórico e prolongado uso das cartilhas, as quais

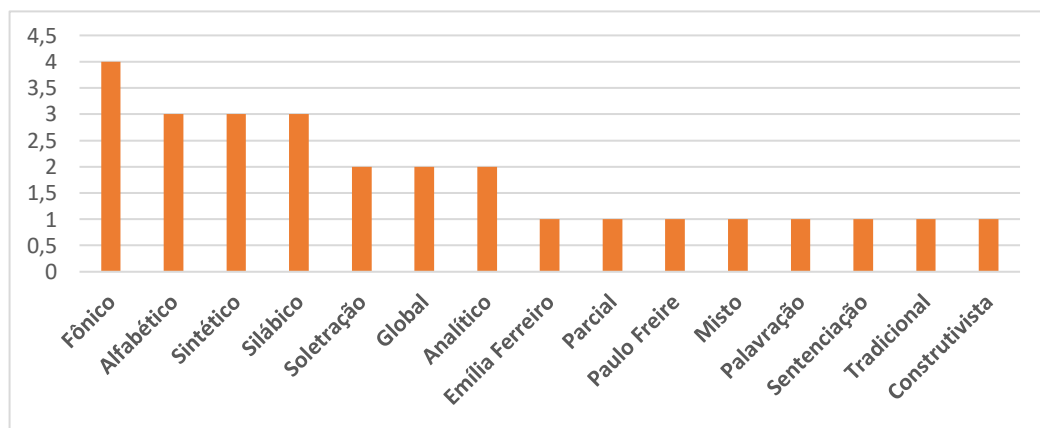
[...] não sabem lidar com as diferenças no processo de aprendizagem e como prevêm somente o certo, nenhum erro será objeto de estudo. Por essa razão, não encontramos nas cartilhas, nem nos manuais de professores, formas de agir quando um aluno não aprende algo. [...] Os professores sabem, por experiência própria, que é difícil ensinar a ler e a escrever, mas quem analisa uma cartilha fica com a impressão de que tudo é tão simples e perfeito, que ninguém nunca erra nem tem dúvidas (p. 98).

É importante que o professor tenha em mente que a criança “erra” na tentativa

de “acertar”. Se ela acertasse tudo por si só, não haveria a necessidade de um mediador do processo de aprendizagem. Dessa forma, o erro deve ser visto como uma oportunidade de conduzir a criança ao acerto, de forma que esse percurso se torne significativo para ela, possibilitando a vivência de experiências efetivas de aprendizagem na escola.

Na grade do Curso de Pedagogia, existe a disciplina “Alfabetização e Letramento” , que trata dos aspectos históricos do processo de alfabetização, trazendo conceitos acerca dos principais métodos de alfabetização desde à Antiguidade, trazendo informações sobre as épocas em que cada método predominou e as suas principais características, suscitando discussões acerca dos que são aplicados nos dias de hoje e a eficácia de cada um. Baseada nessas informações, assim solicitei aos formandos de Pedagogia no questionário: **“Fale um pouco sobre os métodos de alfabetização que você conhece”**. As respostas foram variadas, conforme explicita o gráfico a seguir:

Gráfico 1. Fale um pouco sobre os métodos de alfabetização que você conhece



Fonte: banco de dados da pesquisadora (2020)

Foram vários os métodos de alfabetização citados nas respostas, desde os mais antigos até os mais contemporâneos. O Método Fônico foi citado por quatro estudantes. De acordo com as Estudantes A e G, este método “*consiste no aprendizado através da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras*” e, embora seja um método antigo, é muito utilizado atualmente nas escolas.

De nove formandos que responderam ao questionário, quatro citaram e conceituaram os métodos de alfabetização conhecidos por eles, enquanto os outros cinco estudantes apenas citaram os nomes dos métodos de alfabetização que sabiam,

o que sugere que eles não conseguem explicá-los, defini-los, conceituá-los.

Por outro lado, a Estudante B traz observações interessantes ao detalhar os métodos que conhece:

O método mais utilizado em sala de aula é de soletração, as professoras ainda se apegam nas cartilhas como material mais usado nesse processo. Penso que o método o global é um dos mais adequados, pois mostra o todo para a criança decifrar as partes menores. o método parcial é compreendido que a crianças fazem a junção das partes para um todo. O método misto também é uma boa forma de ensinar, pois nem toda criança aprende igual ou no mesmo tempo, então essa seria uma estratégia para adequar cada uma de acordo a realidade de cada uma. (Estudante B)

No início de sua fala, B faz uma crítica ao método da soletração, que é o “*mais utilizado em sala de aula*” pelo fato de as professoras se apegarem às “*cartilhas como material nesse processo*”. Segundo a estudante, o melhor a se fazer para obter eficácia no processo de alfabetização é unir os métodos a fim de alcançar a individualidade de cada criança, tendo um olhar diferenciado, procurando observar o contexto social em que essas crianças estão inseridas. Ela nomeia, ainda, o método sintético de “parcial”, talvez por um equívoco, mas, pela forma como o conceitua, é possível perceber de qual método se está falando.

O Estudante E cita os “*Métodos de Emília Ferreiro*” e “*Métodos de Paulo Freire*” como os que mais se identificou, por serem “*uma edição mais pautada a realidade do aluno onde o que se ensina vem a ser observado e analisados frente a realidade para sala de aula*”. Em sua fala, o estudante não especifica quais seriam os métodos de Paulo Freire e de Emília Ferreiro, apenas frisa a importância de adequar o que se ensina à realidade das crianças presentes na sala de aula em classes de alfabetização – manifestação que remete a um chavão da área da Educação quando se fala em Paulo Freire: levar em consideração a realidade dos sujeitos.

Após responderem sobre os métodos de alfabetização mais conhecidos, os formandos deveriam responder: “**qual você considera ideal para fazer a criança aprender a ler e a escrever? Justifique, por favor, sua resposta.**” De nove estudantes, dois apontaram o método fônico como o mais propício para mediar o processo de alfabetização, como a Estudante D, quando explicou que, “*por unir letra e fala, criando uma consciência fônica no aluno e lhe desenvolvendo cognitivamente através dos signos e fala, facilitando posteriormente na codificação e decodificação de textos*”.

A Estudante A também compartilhou da mesma posição de D, apontando o método fônico como o ideal, pois, *“a partir do momento que a criança consegue identificar as letras, posteriormente por esse método aprende a ler de forma mais rápida e eficiente com excelente compreensão de texto”*. Na fala desta estudante, ela defende que esse método é capaz de conduzir a criança no caminho da leitura de maneira mais ágil e exitosa, mas não detalha de que maneira esse processo acontece e nem o que o difere dos outros métodos.

Em outra resposta, a Estudante B afirma novamente que unir os métodos de alfabetização é o melhor caminho para uma prática eficaz dentro do processo, pois

[...] as crianças vêem primeiramente o todo, mas precisa das partes para melhor compreensão. Fazendo essa união de métodos a aprendizagem da criança se torna um conjunto de ideias que favorece o processo de ensino nessa fase inicial (Estudante B).

A explanação da Estudante B traz novamente o que ela já havia dito na resposta da pergunta anterior, que *“nem toda criança aprende igual ou no mesmo tempo”* e que a adoção de um método misto *“seria uma estratégia para adequar cada uma de acordo a realidade de cada uma”*, sendo possível contemplar cada criança em sua individualidade. Mais uma vez, é utilizado o chavão originário em Freire sobre a importância de trabalhar com a realidade de cada um.

A Estudante H cita novamente o método alfabético afirmando que ele *“contribui sim em aprender a ler e a escrever”*, mas reconhece que *“se não for eficaz deverá utilizar outros que ajudará no ensino”*, mostrando que está aberta a utilizar outros métodos para alcançar êxito no processo de alfabetização, demonstrando também que a aprendizagem da criança é a parte mais importante na sua opinião. Corroborando esse pensamento, a Estudante C enuncia que *“o melhor método de alfabetização é aquele que a criança mais se adapta o que está mais próximo da realidade e do perfil dela”*, destacando que, durante o processo de alfabetização, o professor deve planejar suas ações enfocando na melhor forma de mediar situações de aprendizagem para conduzir a criança de uma maneira que contemple o contexto social em que ela está inserida – uma vez mais, um supracitado chavão educacional baseado em Paulo Freire.

Rego (2008, p. 110) reitera que, “na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as

relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas”, ressaltando a importância das relações proporcionadas pelo ambiente escolar. A Estudante G explica que é difícil opinar sem ter tido antes uma experiência em sala de aula ou trocado informações com educadores sobre o processo de alfabetização, mas expõe seu pensamento acerca do melhor método para alfabetizar:

Não acredito que à o método ideal, antes mesmo de utilizados. Como ainda não tive essa experiência de alfabetizar alguém. Não tenho muito o que expor, porém como futura professora, utilizaria o método sintético, acho ele bem cabível, e que posso dizer começaria do "fácil para o difícil" (Estudante G).

Na percepção dela, ensinar a leitura iniciando pelas partes menores para depois chegar nas partes maiores, o todo, como propõe o método sintético, facilitaria a compreensão da criança por começar do “fácil para o difícil”. Sobre esse método, Morais, Albuquerque e Leal (2005) afirmam que ele não contribui para fazer com que a criança entenda a função social da leitura e da escrita no seu cotidiano, causando, possivelmente, até, desmotivação por parte das crianças em relação ao processo de aprendizagem

Ainda nessa perspectiva, o Estudante E aduz que:

Emília ferreiro vem trazer uma perspectiva de ensino interessante onde cada aluno é observado e se leva em conta a individualidade e também o coletivo em sala, revisões, auto-avaliação, onde também exige do educando um interesse em buscar mais e se aprofundar em sua prática de ensino onde vise a indentificar e resolver problemáticas de ensino em sala de aula. também ela convoca o professor a se avaliar sempre para que haja melhora. (Estudante E)

Para esse estudante, a visão de Emília Ferreiro sobre o processo de alfabetização é a melhor forma para se trabalhar, porque, como ele coloca, o professor deve considerar a criança no coletivo e no individual, criando situações em sala de aula que visem a utilizar os conteúdos para desenvolver no estudante a capacidade de resolver problemas, frisando a importância de o professor rever sempre a sua prática a fim de melhorar as suas ações pedagógicas continuamente.

O Estudante I mencionou o método da Palavração, agrupado no conjunto dos métodos analíticos, como o ideal para se alfabetizar: “método de conhecer as palavras, porém é um processo mais trabalhoso e eu só vi na teoria”. Mesmo sem citar o nome do métodos, na descrição que ele faz, é possível identificar como sendo o método da Palavração. É interessante a colocação desse estudante quando ele diz

que “*é um processo mais trabalhoso e eu só vi na teoria*”, externando a percepção que ele adquiriu na academia, possivelmente, no Curso de Pedagogia, acerca desse método, o que faz confirmar a minha hipótese de que a teoria sem a prática é desprovida de significados. Por outro lado, Para Sforini e Vieira (2008), a percepção de que a teoria não se aplica à prática é um equívoco que serve apenas para fomentar discursos de políticas públicas descompromissadas com a implementação de uma sólida formação do professor e, sobretudo, com a melhoria das condições do trabalho docente. A teoria é base fundante de toda a prática e somente a vivência pode ensinar que uma não existe sem a outra. Com o tempo, um bom professor há de entender que ambas são inseparáveis.

Apresento agora, a subcategoria que trata das concepções acerca dos métodos de alfabetização na visão dos professores alfabetizadores do município de Humaitá.

5.1.2 Concepção dos professores alfabetizadores acerca dos métodos de alfabetização

Nesta subcategoria, apresento os pontos mais relevantes no que diz respeito ao conhecimento que os professores alfabetizadores possuem sobre os métodos de alfabetização, embasados em sua formação e em suas práticas pedagógicas. O número de professores que responderam ao questionário misto totalizou 17, sendo, em sua maioria, pessoas do sexo feminino (78,9% mulheres e 21,1% homens) com idade entre 28 e 50 anos. Grande parte desses professores possui mais de dez anos de atuação na área da Educação.

Apresento abaixo, no Quadro 4, as respostas à Questão 6: “**Há quanto tempo atua como professor alfabetizador?**”

Quadro 4 Tempo de atuação na educação básica

Professor (a)	Educação Básica	Classes de Alfabetização
Artur	10 anos	8 anos
Magda	23 anos	23 anos
Emília	20 anos	5 anos
Ana	10 anos	10 anos
Jean	20 anos	20 anos
Telma	3 anos	3 anos
Maria Do Rosário	Uns 15 anos	15 anos
Paulo	6 meses	6 meses
Isabel Cristina	6 anos	6 anos
Angela	3 anos	3 anos
Luiz	3 anos	3 anos

Leda	16 anos	10 anos
Marlene	3 anos	3 anos
Cláudia Maria	18 anos	18 anos
João	24 anos	12 anos
Ana Luiza	25 anos	25 anos.
Eliana	20 anos	20 anos

Fonte: banco de dados da pesquisadora (2020)

Como demonstrado no quadro, 76,47% dos professores já iniciaram sua carreira na docência regendo classes de alfabetização, adquirindo experiência nesse processo, como é o caso da professora Ana Luiza, que já leciona há 25 anos. Os outros professores, 23,53%, iniciaram a docência em outras séries e, posteriormente, migraram para as classes de alfabetização. É importante informar que dez deles estavam atuando com carga horária de trabalho de 20 horas enquanto os outros nove professores trabalham 40 horas semanais, lecionando em turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

É muito importante que o professor que atua em classes de alfabetização busque sempre se capacitar na área, a fim de se manter atualizado, conhecendo novas ferramentas e estratégias que o auxiliem em sua prática pedagógica no processo de alfabetização, pois, coadunando com Freire (1996, p. 92), “o professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe¹³”. Nessa perspectiva, a partir das respostas ao questionário, foi possível visualizar o quantitativo de professores que buscaram se especializar na área de alfabetização: entre os 17 docentes, 29,4% (cinco docentes) buscaram formação nessa área, mas 70,6% (doze docentes) não o fizeram.

Mesmo sem buscar formação em nível de pós-graduação na área, esses professores aderiram a outras modalidades, “*através de cursos ministrados pela secretaria de educação*”, como afirma a professora Ana, ou via “*projetos e capacitações pedagógicas*”, como declarou o professor Jean. O professor Paulo, por sua vez, está buscando se capacitar “*por meio de cursos em longe distância*”, já o professor Luiz garantiu que participou de “*cursos oferecidos pela SEMED. Formação dos professores no início do ano letivo. Também cursos por sites indicados por amigos*”. Todos esses professores que não possuem especialização em

¹³ Ao mesmo tempo, há que se analisar criticamente os processos formativos ofertados a esses profissionais, iniciais e continuados, para não cairmos no discurso de culpabilização unilateral dos docentes por fracassos educacionais brasileiros.

alfabetização, tem se empenhado em participar de momentos de formação proporcionados pela Secretaria de Educação, como citado, e também de cursos de Educação a Distância com o objetivo de aperfeiçoarem as suas práticas pedagógicas.

Na sequência, quando indagados **“Em sua época de estudante, você foi alfabetizado(a) em qual método de ensino? Concorda com esse método? Justifique, por favor, sua resposta”**, 100% dos professores responderam que foram alfabetizados segundo o “genérico” método tradicional, mas maioria afirma não concordar com a continuidade desse método nos dias atuais:

Nos anos anteriores era o método de trabalho mais viável para os profissionais na área devido a falta de capacitação, atualmente não vejo que esse seja o método mais viável, pois conhecemos outros meios voltados ao aprendizado dos discentes. Por exemplo hoje existe as TICs, que estão favorecendo o ensino aprendizado dos discentes através de jogos lúdicos para o educar. Então cabe a cada profissional aprimorar a sua prática pedagógica para desenvolver novos métodos e novas estratégias para o seu desenvolver pedagógico e garantir uma maior precisão nas novas oportunidades de trabalho no âmbito educacional (Ana Luiza).

A professora Ana Luiza explica que o Método Tradicional era usado no passado por não haver momentos de formação para os docentes, fato esse que mudou nos dias de hoje, em que os professores dispõem de muitas opções para capacitar-se em busca de incrementar a sua prática pedagógica.

A professora Magda afirma que não concorda com o método porque o mesmo *“não possibilita uma interação entre o professor e o aluno, com isso não permite que o aluno busque um maior entendimento dos assuntos”*. Ela justifica que *“nesse método o aluno é tratado apenas como um mero ouvinte, que precisa apenas decorar todo o conteúdo”*. Em concordância com esse pensamento, a professora Leda relatou que, em sua época, *“era usado um método tradicional que baseava se na reprodução e decoração. O método apresentava falhas porém tinha sua eficácia”*.

É possível observar na fala da professora Leda que o Método Tradicional não tinha apenas aspectos negativos, mas que também se apresentava eficaz em muitos casos. A professora Isabel Cristina declarou que concorda com o método em parte, *“já que havia aprendizagem”* e a professora Ana afirmou que, *“apesar de ser tradicional, a gente aprendia a ler logo nos primeiros anos”*, destacando, ambas, a parte positiva do ensino nos moldes tradicionais que, apesar de ser muito criticado devido à abordagem desses métodos, no final, o objetivo era alcançado: as crianças

eram alfabetizadas. No entanto, as estatísticas mais antigas mostram uma enorme „massa de pessoas não alfabetizadas no Brasil até mais da metade do século XX, fato oriundo de múltiplos fatores e que não é possível discutir neste texto.

Morais (2012) explica que os principais equívocos dos métodos tradicionais mais usados no Brasil (silábico e fônico) residem na visão autocêntrica no que concerne ao funcionamento da aprendizagem infantil, na medida em que

[...] ambos partem do pressuposto de que as crianças, naturalmente e sem dificuldades, já pensariam, desde cedo, que as letras “substituem os sons das palavras que pronunciamos”. Essa visão simplista é o que justificaria a solução de, simplesmente, transmitir-lhes, de forma pronta, as informações sobre correspondências som-grafia (p. 37).

A professora Telma também concorda com o Método tradicional por achá-lo “muito eficaz”, já o professor Paulo manifesta que *“sim e não, é um método bem utilizado e sempre tem bons resultados, mas nem toda vez quem atua por esse meio consegue resultados positivos”*, enfatizando que o sucesso do método depende do professor e da forma como ele irá conduzir a aula nessa perspectiva.

Alguns professores, como Luiz, ainda declararam concordar com o uso do Método Tradicional em classes de alfabetização pois,

[...] tem algumas características que não devem ser deixadas de lado, como o respeito ao professor, o aluno se comportar, tendo disciplina, o uso da memorização não é errado, a memorização é um processo da aprendizagem, o aluno necessita. Desde que não seja de modo mecânico (Professor Luiz).

O professor Luiz relata que o Método Tradicional possibilitava ao docente impor respeito em sala de aula e isso era um aspecto positivo para ele, já que, através dessa “submissão” , a criança desenvolveria a obediência e a disciplina necessárias para cultivar uma boa relação com o professor. Ele defende o uso da memorização como algo bom, que não deve ser abolido da prática do professor, mas que este deve utilizar recursos mnemônicos para que o processo de aprendizagem não aconteça de forma mecânica, em que a criança precise decorar sem entender o porquê, sem conhecer os conceitos e significados do conteúdo.

Ao contrário dos outros professores, o professor João não concorda com esse método, mas confessa que *“sempre se usou algo dessa forma de ensinar”*. Talvez por não encontrar outros meios de atingir seus objetivos em sala de aula, esse professor utilize elementos tradicionais em sua abordagem educativa.

Quando me deparo com professores descontentes com a sua própria prática,

inquieta-me no sentido de querer saber os motivos de continuarem com a mesma abordagem em meio a tantas opções emergentes no âmbito educativo. Será mais fácil continuar na “mesmice nossa de cada dia” mesmo com o sentimento de impotência diante às problemáticas em sala de aula ou, de repente, é melhor ter um pouco mais de trabalho, “arregaçar as mangas” e ir à luta em busca de práticas pedagógicas e novas abordagens que visem a formação integral do educando, proporcionado um ensino permeado de significados para a criança e, ao final de todo o processo, mesmo cansados, sentirem gratidão ao se depararem com experiências exitosas de alfabetização em sua própria sala de aula?

A professora Maria do Rosário reconhece que

[...] hoje o tradicionalismo precisa dar uma adotada porque o tempo são outros, porém o construtivismo deixou muitas pontas soltas e as crianças ficaram prejudicadas porque o professor perdeu a obrigatoriedade de alfabetizar. Sempre postergando para o ano seguinte (Maria do Rosário).

É perceptível na fala da professora Maria do Rosário que ela acredita na necessidade de retomar o Método Tradicional para reparar os danos causados pelo construtivismo, culpabilizando essa teoria por gerar comodismo no professor, fazendo-o protelar o enfrentamento dos desafios e culminando em fracassos no processo de alfabetização. Sobre a forma como as escolas instruíram os professores na adoção da teoria construtivista, Micotti (2012, p.188) explica que:

[...] o que, em geral, as escolas aproveitam das investigações de Ferreiro e Teberosky (1989) de Ferreiro (1986, 2001), se resume à sua aplicação para classificar os níveis de desempenho das crianças na escrita, ou seja, para fazer avaliações com pouco ou nenhum retorno para a orientação do aprendizado.

De acordo com Soares (2004), no pensamento construtivista, o foco deixa de ser a valorização dos métodos de ensino no processo de alfabetização e passa a ser o processo de aprendizagem da criança. Em uma interpretação simplista e comodista da teoria construtivista, os professores foram levados a pensar que o estudante poderia aprender de maneira natural, desde que tivesse contato com diversas práticas e materiais de leitura e escrita, ou seja, “através de atividades de letramento, prevalecendo, pois, estas sobre as atividades de alfabetização” (SOARES, 2004, p. 98).

De acordo com Soares (2003), essa visão contribuiu de maneira significativa para a área da Educação, porém, também conduziu a caminhos que levaram à perda

da especificidade do processo de alfabetização. Inicialmente, evidenciou-se o processo de construção do sistema de escrita da criança, ignorando que os processos linguísticos de relações entre fonemas e grafemas deveriam ser ensinados de maneira convencional. “Em outras palavras, privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta linguística – fonética e fonológica” (SOARES, 2003, p. 11).

Por fim, a professora Eliana refuga totalmente o Método Tradicional, afirmando que *“esse método engessa o aluno, tira o seu direito de voz, não valoriza a participação e a criticidade, mas cobra perfeição na escrita e leitura. Acaba reproduzindo uma realidade muitas vezes excludente”*.

Eu sempre defendi que os métodos de alfabetização, desde os mais antigos, até os mais atuais, têm como base os métodos tradicionais, seja para crítica, comparação, ou até mesmo utilizando os elementos desse método em novas abordagens didáticas para a alfabetização. O método Tradicional, ao meu ver, está intrínseco no processo de alfabetização atual, é algo imutável, pois já se constituiu como elemento fundante historicamente de todo processo.

Hoje em dia, o uso do Método Tradicional está mais restrito. Percebo que houve uma mesclagem de métodos nas classes de alfabetização e isso é nítido ao verificar as respostas do professores quando foram assim indagados: **“Na sua percepção, quais os métodos de alfabetização são mais usados nas escolas nos dias de hoje? você concorda com o uso desses métodos?”**. Na opinião da professora Ana Luiza, o método mais utilizado para alfabetizar as crianças nas escolas é o sintético e justificou seu posicionamento

[...] porque podemos trabalhar esse método como uma etapa importante e inesperada no processo de aquisição da escrita também já que os sons e os sinais gráficos são o princípio de qualquer sistema alfabético (Ana Luiza).

Em concordância com essa professora, a professora Emília também respondeu acreditar que seja o método Alfabético o mais utilizando, porém não apenas esse. Para obter êxito no processo de alfabetização, e que ele deve estar *“associado a outros”* métodos.

Já a professora Isabel Cristina mencionou que *“ainda que se fale em métodos mais liberais, o tradicional ainda é muito usado. E eu particularmente concordo com a associação de variados métodos”*. É importante observar que, mesmo com outros métodos emergindo na contemporaneidade, outras perspectivas teóricas, o Método

Tradicional ainda está muito presente na atuação do professor em sala de aula, que procura utilizar outros métodos. Isso é possível constatar na fala da professora Ângela, quando ela afirmou os métodos “*fônico, alfabético, silábico*” são de usos recorrentes em sala de aula e concordou com essa postura, “*pois se o aluno não conseguiu ser alfabetizado por um, tem as outras possibilidades*”, expressando, em sua fala, que o importante é que o estudante consiga aprender, sendo do professor o papel principal para encontrar as melhores formas de mediar esse processo.

A professora Marlene, por sua vez, relatou que “*hoje ainda se usa o método tradicional, mais sempre procurando se aperfeiçoar mais nas metodologias de ensino*”. Sobre o Método Tradicional, a professora Eliana afirma que:

[...] ainda é muito cultuado nas escolas, não só por professores, mas por muitos profissionais da educação por priorizarem perfeição na leitura e na escrita, esquecendo que os textos e as atividades precisam ter sentido para o aluno, para que de fato o aprendizado se efetive (Eliana).

Ela faz uma crítica á forma como alguns professores conduzem a alfabetização, mostrando preocupação apenas com os resultados sem se importar com a maneira com que as crianças perpassarão pelas etapas até conseguir o domínio da lectoescrita. Rojo (2016, p. 49) afirma que, para Vigotski,

[...] aprender a escrever, alfabetizar-se, é mais do que aprender a grafar sons; ou mesmo mais do que aprender a simbolizar graficamente um universo sonoro já por si mesmo simbólico. Aqui, aprender a escrever é aprender novos modos do discurso (gêneros); novos modos de se relacionar com interlocutores, muitas vezes virtuais; novos modos de se relacionar com temas e significados; novos motivos para comunicar em novas situações. Aprender a escrever é, aqui sim, construir uma nova inserção cultural.

Em consonância com o que traz a autora, é importante ressaltar o momento em que a professora Eliana diz que “*os textos e as atividades precisam ter sentido para o aluno*”, o que estou de acordo, pois, em minha experiência de sala de aula, pude vivenciar situações de aprendizagens exitosas por valorizar o contexto social em que o educando está inserido para conduzir as aulas em classes de alfabetização. Rego (2008, p. 115) chama a atenção para a importância da

[...] observação e o registro (como por exemplo , através de diários, relatórios, etc.) das características do grupo de crianças (como produzem, de que modo interagem, como se relacionam com os diversos objetos de conhecimento, suas descobertas, principais dúvidas e dificuldades, interesses, como brincam, etc.) pode ser uma fonte preciosa para o planejamento de atividades significativas e eficientes em termos dos objetivos que se quer alcançar.

A professora Maria do Rosário afirma que o método silábico é o mais usado nas escolas para alfabetizar e assim expressou sua opinião: *“não concordo porque deveria ser uma junção com o analítico e sintático. Alfabetizar a partir dos gêneros textuais e da realidade que os alunos vivem”*, trazendo novamente a importância do docente que está atuando em classes de alfabetização ter um olhar diferenciado para os educandos, considerando-os como seres que têm um vida social fora da escola, não apenas como um estudante que veio para a escola para aprender a ler e escrever.

Dessa forma, Soares (2003, p. 15) explica que

[...] não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica.

Na resposta do professor Luiz, menciona o método *“Tradicional e em certas partes o construtivismo”* como os métodos de alfabetização mais presentes em sala de aula atualmente. É possível observar que ele é adepto dos métodos que trazem algum benefício para o aprendizado do estudante, como reafirma em sua resposta: *“Concordo se eles forem usados pensando no maior desempenho dos alunos”*. Esse posicionamento é muito importante porque demonstra que este professor parece se preocupar com o desenvolvimento do estudante, se a forma com que está ensinando está sendo capaz de levar a criança a compreender o significado do conteúdo. Corroborando esse pensamento, a professora Cláudia Maria declara que *“trabalha com vários métodos na escola, visando o melhor para o aprendizado das crianças”*.

Já a professora Magda garante que o método de alfabetização mais utilizado seria o que denominou

Alfabetização e letramento. Sim concordo pois é um método que promove o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiência, além de ampliar a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas (Magda).

Alfabetização e Letramento não se configuram como um método de alfabetização, são dois processos distintos que, segundo autores como Soares (2004) e Tfouni (1995), devem acontecer simultaneamente. Tfouni (1995) também afirma que o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de uma sociedade. É possível encontrar na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) diretrizes específicas

para a etapa escolar de alfabetização, que indicam os dois primeiros anos do Ensino Fundamental como ideais para trabalhar ações pedagógicas com o intuito de beneficiar as crianças que estão inseridas no processo de alfabetização. Porém, penso que o letramento deve estar presente em todas as fases de aprendizado, iniciando ainda na Educação Infantil, com atividades de práticas letradas planejadas adequadamente para a faixa etária e em conformidade com a realidade dos estudantes.

O professor Jean ressalta que, embora existam muitos métodos de alfabetização, “*cada professor tem seu método*”, constituído a partir de uma prática que se dá continuamente e, compartilhando desse mesmo pensamento, a professora Leda expõe a sua opinião a partir das suas vivências em classes de alfabetização:

Vejo que cada professor faz uso de alguns pontos de cada método criado pelos pensadores da educação e cria um método inclusivamente seu com o intuito de assim buscar corrigir ou amenizar as deficiências detectadas em sua clientela (Leda).

Percebo nas observações da professora Leda que ela atribui ao professor a autoria do método utilizado em sua prática docente, pois este, embasado nas teorias educacionais existentes acerca do processo de alfabetização, vai buscar a melhor maneira de ensinar a leitura e a escrita para as crianças de sua classe, criando novas abordagens que se adequem ao contexto de sua sala de aula. O que não deve ser confundido com espontaneísmo na prática pedagógica, desvinculado de teorias que sustentem a atuação dos professores, oriundos de formação inicial e continuada da melhor qualidade possível.

A partir destas exposições e levando em consideração o tempo de experiência desses professores em classes de alfabetização, o questionário perguntava na sequência o seguinte: **“Na sua opinião, qual o melhor método de alfabetização para se utilizar em sala de aula? por favor, justifique sua resposta com base na sua prática de sala de aula”**. Observei, nas respostas a esse questionamento, que a maioria dos docentes declarou, novamente, não existir um único método capaz de alfabetizar todas as crianças, que é necessário que o professor tenha um olhar diferenciado para a sua sala de aula a fim de utilizar os métodos que achar necessário para atender as necessidades educacionais dos estudantes, como trouxeram em suas respostas a professora Emília e o professor Luiz:

Não tem métodos certos. Temos que buscar nas teorias em educação subsídios

para conhecer a criança, o tempo de aprendizagem dela, como ela aprende? Para desenvolvermos nosso método de aprendizagem, para podermos ajudar nossos pequenos. Por isso não é fácil alfabetizar. Temos que ter essa consciência (Emília).

Eu acredito que precisa-de haver uma interseção dos métodos . O professor precisa utilizar o melhor de cada método. O que pode ajudar o aluno do método tradicional , do construtivismo , histórico cultural . Todos tem seus pontos positivos e negativos , benefícios e malefícios , cabe ao professor planejar suas aulas de modo que consiga abranger todos os alunos em suas peculiaridades (Luiz).

De acordo com o posicionamento desses professores, percebi que, na prática, o que importa é trazer teorias que contemplem o estudante em seu processo de aprendizagem, e que toda a ação pedagógica planejada é em prol da criança, buscando diversas maneiras de mediar o processo de alfabetização com eficácia. Nessa perspectiva, a professora Leda voltou a defender que

o método exclusivo de cada educador. Volto aqui a justificar minha opinião quanto ao uso de todos os métodos que possam existir, pois encontramos em sala de aula alunos com as mais variadas deficiências e maneira de agir dai nasce a necessidade do professor tornasse um pesquisador e assim Identificar e buscar um método pra atender a individualidade de cada aluno (Leda).

Ela reforça a importância de o professor ser um pesquisador de sua própria sala de aula, uma vez que nela existem vários estudantes, cada um com suas particularidades. A professora Cláudia Maria adota postura semelhantes, pois afirma “*não trabalho apenas com um método de alfabetização. Pois meus alunos são de vários níveis e ainda tenho os especiais*”. Na mesma linha de pensamento, a professora Telma declara o seguinte: “*para mim não existe um método eficaz, que funciona com todos os alunos. Por tanto depende qual o aluno assimila com mais facilidade*” – confirmando a fala dos outros professores de que apenas um método não é suficiente para uma classe inteira em alfabetização.

Por seu turno, a professora Maria do Rosário acredita que a melhor forma de alfabetizar é “*a partir de textos numa sequência pedagógica, envolvendo o aluno e a família. E não sílabas soltas e leituras mecanizadas e decoradas*”. Ela ressalta a importância da participação da família e o tipo de abordagem que o docente irá utilizar para apresentar o conteúdo concernente às classes de alfabetização, devendo ser sistematizado através do planejamento, de forma que tenha uma sequência, conferindo sentido e significado a todas as etapas do processo.

O Método Fônico é apontado pela professora Ângela como o melhor, “*porque*

é o que vem alfabetizando as crianças ao longo do tempo, sempre funcionando, então acredito que seja o mais viável, alfabetizando as crianças através dos sons”.

Antagonicamente, a professora Maria Isabel traz a sua experiência como parâmetro, afirmando que

[...] o sintético e o alfabético, ainda que tão criticados, funciona. Estes fazem parte da minha prática em sala de aula, no entanto, faço questão de introduzir alguns materiais lúdicos, que chamem a atenção de minhas crianças (Maria Isabel).

Ela cita o sintético e alfabético como métodos usuais em sua prática docente, relatando a inserção de outros recursos quando necessário para complementação da sua ação pedagógica, mostrando que, de fato, nenhum método é absoluto em benefícios para a criança.

A professora Ana aponta o Método Silábico como o melhor para alfabetizar, justificando que *“esse método ajuda a criança a entender a junção de letras e a formação de palavras”*. A professora Marlene também declara utilizar o Método Tradicional porque acredita *“ser mais fácil de ser transmitir ao aluno”*.

Utilizar os métodos consagrados pelo uso convencional é cômodo para a maioria dos professores. Muitas vezes, escuto falas como: “pra que mexer em time que está ganhando” ou, até mesmo, “se está dando certo, pra que mudar?”. É nítido na fala de grande parte dos professores que responderam ao questionário que o Método Tradicional não foi extinguido da prática docente e está longe de o ser, ao invés disso, ele ainda é muito utilizado por trazer inegáveis benefícios ao processo de alfabetização, porém, não como único método, mas agregando outros métodos e teorias a fim de engendrar uma ação educativa que vise a mediar situações favoráveis ao aprendizado das crianças em classes de alfabetização.

A professora Magda acredita ser alfabetização e letramento o melhor “método”,

[...] pois visa buscar e perceber os avanços e o que é onde precisa-se melhorar no processo de alfabetização. É um método que vai além da escrita e leitura, pois o aluno compreende e exerce as práticas sócias da escrita, ele percebe o sentido amplo da alfabetização, pois além de dominar o código oral é escrito reconhece as características e usos dos textos (Magda).

Nessa perspectiva, observo que esta abordagem seria a mais completa, que engloba tudo o que os outros professores expuseram através de suas respostas, transformando a forma de apresentação do conteúdo em algo que as crianças sejam

capazes de relacionar com a sua realidade. Lembrando, uma vez mais, que “alfabetização e letramento” não é um método propriamente dito de alfabetização, mas uma perspectiva de conceber a alfabetização bastante difundida no Brasil nos últimos 20 anos, mas que também deve incorporar métodos de ensino para se efetivar.

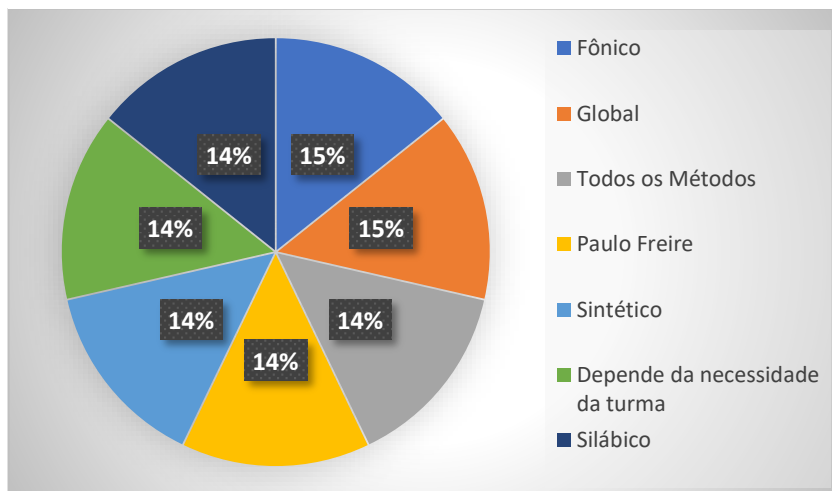
A professora Ana Luiza entende a tecnologia como um método, que na área da

[...] educação seria um método mais viável nos dias de hoje, eles oferecem várias estratégias através do lúdico, para ser trabalhar, pois grande parte dos discentes sentem interesses em manusear a tecnologia na escola abordando os conteúdos trabalhados em sala. mas isso se torna impossível, porque o uso de celular é proibido no ambiente escolar (Ana Luiza).

Na fala da professora, constatei que ela reduz a tecnologia ao uso do celular em sala de aula e faz uma crítica pela proibição da utilização deste aparelho. Nos dias em que vivemos, o uso de novas tecnologias no ambiente educacional é muito importante para o processo de aprendizagem da criança, pois, como a professora Maria Luiza ressaltou, esses meios “*oferecem várias estratégias através do lúdico*” para o professor trabalhar, como, por exemplo, a gamificação do ensino, que é o uso de jogos digitais que promovem o trabalho em equipe e a criatividade dos estudantes, tornado o processo de aprendizagem mais dinâmico e agradável para a criança. No entanto, nos casos levantados por Ana Luiza e Maria Luiza, a tecnologia atuaria como um instrumento/signo (VYGOTSKI, 1931/1995) de mediação ao processo de aprendizagem, mas não um método de alfabetização. Nesse ponto, é perceptível certa confusão conceitual dos professores em suas respostas.

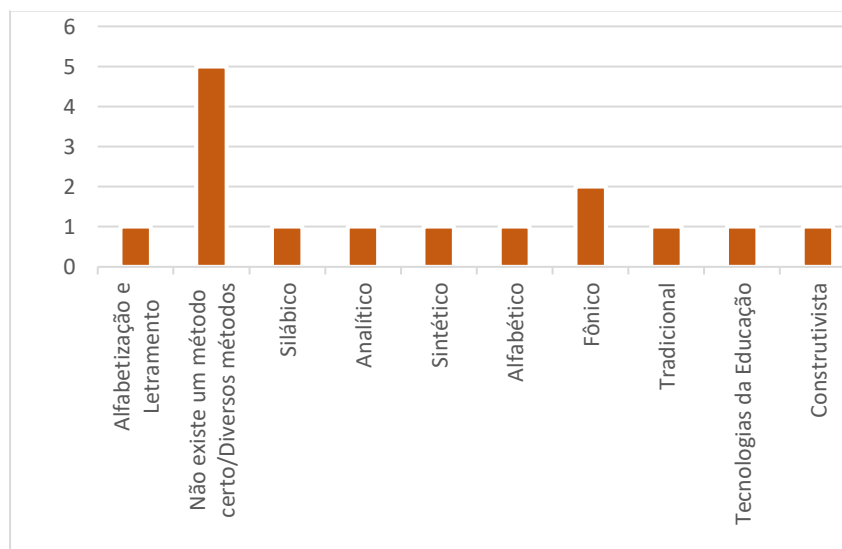
Dentro da perspectiva desta categoria, que trata das concepções acerca dos métodos de alfabetização, decidi trazer duas perguntas do questionário respondidas pelos formandos do Curso de Pedagogia e pelos professores alfabetizadores para comparar as opiniões e observar se a prática/experiência na área difere entre seus pontos de vista. Tratam-se das seguintes questões: “**Após seus anos de estudos no curso de Pedagogia, qual método de alfabetização você considera mais eficiente?**” (direcionada aos formandos) e “**Na sua opinião, qual o melhor método de alfabetização para se utilizar em sala de aula?**” (para os professores). Uma síntese das respostas pode ser observada nos Gráficos 2 e 3 a seguir:

Gráfico 2 O melhor método para alfabetizar na visão dos formandos



Fonte: banco de dados da pesquisadora (2020)

Gráfico 3 O melhor método para alfabetizar na visão dos professores



Fonte: banco de dados da pesquisadora (2020)

Essas perguntas foram elaboradas de acordo com a realidade do tipo de participante da pesquisa. Para os acadêmicos, solicitei que respondessem com base em sua experiência acadêmica, de acordo com os conhecimentos obtidos em sala de aula; e aos professores alfabetizadores, a pergunta foi relacionada à sua vivência em sala de aula.

É observável nos Gráficos 2 e 3 que os acadêmicos citaram vários métodos, cada um diferente do outro, não tendo nenhuma resposta idêntica. Apenas um estudante demonstrou ter um olhar diferenciado, afirmando ser necessário identificar primeiro as particularidades dos educandos para, então, decidir qual método usar.

Percebi, outrossim, a presença do Método de Paulo Freire nas respostas dos acadêmicos, mas sua ausência nas respostas dos professores. Sobre essa observação, questiono: é sabido que a prática desenvolvida por Paulo Freire foi voltada, na época, para um público de trabalhadores adultos, um ensino contextualizado, que buscava elementos da realidade dos estudantes para colocar em prática o conteúdo. Então, não ser uma prática direcionada às crianças é motivo para não ser considerada convencional? Ou os professores, de fato, tentaram colocar em prática e o resultado não foi eficaz ao final do processo?

Em relação ao acadêmico que citou o Método Paulo Freire, ele justificou a escolha “*por ser uma educação libertadora, emancipatória*”, e me levou a pensar que admira o modelo de educação proposto por Paulo Freire. É importante ressaltar que, de acordo com outras respostas suas, esse estudante não tem pretensão de ser um professor alfabetizador e a única experiência que teve na Educação foi na disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil.

A partir dessas informações, vejo que seria necessário mais experiência e maior aprofundamento teórico para se ter uma resposta fundamentada, o que não significa que ele mudaria de opinião, inversamente, ele poderia aplicar o Método Paulo Freire e se identificar com seu uso em sala de aula ou, até mesmo, chegar a conclusão, como a maioria dos professores alfabetizadores, de que não existe um método único de alfabetização, que é necessário “tomar emprestado” o que há de bom em todos os métodos e unir os fragmentos em prol de uma experiência exitosa na alfabetização.

Percebi que a professora Eliana citou o Construtivismo como o melhor método para se utilizar em sala de aula justificando que “*valoriza o aluno*”. Existe um grande debate em torno do Construtivismo por uns acreditarem que se trata de um método e outros discordarem dessa afirmativa, declarando que é uma teoria. Mas existem outros métodos e teorias que defendem a valorização do estudante como um ser integral e social e, talvez, esse professor não tenha conhecido a fundo as propostas de cada método. Ao construtivismo, Sforni (2004, p. 7) tece a seguinte crítica:

Tomando-se como exemplo a aprendizagem da escrita, podemos afirmar que inserir os estudantes em ambientes alfabetizadores para que eles “construam” o seu próprio conhecimento, sem a intervenção direta e intencional do professor, assemelha-se a oferecer a colher à criança sem a “mão” que intervém em suas ações. Ela poderá alcançar algum resultado, no entanto quanto tempo levará para se apropriar da escrita padrão que circula

socialmente? Qual será o atraso dessa criança em relação a outra "mais feliz" a quem "inteligentemente se guiaram" suas ações de leitura e escrita? Não é preciso e muito esforço para reconhecemos o grande atraso gerado na aprendizagem da linguagem escrita quando se compreendeu que essa aprendizagem deveria ser um processo de construção da própria criança em contato com o objeto da aprendizagem; quando se deixou de orientá-la; quando se considerou que ensinar era algo contrário à apropriação ativa do conhecimento; quando se considerou que a mediação em sala de aula era sinônimo de ajuda aleatória durante a produção de textos pela criança.

A autora afirma ainda que é necessário, inicialmente, dirigir a percepção dos estudantes para a diferença entre a escrita alfabética e outras formas gráficas e orientação e alinhamento da escrita; dirigir a atenção para os diferentes sinais gráficos e para a relação grafema-fonema; promover um raciocínio que permita compreender situações de regularidades e irregularidades ortográficas; instigar a imaginação de diferentes situações e interlocutores para a produção escrita dentre tantas outras ações. “Deve-se, inteligentemente, guiar a percepção, a atenção, a memória, a imaginação e o raciocínio do estudante que interage com a linguagem escrita” (SFORNI, 2004, p. 7). Para o desenvolvimento de uma prática que leve ao alcance desses objetivos, é necessária uma organização do ensino de forma a acessibilizar à criança levando em conta o “sistema que as gerações precedentes já produziram para representar a fala, conhecimento que precisa se tornar objeto da ação dos estudantes” (idem, p. 7).

É interessante perceber que uma quantidade significativa de acadêmicos e docentes mencionaram os Métodos Tradicionais como ideais para alfabetizar, sendo que, anteriormente, teceram críticas a esse tipo de abordagem. Então, o que observo é que Método Tradicional é um dos mais presentes no processo de alfabetização, pois, segundo os acadêmicos e os próprios professores, ao final, é possível obter resultados positivos com ele.

Dos professores que responderam ao questionário, sete citaram Alfabetização e Letramento, as Tecnologias e Diversos Métodos como a melhor abordagem para alfabetização, defendendo que é necessário que o professor pense em diversas formas de conduzir o processo de alfabetização, fazendo uso de todos os recursos e ferramentas possíveis para auxiliar a criança na aprendizagem da leitura e da escrita, de forma a valorizar o seu contexto social como ponto de partida de todo o processo.

5.2 CATEGORIA 2: CONCEPÇÕES ACERCA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS RELAÇÕES COM O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A análise da presente categoria foi organizada com base nos principais conceitos da CHAT, fundamentada precipuamente por Vigotski (2001), Luria (1992), Prestes (2010), Castro (2014) e Morais (2012), entre outros pesquisadores.

A seguir, apresento as concepções acerca da CHAT na visão dos estudantes, formandos do curso de Pedagogia e dos professores alfabetizadores.

5.2.1 Concepção dos Formandos de Pedagogia acerca da Teoria Histórico-Cultural da Atividade

Nesta subcategoria, apresento discussão acerca das percepções que os formandos possuem sobre a CHAT e os principais conceitos que fundamentam esta teoria. Com o intuito de entender a visão que eles possuem sobre Vigotski, que é o principal proponente desta teoria, e compreender a forma com que, durante os estudos teóricos na graduação, os conceitos histórico-culturais são vinculados às práticas de alfabetização, no questionário, havia a seguinte pergunta: **“Você acredita que um autor como Vigotski pode ajudar no processo de alfabetização? Por quê?”**.

A Estudante A respondeu que sim, pois, ao seu ver, *“a teoria vygotkiana está presente no contexto-escolar, e podem ser aplicadas nas salas de aula que poderão ajudar nesse processo de alfabetização”*. Castro (2008) e Freitas (2004) afirmam que a teoria psicológica de Vigotski é considerada também como uma teoria educacional, porque, para ele, a Educação vai além do desenvolvimento das potencialidades individuais *“implicando a expressão histórica e o crescimento da cultura humana da qual o homem procede”* (CASTRO, 2008, p. 59).

O reconhecimento da relevância da CHAT no contexto escolar por parte dessa acadêmica é importante, mas em sua resposta, não ficou claro quais aspectos da teoria poderiam contribuir com o processo de alfabetização e nem a justificativa do seu ponto de vista. Trata-se de um exemplo de resposta vaga, provavelmente, de um formando que não se apropriou minimamente de conceitos relacionados a essa teoria.

Na visão da Estudante B, um autor como Vigotski poderia ajudar no processo de alfabetização:

[...] porque as ideias dele são inovadoras no campo educacional. E também acredito que a criança aprende a partir da interação com o outro. Acredito que ao imitar também aprende, e o indivíduo aprende conforme a sociedade ao qual está inserida socializando cotidianamente (Estudante B).

Em sua colocação, a Estudante B afirma que a interação com o outro é um fator importante para que aconteça a aprendizagem e, conforme Pino (2000), o desenvolvimento do psiquismo humano realiza-se no processo de apropriação da cultura por intermédio da comunicação entre as pessoas e as suas relações com o mundo, e estas são consideradas, por Pino (2000) e Castro (2008) o princípio da natureza humana e a origem das FPS, caracterizando a concepção de desenvolvimento psicológico que Vigotski introduz na Psicologia:

[n]o processo de vida social, o homem criou e desenvolveu sistemas muito complexos de relação psicológica, sem os quais seriam impossíveis a atividade laboral e toda a vida social. Os meios da conexão psicológica são, por sua própria natureza, função, signos, isto é, estímulos criados artificialmente, destinados a influenciar no comportamento e a formar novas conexões condicionadas no cérebro humano (VYGOTSKI, 1931/1995, p. 85).

É mencionado ainda, pela estudante B o conceito de imitação como uma forma de aprender, destacando o convívio em sociedade como um parâmetro que guia o indivíduo em seu desenvolvimento. Vigotski (2012; 2001) sustentava que, já no primeiro ano de vida, a criança apresenta uma capacidade de imitar o adulto e que, quando tal atividade mimética é dirigida pelos adultos, torna-se fonte de desenvolvimento psíquico. Isso ocorre, porque, segundo Anjos e Zocoler (2019, p. 71-72), essa atividade dirigida “possibilita formas de comportamentos complexos que sozinha a criança nunca poderia ter alcançado, ou poderia ter alcançado de forma deficitária”.

Já a Estudante C acredita na contribuição de Vigotski para o processo de alfabetização “*porque ele nos faz refletir sobre a linguagem[...]*”, um conceito muito discutido por Vigotski (2014) que buscava, em suas pesquisas, identificar a linguagem como instrumento simbólico de grande relevância para o desenvolvimento das funções psicológicas humanas. É possível dizer que a linguagem é uma ferramenta mediadora na comunicação com o outro, e a forma como essa comunicação é estabelecida é também a que o ser humano utiliza para expressar suas ideias.

A linguagem está ligada a cultura e às formas de pensamento, como demonstrava Vigotski (2009, p.1):

[...] comunicação, estabelecida como base em compreensão racional e na intensão de transmitir ideias e vivências, exige necessariamente um sistema de meios cujo protótipo foi, e continuará sendo a linguagem humana, que surgiu da necessidade de comunicação no processo de trabalho.

Corroborando com este pensamento, Souza (1994, p. 115) afirma que “a interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados se dá, portanto, principalmente por meio da linguagem”, o que possibilita que a natureza social das pessoas se iguale a sua natureza psicológica (SOUZA, 1994).

Por sua vez, o Estudante D menciona que Vigotski tem muito a contribuir:

[...] justamente com a parte cognitiva, que é uma das áreas mais relevantes para a aplicação da alfabetização, principalmente na questão entre a aprendizagem e as interações sociais, os signos, códigos, decodificações, etc. (Estudante D).

Estão presentes em sua fala as “**interações sociais, signos e códigos**”, palavras utilizadas para nomear alguns conceitos que dão significado à CHAT, mesmo que tenham sido mencionados de forma inconsciente. Dentro do processo de alfabetização, o contato social da criança acontece através da linguagem, e isso é para Vigotski (2009, p.130) “relativamente complexo e rico”, pois nela a criança encontra toda a fonte do conhecimento humano, essencial ao seu desenvolvimento.

Para o Estudante E, Vigotski pode auxiliar no processo de alfabetização “[...] pois ele respeita o tempo de aprendizado de cada criança, cada fase da infância [...] tem processos que precisam ser respeitados”. Nessa linha de pensamento, a estudante G acredita que Vigotski vê o Professor como o “*maior incentivador da criança, e ele pode ajudá-la durante esse processo de alfabetização e aprendizagem*”. O que o Estudante E menciona é verídico e pode ser verificado em diversas passagens da obra de Vigotski e o que traz a Estudante G é bastante relevante, inclusive, do ponto de vista epistemológico, e um diferencial marcante da CHAT com relação a pressupostos construtivistas (já bastante discutidos até aqui).

Dentro desse processo, Vigotski (2010) considera que a aprendizagem não deve ser pensada considerando o nível de conhecimento da criança no momento, mas sim no potencial de aprendizagem. Coadunando com o autor, não podemos nos limitar a um nível de desenvolvimento, pois, segundo Camelo (2018, p. 47) no desenvolvimento da criança, há de se esperar dois níveis:

[...] o primeiro corresponde ao **nível de desenvolvimento efetivo da criança**, aquele em que as habilidades já estão apreendidas; o segundo compreende a **área de desenvolvimento iminente** que a criança ainda não desenvolveu, mas que está na iminência de desenvolver, e o conseguirá, através da mediação (grifos da autora).

O conceito de mediação na obra de Vigotski, segundo Nascimento (2014), ganha um caráter dialético, devendo ser interpretado de forma cuidadosa quando empregado na Educação, pois sugere uma luta entre a facilitação e os desafios que levam à aprendizagem.

De acordo com a Estudante H,

[...] nesse processo de alfabetização a criança não é um roubo em só memoriza, mas sim aprender de forma significativa que possa o conhecimento de entender a importância de ler e escrever (2020).

E por esse motivo, ela acredita que Vigotski que pode auxiliar no processo de alfabetização, pois o autor defende um ensino permeado de significados, onde a criança aprende a importância de aprender a ler e escrever e começa a compreender de que forma esse aprendizado será benéfico para o seu desenvolvimento e convívio em sociedade.

O estudante I justifica que Vigotski *“estudou a ferramenta que usa para guardar a aprendizagem, que é a mente”*, referindo-se ao considerado ponto fulcral do campo de estudos do autor, que é compreender o psiquismo humano e seu desenvolvimento (MARTINS, 2011), mesmo que o mencionando de forma bastante incipiente.

Dos estudantes que responderam a essa pergunta, apenas a Estudante F disse *“não lembro”*, e os demais responderam acreditar que Vigotski é um autor capaz de contribuir com o processo de alfabetização através dos conceitos que fundamentam a teoria proposta por ele, sendo, entre os conceitos mais citados nas respostas dos formandos: linguagem, mediação, interação social, imitação, signo e código.

Na sequência, quando questionados: *“Você conhece Teoria Histórico-Cultural?”*, apenas seis formandos responderam que sim, e os outros três afirmaram não conhecer. Aos que afirmaram conhecer a teoria, foi perguntado se poderiam **“citar alguns dos principais conceitos dessa corrente teórica?”**. Nas respostas, os

estudantes não citaram conceitos, mas tentaram explicar a que a teoria se refere, como está demonstrado no Quadro 5:

Quadro 5 Principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural citados pelos formandos.

Estudantes	Poderia citar alguns dos principais conceitos dessa corrente teórica?
A	<i>Refere-se a questão do método; conceito de atividade e mediação semiótica.</i>
B	<i>A teoria histórico cultural de Vigotski, ao interagir socialmente o indivíduo manifesta o desejo de comparar, dessa forma ela aprende ao socializar com outros.</i>
D	<i>Estuda a natureza social da aprendizagem e as interações sociais que fazem o ser humano desenvolver suas habilidades e funções cognitivas e psicológicas, etc.</i>
G	<i>Um dos principais conceitos é de Vigotsk que é compensação sócio-histórica do psiquismo, a qual ele pressupõe uma natureza social da aprendizagem.</i>
I	<i>Que é através do ambiente social que a criança desenvolve ou auxilia na aprendizagem do conhecimento.</i>

Fonte: banco de dados da pesquisadora (2020)

É interessante observar que, de cinco estudantes, quatro citaram as relações sociais como um fator importante para a aprendizagem e o desenvolvimento do ser humano, como bem coloca o Estudante D ao afirmar que a Teoria Histórico-Cultural “*estuda a natureza social da aprendizagem e as interações sociais que fazem o ser humano desenvolver suas habilidades e funções cognitivas e psicológicas*”, como propunha Vigotski (2003) quando este autor dizia que as relações sociais se transformam em funções psicológicas superiores nos indivíduos; e que, influenciadas pela cultura, conforme Freitas (2004), surgem os modos de funcionamento cognitivos e são construídas as funções mentais superiores.

Prestes (2010, p.119) evidencia também que Vigotski chamava atenção para:

[...] a importância de estudar a personalidade e o ambiente da criança como uma unidade. Porém, diz ele, na realidade, as tentativas de estudar em unidade as especificidades da criança e do ambiente social de desenvolvimento separam-nos previamente para, posteriormente uni-los.

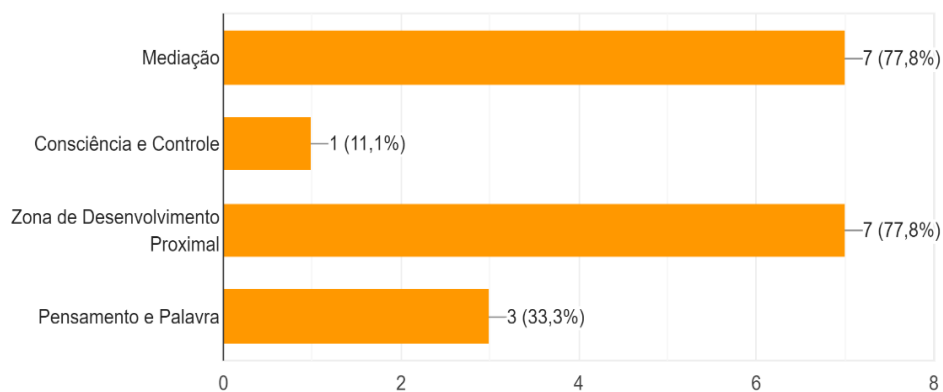
O Estudante I, por seu turno, citou que “*é através do ambiente social que a criança desenvolve ou auxilia na aprendizagem do conhecimento*”. Prestes (2010, p. 120) afirma que “na visão paralelista e interacionista” de Leontiev,

o ambiente não existe em absoluto, para compreender e estudar o desenvolvimento humano, é preciso conhecer o ambiente na sua relação com as especificidades de cada indivíduo. Não existe ambiente social sem o indivíduo que o perceba e o interprete. O ambiente social é uma realidade que envolve o ambiente e a pessoa, é o entre.

É possível perceber na prática o pensamento de Leontiev, uma vez que cada criança se comporta de forma diferente diante de uma mesma situação proposta em sala de aula. Durante o tempo em que mediei situações de aprendizagem em classes de alfabetização, ficou evidente que cada estudante tem suas particularidades e que, muitas vezes, é necessário que o professor planeje diferentes abordagens didáticas para uma mesma classe, a fim de contemplar a todos os aprendentes.

A pergunta seguinte do questionário abordava os conceitos “Mediação”, “Consciência e Controle” e “Zona de Desenvolvimento Proximal”, além da perspectiva de “Pensamento e Palavra”. Aos participantes da pesquisa foi solicitado que marcassem quais conceitos eles já conheciam, sendo possível marcar mais de uma opção. Como é possível visualizar no gráfico a seguir, Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal foram os mais mencionados:

Gráfico 4 Você conhece os conceitos abaixo? (marque quantas alternativas achar apropriado).



Fonte: banco de dados da pesquisadora (2020)

Consciência e Controle, apontado apenas uma vez, seria de grande valia para qualquer processo de ensino, também podendo ser potente em termos de alfabetização, tendo em vista que é fundamental que uma pessoa esteja consciente do que sabe e do que não sabe para que possa aprender e se desenvolver (CASTRO, 2014).

Nas respostas dos formandos às perguntas do questionário em geral, observei

que, embora muitas vezes eles se confundam ao falar dos conceitos da Teoria Histórico-Cultural, o que eles desejam é aplicá-los na prática, pois acreditam serem abordagens didáticas ideais para as classes de alfabetização aquelas vinculadas a pressupostos da CHAT. Esse é um achado muito importante, uma vez que esses acadêmicos serão os futuros professores alfabetizadores do amanhã.

A seguir, apresento a subcategoria que trata da concepção dos professores alfabetizadores acerca da Teoria Histórico-Cultural, a partir de suas respostas ao questionário online.

5.1.2 Concepção dos professores alfabetizadores acerca da Teoria Histórico-Cultural

Nesta subcategoria, apresento as percepções que os professores alfabetizadores possuem sobre a CHAT e sobre os principais conceitos que fundamentam esta teoria a fim de compreender a visão que possuem sobre Vigotski e entender de que forma os conceitos histórico-culturais podem estar vinculados às suas práticas de alfabetização.

Para tanto, trago, inicialmente, suas respostas à seguinte pergunta: **“Você acredita que um autor como Vigotski pode ajudar no processo de alfabetização? Por quê?”**. Todos os professores responderam que sim; que, de alguma forma, de acordo com as justificativas de cada um que serão expostas a seguir, Vigotski é um autor que pode contribuir com o processo de alfabetização.

A professora Ana, afirmou que *“é de grande importância termos o amparo da leitura desses grandes teóricos”* e a professora Leda, compartilhando do mesmo pensamento, declarou que *“pra mim cada pensador tem sua parcela de contribuição na melhoria do ato de ensinar e aprender”*. É evidente que, para essas professoras, a teoria é muito importante para fundamentar a prática que exercem, servindo como alicerce para as ações pedagógicas desenvolvidas em prol dos processos de ensino e de aprendizagem. No entanto, são respostas vagas e generalistas, possivelmente, em função de não terem estudado e se apropriado dos principais (mais básicos) fundamentos dessa teoria.

De acordo com a professora Emília, *“Vigotski nos ensina a conhecer como cada criança aprende. Como podemos ajudá-lo nesse processo tão difícil”*, o que demonstra a preocupação da docente com a criança que ela acolhe em sala de aula, com o desenvolvimento dessa criança, caracterizado por ela como *“tão difícil”*.

Já a professora Maria do Rosário acredita que um autor como Vigotski pode auxiliar no processo de alfabetização “*porque ele valoriza o meio em que a criança vive, suas interações sociais*” e, nessa perspectiva, Marques (2014) reitera que a escola é um espaço sociocultural, ambiente em que docentes e estudantes estabelecem relações sociais entre si e se organizam a partir delas. Essa convivência social, em específico no ambiente escolar, suscita apropriação e produção do saber no decorrer dos processos educativos. Corroborando com este pensamento, a professora Isabel Cristina cita que, segundo a teoria de Vigotski, “*a aprendizagem se dá por meio da interação e troca de experiência no meio social*”. De acordo com Prestes (2010) a perspectiva de aprendizagem advinda do termo russo *obuchenie* (palavra que Vigotski usava habitualmente) significa algo como aprendizagem guiada, na qual são estabelecidas relações entre aquele que aprende e aquele que ensina. Contudo, palavra típica da teoria construtivista, interação, é recorrente quando formandos e professores se referem à CHAT, sugerindo pouca aproximação dos mesmos com essa corrente teórica.

No âmbito formal da Educação, a ação de estudantes e professores suscitam grandes modificações no ambiente escolar e também os modificam em suas relações. O professor, sintonizado com esse pressuposto, Luiz manifestou que Vigotski:

[...] acreditava que o conhecimento, o ser humano é um ser social. Seu aprendizado se dava em relação ao meio que está inserido, as percepções que ele tem de si em relação ao outro. Fatores sociais, culturais e econômicos, afetivos do aluno, poderiam intervir no seu crescimento físico e intelectual (Luiz).

Na visão do professor Luiz, a teoria defendida por Vigotski valoriza as ações do meio sobre o indivíduo e os fatores externos têm grande influência nos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. A partir dessa concepção, Castro (2014, p. 31) afirma que, na perspectiva desenvolvida por Vygotski,

*[...] no plano cognitivo, a criança se apropria de formas sociais de comportamento em dois planos: primeiro, no plano social e, depois, no seu plano psicológico interno; inicialmente, entre seres humanos, como categoria **intersíquica** e, mais tarde, como categoria **intrapíquica**. Os processos psicológicos mais complexos começam a tomar forma nas primeiras relações da criança com os adultos e com as outras crianças – na escola e fora dela. (grifos do autor)*

As relações sociais propiciadas, principalmente, pela vivência escolar, permitem o compartilhamento de experiências entre os indivíduos, fazendo com que

“os processos psicológicos mais complexos comecem a tomar forma nas primeiras relações da criança com os adultos e com as outras crianças” (CASTRO, 2014, p.31).

No ponto de vista da professora Magda,

[...] um dos conceitos mais importantes na teoria de Vygotsky é o de Zona de Desenvolvimento proximal. Ou seja, Vygotsky afirma que, em qualquer pessoa, existem dois níveis de Desenvolvimento: um de Desenvolvimento afetivo e um de nível desenvolvimento potencial. Esses conceitos trazem importantes contribuições para a educação. Sim, uma de suas afirmações: " para " descobrir " a linguagem é necessário pensar". Tenho a concepção de que esse pensar, é a busca do conhecimento, e Vygotsky nas três grandes contribuições no processo de alfabetização (Magda).

A professora Magda menciona a ZDP e Pensamento e Linguagem como conceitos importantes da obra de Vigotski e que podem contribuir com o processo de alfabetização. Sobre o primeiro conceito, a professora Telma vai um pouco mais além:

[...] se observamos até na nossa vida diária precisamos de alguém que nos ajude a chegar ou entender o conhecimento real. E Vigotski faz essa demonstração o importante papel do professor como um mediador entre o desenvolvimento proximal e o real (Telma).

Telma sinaliza trazer a teoria para a prática, citando o professor como uma importante figura no processo educacional, como aquele que vai mediar situações de aprendizagem, com o intuito de gerar desenvolvimento. Para Vigotski (2012, p. 144),

a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, **mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental**, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam nas crianças as características humanas não-naturais, mas formadas historicamente” (p. 144) (grifo meu).

Dessa forma, é possível entender que nem toda a aprendizagem gera desenvolvimento, somente aquela que é intencionalmente planejada e organizada de acordo com a necessidade educacional da classe. Segundo Luria (2012, p. 111), “a aprendizagem deve ser coerente com o nível de desenvolvimento da criança”, por isso, nesse processo, o professor atua como agente da mediação, já que, ao planejar suas atividades de ensino, “deve orientar-se baseando-se no desenvolvimento já produzido, na etapa anterior”, pela criança (idem, p. 113), e ofertar aos estudantes

conteúdos que possibilitem novas aprendizagens.

Quando se trata do professor como agente de medição, Vigotski (2012) explica que o professor dificulta a aprendizagem do estudante para que este supere a compreensão imediata e acesse a compreensão mediata, em outras palavras, a mediação pressupõe um conflito dialético entre facilitar e dificultar a aprendizagem, pois, como afirma Camelo (2018), “é facilitadora porque “abre” os caminhos e “dificultadora”, pois, sugere uma crise ou um desafio, para que, ao superá-lo, o aluno realmente tenha saído da superfície daquele conhecimento mediado” (p. 45).

Sob a ótica da professora Eliana, que cita novamente a ZDP,

Vigotski valoriza a figura do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, para ele a intervenção por parte do professor acelera o desenvolvimento de funções mentais, cria uma zona de desenvolvimento proximal (Eliana).

É importante lembrar que a criança não inicia o processo de aprendizagem apenas quando chega na escola. Antes de ter esse acesso, ela forma conceitos em sua relação com o mundo e por meio das relações com as pessoas, sejam do núcleo familiar (principalmente) ou as de convívio social e, também, por meio da linguagem que aprende com outras pessoas.

Dessa forma, Vigotski (2010), ao escrever sobre a teoria da área de desenvolvimento potencial, explica as características específicas da relação entre aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar, ressaltando a importância de se pensar a aprendizagem considerando o nível potencial da criança e não apenas o nível de conhecimento que ela apresenta no momento. Sustentada pelas considerações de Vigotski, Camelo (2018, p. 47) explica que:

Para Vigotski, não podemos nos limitar a um nível de desenvolvimento, pois no desenvolvimento da criança há de se esperar dois níveis: o primeiro corresponde ao **nível de desenvolvimento efetivo** da criança, aquele em que as habilidades já estão apreendidas; o segundo compreende a área de **desenvolvimento iminente** que a criança ainda não desenvolveu, mas que está na iminência de desenvolver, e o conseguirá, através da mediação (grifo meu).

Diante disso, é papel do professor, enquanto mediador, ensinar aquilo que a criança ainda não conhece e que, por conseguinte, fazem parte dos conteúdos que estão na Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI) do estudante.

Após conhecer a percepção dos professores alfabetizadores sobre Vigotski, passo às respostas à pergunta: “**Você conhece a teoria histórico-cultural? poderia citar alguns dos principais conceitos dessa corrente teórica?**”. Ao ler as respostas, constatei que, de 17 professores, sete responderam não conhecer a Teoria Histórico-Cultural, o que me levou a entender que esses professores não estavam efetivamente relacionando a teoria com o seu principal proponente, Lev Semionovitch Vigotski, nas respostas anteriores. Os professores que responderam conhecer a teoria, citaram os conceitos expostos no Quadro 6:

Quadro 6 Principais conceitos da Teoria Histórico-Cultural citados pelos professores

Conceitos	Quantas vezes foi citado
Funções Psicológicas Superiores	1
Aprendizagem e Desenvolvimento	1
Interação Social	2
Mediação	2

Fonte: banco de dados da pesquisadora (2020)

É importante ressaltar que dos dez professores que afirmaram conhecer a teoria, apenas seis mencionaram os conceitos especificados no quadro acima. Os conceitos citados pelos professores já haviam sido mencionados por eles em resposta da pergunta anterior, mas a fala da professora Magda, especificamente, chamou minha atenção:

*A gênese social da formação das funções psicológicas superiores, os membros interpsicológicos e interpsicológicos da aprendizagem, a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, o conceito de zona de Desenvolvimento. Sim, **Piaget, abordava histórico-cultural** o desenvolvimento impulsionado pelas aprendizagens que acontecem no meio cultural, mediadas pelos sistemas simbólicos. (Magda)*

Ela cita vários conceitos da teoria histórico-cultural, explica “o desenvolvimento impulsionado pelas aprendizagens” na linha do pensamento vigotskiano, porém, atribui o mérito da teoria a Piaget, que foi criticado por Vigotski (2001) por não atribuir atenção suficiente à situação social (histórico e cultural) em que a criança se encontra em suas pesquisas. Nesse caso, Vigotski (2001) defende que “as condições da vida familiar, condições de educação são determinantes” (p.71), e não apenas os fatores biológicos, determinam os níveis de desenvolvimento da criança. Corroborando com

esse pensamento de Vigotski, a professora Maria do Rosário acredita que “*valorizar a interação social e suas condições que influencia no desenvolvimento da criança. Ou seja, o ambiente em que ela vive será um determinante na sua vida*”. Trata-se de outra justificativa bastante generalizada, pouco aprofundada e até clichê da teoria de Vigotski.

O professor Luiz, por sua vez, explica que na teoria histórico-cultural:

*O homem é visto como um ser social, e histórico. Que no decorrer de sua vida cria, e constrói sua história e personalidade de acordo com os acontecimentos que vivencia, as pessoas que tem contato, o meio que está inserido influencia seu crescimento. Contribuindo ou não em partes para o crescimento e aprimoramento das fases do indivíduo. Em sua teoria ele apresenta **os níveis de desenvolvimento da criança**, partindo do que ela já sabe, buscando trabalhar com o que ela precisa assimilar (Luiz) (grifo meu).*

Nessa perspectiva, Prestes (2010, p. 266) afirma que “o nível de desenvolvimento da criança não deve ser o critério do que se pode ou não explicar à criança” e que os processos de desenvolvimento infantil “representam o estágio superior de processos complexos que não podem, em geral, serem bem caracterizados em um único nível”. A autora ainda explica que:

Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar, a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda não estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual (PRESTES, 2010, p. 267).

Dessa forma, o professor deve ajustar a sua prática em sala de aula com a instrução voltada para a ZDI, a fim de promover aprendizagem dos conteúdos que a criança tem potencial para aprender e não apenas as que estão no nível de desenvolvimento atual.

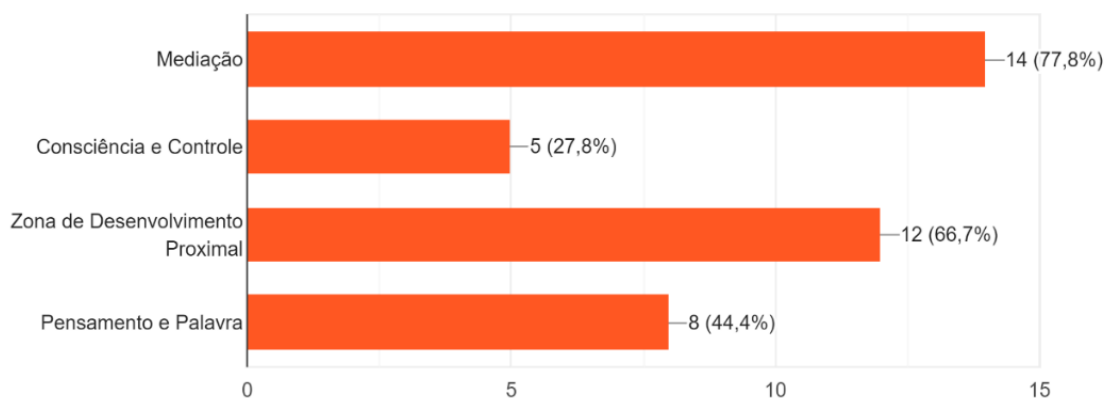
A professora Leda expôs que “*esta teoria está baseada na teoria de Vigostky, na qual ele usa o método do materialismo histórico dialético, pressupõe uma natureza social de aprendizagem, nessa teoria Vigostky fala da internalização*”. O conceito de internalização, na teoria de Vigotski, diz respeito a uma atividade externa e que, apropriada pelo indivíduo, passa a ocorrer internamente. Porém, Smolka (2000) e Castro (2014) observam que é muito comum a utilização desse conceito para se referir

ao processo de aprendizagem, alertando para “uma possível limitação teórica do termo internalização pelo fato de supor que há algo “lá fora, [...] a ser tomado, assumido pelo indivíduo” (SMOLKA, 2000, p. 3). A autora sugere, então, que se utilize o termo “apropriação” ao invés de internalização.

A professora Eliana reitera que “a teoria Histórico-cultural de Vigotski pressupõe que é por meio das interações sociais, que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores” e, para Vigotski (2000, p. 24), “falar sobre processo externo significa falar social. Qualquer função psicológica superior [que] foi externa - significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas”.

Assim como no questionário para os formandos, foi solicitado aos professores que marcassem quais conceitos eles já conheciam, entre: “Mediação”, “Consciência e Controle”, “Zona de Desenvolvimento Proximal” e “Pensamento e Palavra”, sendo possível marcar mais de uma opção. Uma síntese das respostas é apresentada no Gráfico 5 a seguir:

Gráfico 5 Você conhece os conceitos abaixo? (marque quantas alternativas achar necessário)



Fonte: banco de dados da pesquisadora (2020)

É possível observar que o *ranking* dos conceitos marcados pelos professores é semelhante ao dos formandos, seguindo a mesma ordem de classificação. Mediação e Zona de Desenvolvimento Proximal foram os conceitos mais apontados pelos professores, seguidos por Pensamento e Palavra e Consciência e Controle.

A educação escolar é essencial para a formação intelectual da criança, pois, como enfatizava Vigotski (2000, p. 318):

[...] até o momento de iniciar-se o estudo da escrita, todas as funções psíquicas básicas em que ela se assenta ainda não concluíram ou sequer

iniciaram o verdadeiro processo de seu desenvolvimento; a aprendizagem se apoia em processos psíquicos imaturos, que apenas estão iniciando o seu círculo primeiro e básico de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000, p. 318).

No início da aprendizagem da escrita, a criança ainda não tem todas as funções desenvolvidas, como observou Vigotski (2000), sendo primordial que a escola proporcione um bom ensino, a fim de possibilitar ao educando o desenvolvimento dessas funções, porque “a criança se desenvolve na medida em que aprende”. (VYGOTSKI, 2001, p. 221).

O ensino constitui a base fundamental do desenvolvimento psíquico da criança em idade escolar. A estrutura lógica do ensino “desenvolve esquemas para a criança operar voluntariamente com suas próprias habilidades, transformando as ações inconscientes e automáticas em ações conscientes, voluntárias e intencionais” (FRANCIOLI, 2012, p. 208). Dessa forma, é necessário que o ensino escolar ultrapasse os domínios do ensino espontâneo e assistemático.

Se o ensino escolar corrobora a formação e desenvolvimento de todos os processos funcionais, desponta como condição imprescindível ao desenvolvimento do pensamento. Potencializar o alcance possível do longo e delicado processo de formação de conceitos é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade. Como resultado dos domínios do pensamento por conceitos e, particularmente, dos conceitos científicos, é que a dinâmica do mundo objetivo refletida sob a forma de dinâmica de conceitos se institui como conteúdo da consciência, balizando não apenas a compreensão da realidade, mas, acima de tudo, a concepção construída sobre ela (MARTINS, 2011, p. 238, grifo da autora).

É o ensino organizado intencionalmente, obedecendo uma sistematização hierarquicamente necessária, trazendo para a sala de aula os conceitos científicos através dos conteúdos, que promoverá o desenvolvimento das funções psicológicas da criança. No processo de alfabetização, é mediante a intervenção do professor que a criança terá o primeiro contato com os signos linguísticos, “pelo qual os processos psicológicos da criança vão operar em diferentes níveis de aprendizagem cada vez mais complexos em razão das etapas do desenvolvimento da linguagem escrita” (FRANCIOLI, 2012, p. 209). E, dessa forma, como pontua Francioli (2012, p. 211), é possível compreender a escola com todas as suas especificidades, como local em que “o conhecimento espontâneo transforma-se em conhecimento científico, o pensamento empírico em pensamento teórico por meio de uma dinâmica de organização do ensino”.

Destarte, Vigotski constata em suas pesquisas que, na fase da alfabetização, a aprendizagem da escrita acontece quando a criança ainda não possui todas as funções amadurecidas; por isso, é importante que o professor atue na ZDI da criança em processo de alfabetização, de forma a garantir a ela uma aprendizagem que influencie decisivamente sobre o desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores.

No decorrer das análises, ficou evidente que os acadêmicos de Pedagogia utilizam muito o chavão educacional de que o professor tem que adequar o ensino a realidade do aluno. Em seus relatos é perceptível que criticam os métodos tradicionais de ensino e que, ao mesmo tempo, os consideram ideais para a alfabetização das crianças. Os estudantes citam as teorias propostas e aplicadas por Paulo Freire e Emília Ferreiro como sendo a base fundante do processo de Alfabetização, demonstrando que no Curso de Pedagogia, as disciplinas que tratam desse tema estão embasadas principalmente nesses autores.

Os acadêmicos citam diversas vezes que pela falta de experiência em sala de aula, se sentem inseguros em atuar na área educacional, principalmente quando se trata de classes de alfabetização, e que apenas a vivência do estágio, ainda que muito importante, não é suficiente para prepará-los para a docência.

Os professores, em sua maioria, tecem críticas aos métodos tradicionais de ensino, mas, ao mesmo tempo, afirmam que apesar das falhas, a aplicação desses métodos é eficaz no processo de alfabetização. Os docentes defendem ainda que não existe um métodos ideal para alfabetizar, mas que, a associação de vários métodos é o ideal para se obter êxito no ensino da leitura e da escrita, sendo o professor, o responsável por planejar uma abordagem didática que contemple a necessidade de cada estudante.

Os docentes defendem um ensino baseado em conteúdos e atividades que tenham significado para o estudante e nesse sentido, na visão dos professores, qualquer método é válido quando se trata de beneficiar o estudante no que diz respeito ao processo de aprendizagem e, conseqüentemente no seu desempenho escolar.

Quanto à Teoria Histórico-Cultural, os estudantes acreditam que as relações sociais sejam imprescindíveis ao desenvolvimento humano e citam vários conceitos da CHAT sem conhecê-los com profundidade e muitas vezes incoscientemente, como ficou evidente nas respostas do questionário. É perceptível que mesmo não estudando a fundo os pressupostos da CHAT, os acadêmicos consideram essa teoria muito

importante para embasar a prática educativa em sala de aula.

Em relação aos professores, apesar da pouca aproximação destes com essa corrente teórica, acreditam que a CHAT tem grande relevância para o contexto educacional, destacando o papel do professor enquanto mediador do processo de aprendizagem do estudante.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como principal objetivo analisar as concepções sobre alfabetização por formandos do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA e por professores alfabetizadores que atuam na rede municipal de ensino em Humaitá, estado do Amazonas.

Os resultados encontrados através da análise de dados sugerem que foram alcançados os objetivos propostos:

1. o estabelecimento de relações entre os métodos de alfabetização de maior evidência e seus usos no país;

2. a percepção das concepções que os formandos do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA e professores alfabetizadores que atuam na rede municipal de ensino em Humaitá possuem sobre os principais conceitos que embasam o processo de alfabetização;

3. o entendimento de como se efetivam as práticas de alfabetização que professores alfabetizadores de Humaitá utilizam no contexto da sala de aula a partir de suas percepções;

4. análise da ementa da disciplina de Alfabetização do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA, e observação crítica das características dos diferentes métodos presentes nesse documento orientador, bem como averiguação da presença de alguma menção à CHAT enquanto teoria embasante ao estudo e à prática da alfabetização nesta ementa, e;

5. verificação dos conhecimentos que os formandos do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA e professores alfabetizadores, que atuam na rede municipal de ensino em Humaitá, possuem acerca da CHAT.

Tratou-se de uma investigação qualitativa, do tipo exploratória (GIL, 2017), em uma perspectiva histórico-cultural. Os dados foram coletados por meio de dois questionários mistos, com perguntas abertas e fechadas aplicados via *Google Forms* de forma online, um para cada grupo investigado.

As categorias que emergiram da análise dos dados, realizada mediante a análise textual discursiva, como proposta por Moraes (2003), foram: 1) Concepções acerca dos Métodos de Alfabetização e 2) Concepções acerca da Teoria Histórico-Cultural e suas relações com o processo de alfabetização.

A partir desta pesquisa, os estudos desenvolvidos acerca das perspectivas teóricas que embasam a alfabetização no Brasil apontam para um conflito existente entre a pedagogia construtivista, adotada prioritariamente pelas políticas públicas brasileiras, consolidando a sua hegemonia, e os demais métodos de alfabetização.

Mortatti (2000) explica que a pedagogia construtivista foi implantada no Brasil num momento de crise da educação brasileira em virtude do índice alarmante de analfabetos no país, evidenciando o fracasso escolar. A teoria construtivista apresentou-se como uma revolução conceitual para a alfabetização, contrapondo-se aos métodos tradicionais, culpabilizando-os pelo fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental. Na década de 1990 surgiram outras abordagens para o processo de alfabetização que enfatizavam a consciência fonêmica e fonológica, como o método fônico, por exemplo. Essas abordagens se apresentaram em contraposição ao construtivismo, defendendo os fundamentos dos métodos tradicionais, por considerá-los cruciais para um ensino intencional e sistematizado.

No que se refere ao construtivismo, Francioli (2012, p. 215) afirma que o principal atributo construtivista é que “a aprendizagem da lectoescrita está submetida somente ao desenvolvimento natural da criança ignorando-se o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” que ocorre durante o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares. Em contrapartida, Duarte (2000; 2006) afirma que a pedagogia construtivista, que desenvolve-se sob o enfoque biologizante, evidenciando o desenvolvimento espontâneo e negando a transmissão do conhecimento pelo professor, ainda é predominante nas escolas brasileiras, mesmo disputando espaço com outras propostas de alfabetização.

E, mesmo nos dias de hoje, outras abordagens surgem a cada dia, as antigas são reinventadas, renovadas, mas nunca deixaram de estar presentes no processo de alfabetização. A presente pesquisa não se resume a criticar os métodos de alfabetização, convencionalmente utilizados no decorrer da história da educação no Brasil, mas, principalmente, contribuir para melhor entender as concepções de alfabetização que os professores que atuam em sala de aula e que futuros educadores possuem e de que forma são estabelecidas relações com a teoria histórico-cultural na prática escolar e no âmbito acadêmico.

Os dados obtidos produziram resultados que permitem afirmar que a maioria dos formandos, enquanto futuros professores, não se sentem preparados para atuar em classes de alfabetização, uma vez que a carga horária destinada às disciplinas

que tratam do tema, o arcabouço teórico ofertado pela academia, bem como as atividades práticas em sala de aula, são por eles consideradas insuficientes para o futuro exercício efetivo da profissão. Dessa forma, pude constatar, por meio das respostas dos acadêmicos, a premissa que vislumbro desde o início da minha formação acadêmica: que, de fato, a teoria sem a prática gera insegurança e que esta somente pode ser superada com a ação efetiva em sala de aula cotidianamente. Ao mesmo tempo, foi possível perceber que a apropriação teórica desses formandos com relação à alfabetização é limitada, fruto, possivelmente, da pequena carga horária dedicada pelo curso de Pedagogia a essa temática tão importante ao pedagogo e à pedagoga.

Quanto às concepções acerca dos métodos de alfabetização, os formandos citaram reincidentemente os métodos tradicionais como sendo os de maior eficácia para o êxito no ensino, enquanto os professores alfabetizadores indicaram, em sua maioria, não existir um método único capaz de alfabetizar uma classe, sendo necessário realizar adequações, utilizando o que há de bom em cada método, levando em consideração o meio social em que o estudante encontra-se inserido, trazendo significado aos processos de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita.

É nítida a diferença entre visão dos professores e a dos acadêmicos, evidenciando, mais uma vez, que teoria e prática devem andar sempre juntas. E que a partir da vivência, da experiência, e o estudo da teoria adquire outro significado.

A visão dos professores acerca do processo de alfabetização foi surpreendente, pois, apesar de todas as dificuldades, os educadores estão de fato preocupados com a aprendizagem dos estudantes, em mediar o processo de alfabetização de forma a trabalhar através do contexto social em que as crianças estão inseridas, valorizando as relações sociais estabelecidas através do ambiente escolar, mesmo que suas respostas soassem um tanto genéricas, beirando o clichê sobre “a importância da realidade dos sujeitos”.

Dessa forma, para alfabetizar com o propósito de promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, é imprescindível que o ensino seja intencional e sistematizado, sendo conduzido e mediado pelo professor. Portanto, com bem coloca Francioli (2012, p. 217), pensar a alfabetização na “direção de sistematizar os conteúdos para a apropriação conceitual da criança abre possibilidades para formar, nela um novo conjunto de capacidades intelectuais que possibilite a tomada de consciência” nos processos de aprendizagem da leitura e da escrita.

Em contrapartida, para que o professor consiga desempenhar seu papel, é preciso que, segundo Rego (2008, p. 117),

[...] além de melhores condições salariais e de trabalho, ele também seja escutado. Os professores têm idéias, hipóteses, princípios explicativos e conhecimentos (baseados na sua experiência de vida e na sua trajetória como aluno e profissional) que, quando revelados, podem oferecer importantes pistas e subsídios na busca de novos modos de ação junto a eles.

Nessa perspectiva, para que haja mudança na prática pedagógica do professor junto aos estudantes, é necessário, primeiro, que se mude a forma de atuar junto aos professores no que concerne à formação inicial e continuada.

Em relação às concepções acerca da CHAT, os formandos de Pedagogia demonstraram desconhecer pouco mesmo os principais pressupostos dessa teoria e alguns professores demonstraram conhecer basicamente alguns desses conceitos, porém, mencionaram outros não vinculados a esse referencial. Um dos achados importantes da pesquisa reside no fato de parte dos professores citarem ações que, de alguma forma, vinculam-se à CHAT, sugerindo que, mesmo inconscientemente, fazem uso de alguns de seus pressupostos em suas ações pedagógicas em sala de aula. Na perspectiva vigotskiana, o bom ensino é aquele que produz aprendizagem e esta, que gera o desenvolvimento, sendo, a figura do professor, enquanto mediador, de suma importância, pois, todo o bom ensino demanda um bom professor.

A partir das análises empreendidas nessa pesquisa, considero importante que, na formação acadêmica do professor, os cursos de Pedagogia tratem de forma mais aprofundada os conteúdos concernentes aos processo de alfabetização, sabendo que, para tanto, é necessário uma carga horária maior para as discussões teóricas e efetivação das práticas de alfabetização. É importante que os acadêmicos se apropriem não apenas de métodos de alfabetização, mas, também, dos conhecimentos necessários para alfabetizar, pois, como é possível observar nas repostas redigidas pelos formandos e também pelos professores, existem erros gramaticais de ortografia, pontuação, acentuação gráfica, concordância, dentre outros, que é importante corrigir para que não se perpetue e reflita em suas práticas.

Outrossim, são inegáveis as contribuições de Vigotski para a Educação. Os pressupostos da teoria histórico-cultural possibilitam um novo olhar para a escola, para a forma de conduzir o processo educativo mediante o trabalho pedagógico com

conceitos científicos, para a criança, para o professor e para a sociedade em geral. Todavia, mesmo com grande disseminação acadêmica de seus benefícios (destacadas na Seção 3 desta Dissertação), ainda são pouco inseridas entre as licenciaturas, sendo mais difícil, óbvia e conseqüentemente, nas salas de aula brasileiras.

A presente pesquisa e a participação junto ao Grupo de Pesquisa HISTCULT me possibilitaram estudar mais a fundo a Teoria Histórico-Cultural e entender que esse é apenas um primeiro passo enquanto educadora. Ainda há muitos caminhos a serem trilhados, muitos conceitos a serem compreendidos e muitas investigações a serem realizadas.

Manifesto meu desejo de, futuramente, dar continuidade nesse estudo, levando-o para o contexto educacional, em momentos de formação para os professores alfabetizadores e acadêmicos do Curso de Pedagogia no município de Humaitá dentro dos pressupostos da CHAT, a fim de desvendar as relações entre os principais conceitos desse construto teórico com o processo de alfabetização através de discussões teóricas e empíricas¹⁴.

Ao finalizar esse estudo, fica a sensação de que “isso não é tudo”, e o desejo de que esta pesquisa de Mestrado traga indícios importantes no sentido de disponibilizar à comunidade escolar e aos pesquisadores em Educação dados sobre as concepções de alfabetização por educadores e futuros professores da Região Amazônica, em uma perspectiva Histórico-Cultural.

¹⁴ O que não foi possível devido à pandemia de COVID-19 e situações pessoais, pois a proposta inicial era a implementação de uma intervenção pedagógica (DAMIANI et al., 2013) junto aos participantes da pesquisa.

7 REFERÊNCIAS

- ANJOS, R. E.; ZOCOLER, J. C. **O conceito de imitação em Vigotski e educação escolar infantil.** *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 11, n. 2, p. 71-80, abr. 2019.
- BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: um manual prático.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.
- BOTO, C. Apresentação. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história.** São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. p. 1-8.
- CAMELO, Viviane Cristina. **A linguagem oral como mediadora do processo de ensino e aprendizagem: um estudo em uma instituição de ensino amazônica.** 178f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Porto Velho, 2018.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bú.** São Paulo: Scipione, 1998.
- CASTRO, Rafael. F. de. **Aprendizagem e trabalho colaborativo na educação a distância.** 123 f. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2008.
- CASTRO, Rafael F. de. **A expressão escrita de acadêmicas de um curso de pedagogia a distância: uma intervenção Histórico-Cultural.** 2014. 238f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2014
- COLELLO, S. M. G. **Alfabetização e letramento: o que será que será?** *In*: ARANTES, V. A.; LEITE, S. A. S.; COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2010a. p. 75-127.
- DANGIÓ, Meire dos Santos; MARTINS, Lígia. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 210-220, jun. 2015.
- DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico; investigación psicológica teórica y experimental.** Moscou, Editorial Progreso, 1988.
- DUARTE, N. (Org.). **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

ESTEBAN, M. T. **Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 573-592, set./dez. 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Professora, é verdade que ler e escrever é uma coisa fácil? – Reflexões em torno do processo ensino-aprendizagem na perspectiva vigotskiana.** In: Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. MEIRE, Marisa Eugênia Merillo. FACCI, Marilda Gonçalves Dias (Orgs.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

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

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira; BENEVIDES, Araceli Sobreira. **Alfabetização de crianças: dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento.** In: Forum Internacional de Pedagogia, 2013, Vitória da Conquista/BA. Anais do V FIPED, 2013. v. 1. p.9

FRANCIOLI, Fátima A. S. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental.** 226f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Araraquara, 2012.

FRANCO, Sandra; RAIZER, Cassiana Magalhães. **Alfabetização e letramento: novas práticas pedagógicas.** In: SEMANA DA EDUCAÇÃO UEL, 2012, Londrina. *Anais eletrônicos.* Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/hhpages/arquivos/anais/2012anais/ensinofundamental/alfabetizacaoeletramento.pdf>>. Acesso em: 5 de abril de 2019.

FREITAS, Maria. T. A. **O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPED.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 109-138, 2004.

GALVÃO, A.; LEAL, T. F. **Há lugar para métodos de alfabetização? Conversa com professores(as).** In: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Org.). Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 11-28

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** 6ª. Ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOULART, C. M. A. **Educação, infância e linguagem.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas. Sessões especiais... Rio de Janeiro: ANPED, 2012. Exposição apresentada em Sessões Especiais - Perspectivas de Educação da/na Infância.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Base de dados por municípios das Regiões Geográficas Imediatas e Intermediárias do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, 2018.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Base de dados por municípios das Regiões Geográficas Imediatas e Intermediárias do Brasil.** Brasília: Ministério da Educação, 2020.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2016.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

LEONTIEV, A. **Actividad, conciencia e personalidad.** Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.

LIBÂNIO, José C. **A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v.1, n. 27, p.5-24, 2004.

LURIA, A. R. **A construção da mente.** São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, A. R. **Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança.** Artes Médicas: Porto Alegre, 1985, 101p.

LURIA, Alexander R. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

LURIA, A. R "Vigotskii". In: VYGOTSKY, L.S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Ícone. 1988.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica.** 2011. 250 f. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Ciências de Bauru. Departamento de Psicologia, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2011.

MEC. **Ministério da Educação. Avaliação Nacional da Alfabetização 2016.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>>. Acesso em 28 nov. 2019

MICOTTI, M. C. O. **Alfabetização: propostas e práticas pedagógicas.** São Paulo: Contexto, 2012.

MORAES, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência e educação, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Melhoramentos, 2012

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/39256026/ALFABETIZACAO-apropriacao-do-sistema-de-escrita-alfabetica>> 05 de abril de 2019.

MORATO, Edwiges Maria. **Vigotski e perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social**. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 71, Julho/00

MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011. Acesso em: 25 mar. 2019.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 27 abril 2006. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acessado em: 29 março. 2019.

NASCIMENTO, R. de O. **Um estudo da mediação na teoria de Lev Vigotski e suas implicações para a educação**. 2014. 406 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, Minas Gerais, 2014.

NUNES, Terezinha. **Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico**. Revista Educação. Belo Horizonte, n.12, dez. 1990. pp. 21-32.

PÉREZ, Francisco Carvajal e GARCÍA, Joaquim Ramos. **A alfabetização como meio de recriar a cultura**. In: PÉREZ, Francisco Carvajal & GARCÍA, Joaquim Ramos (org). Ensinar ou aprender a ler e a escrever? Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINO, Angel. **O social e o cultural na obra de Vigotski**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000.

PRESTES, Zoia R. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional**. 2010. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2008

ROAZZI, A.; LEAL, T. F.; CARVALHO, M. R. **A questão do método no ensino da leitura e da escrita**. Teresina: APECH / UFPI, 1996.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Garantindo a Todos o Direito de Aprender: Uma Visão Socioconstrutivista da Aprendizagem de Linguagem Escrita no Ensino Básico**. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/garantindo_p37-58.pdf. Acesso em 25 out. 2019.

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Resultados finais do censo**

escolar (redes estaduais e municipais) – anexo 1, 2017. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em 01 dez. 2018

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica. **Resultados finais do censo escolar (redes estaduais e municipais) – anexo 1, 2019.** Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>>. Acesso em 20 fev. 2021

SELAU, Bento; CASTRO, Rafael F. de. **Cultural-historical approach: educational research in different contexts.** Orgs. Bento Selau, Rafael Fonseca de Castro. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. **Métodos de Alfabetização: delimitações de procedimentos e considerações para uma prática eficaz.** 2011 Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid Acesso em 01 dez. 2018.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. VIEIRA, Renata de Almeida. **Ensinar e aprender: o acadêmico em atividade docente.** v. 31, n. 3, UEM, 2008. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fzva/ojs/index.php/faced/article/view/482/3396>. Acesso em: 24 de outubro de 2019.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade.** Revista Teoria e Prática da Educação, v. 7, n. 1, p. 120-132, 2004.

SGANDERLA, A. P.; CARVALHO, D. C. **A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro.** *Psicologia em Estudo*, v. 15, n. 1, p. 107-115, jan./mar. 2010.

SMOLKA, Ana L.B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo.** São Paulo, Cortez e Editora da Unicamp, 1989.

SMOLKA, Ana L. B. **(im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais.** Cadernos CEDES, 50, Relações de ensino: análises na perspectiva históricocultura, 1ª ed., 2000

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** 3 ed., Belo Horizonte: Autêntica Press, 2009.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos.** Revista Pátio, nº 29, p. 18-22, fev./abr.2004a. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>. Acesso em: 25 mar. 2019.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, nº 25, p. 5-17, jan./abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 25 mar, 2019.

SOARES, Magda Becker. (2018). **Alfabetização: A questão dos métodos.** São

Paulo: Contexto, 377p.

SOUZA, S. J. e. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, Sp: Papyrus, 1994. 173 p. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

TFOUNI, Leda. V. **Letramento e alfabetização**. 5 ed. São Paulo: Cortez Press, 1995.

VIGOTSKI. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999

VIGOTSKI, Lev. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores**. Tradução Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **Manuscrito de 1929**. Educação e Sociedade. Ano XXI, n.º 71, p. 21-44, jul. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a02v2171.pdf>. Acesso em: 14 Nov. 2017.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e Aprendizagem**. 12 ed. São Paulo, 2012.

VIGOTSKII, Lev S. **Aprendizagem e desenvolvimento Intelectual na idade escolar**. In: VIGOTSKII, L. S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 11 ed. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 2010.

VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2014

VYGOTSKY, Lev S. “**Concrete Human Psychology**”. Soviet Psychology. 1989, XXII, vol. 2, pp. 53-77.

VYGOTSKY, Lev S. “**The History of the Development of Higher Mental Functions**”. The Collected Works. N. York: Plenun Press, vol. 4, 1997.

.

.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE / DOCENTES

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme disposto na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante: (Professores alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Humaitá-AM)

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1) **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO POR PROFESSORES E ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE HUMAITÁ/AM: UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL.

2) **PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** ANNE MARIETTE ALVES COSTA SOUZA

3) **DURAÇÃO DA PESQUISA:** Janeiro de 2021

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:

O(a) Sr.(Sr.^a) está sendo convidado para participar da pesquisa: “CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO POR PROFESSORES E ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE HUMAITÁ/AM: UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL”, de responsabilidade da pesquisadora **Anne Mariette Alves Costa Souza**, mestranda do Programa de Pós Graduação *Stricto sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Esta investigação compreende uma análise das concepções de alfabetização por formandos do Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior de Humaitá (AM) e professores alfabetizadores que atuam na rede municipal de ensino de Humaitá (AM) que tem por:

Objetivo geral: Analisar as concepções sobre alfabetização por formandos do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA e professores alfabetizadores que atuam na rede municipal de ensino em Humaitá-AM.

Objetivos Específicos:

- a) Estabelecer relações entre os métodos de alfabetização de maior evidência e seus usos no país;
- b) Perceber quais concepções formandos do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA e professores alfabetizadores que atuam na rede municipal de ensino em Humaitá-AM possuem sobre os principais conceitos que embasam o processo de alfabetização.

- c) Investigar como se efetivam as práticas de alfabetização que professores alfabetizadores de Humaitá-AM utilizam no contexto da sala de aula a partir de suas percepções.
- d) Analisar a ementa da disciplina de Alfabetização do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA a fim de observar criticamente características dos diferentes métodos presentes no Brasil.
- e) Observar se há, nesta ementa, algum tipo relação/menção à abordagem histórico-cultural enquanto teoria fecunda no que se refere aos processos formativos e à prática da alfabetização.
- f) Verificar que conhecimentos formandos do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA e professores alfabetizadores que atuam na rede municipal de ensino em Humaitá-AM possuem acerca da teoria histórico-cultural.

Dessa forma convém esclarecer que:

- 1) O(a) Sr.(Sr.^a) foi convidado(a) a participar desta pesquisa, que analisa as concepções de alfabetização em uma perspectiva Histórico-Cultural, porque é professor alfabetizador atuante na Rede Municipal de Ensino de Humaitá (AM);
- 2) Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário com questões fechadas a fim de caracterizar os participantes da pesquisa quanto aos aspectos educacionais e profissionais de sua formação e prática pedagógica e sobre conceitos acerca do processo de alfabetização e da teoria histórico-cultural, formulados durante sua trajetória acadêmica e sua prática pedagógica em turmas de alfabetização.
- 3) Caso O(a) Sr.(Sr.^a) tenha interesse, a qualquer momento, poderá procurar a pesquisadora para tirar dúvidas ou o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo.
- 4) Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa;
- 5) A guarda dos arquivos dos questionários, e dos demais materiais produzidos durante a pesquisa, ficarão em poder da pesquisadora. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o professor/pesquisador e a mestranda/pesquisadora terão acesso aos dados.
- 6) O(a) Sr.(Sr.^a) tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.
 - a) A qualquer momento, O(a) Sr.(Sr.^a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
 - b) Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
- 7) É garantido a total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura sejam fornecidos.
 - a) É assegurado o sigilo das informações obtidas em caráter confidencial nesta pesquisa.
 - b) É garantido o anonimato do participante.
- 8) O(a) Sr.(Sr.^a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação na mesma.
- 9) Ao concordar, este termo de consentimento será impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr.(a), assim como, pela pesquisadora responsável.

IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA

(X) Risco Mínimo () Risco Maior que mínimo

Descrição do Risco: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados pela mesma obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 - Conselho Nacional de Saúde CONSEP. No entanto, como toda a pesquisa que envolve seres humanos pode oferecer algum tipo de risco, classificamos, nesta investigação, como risco mínimo, cuja probabilidade de dano ou desconforto pode ser previsto antecipadamente, pois na maioria das vezes esses danos são semelhantes aos vivenciados no cotidiano das pessoas. Abaixo, destacamos alguns possíveis riscos, formas e medidas de prevenção e providências para minimizar tais riscos. **Método de Coleta de dados:** o instrumento de coleta de dados será o questionário com questões fechadas. Portanto, há **possibilidade do seguinte risco:** é possível que os participantes não fiquem à vontade para responder às perguntas do questionário. Portanto, serão adotadas as seguintes **medidas de prevenção e providências para minimizar o risco:** a pesquisadora irá orientar aos participantes quanto a finalidade da pesquisa, propiciando ao participante segurança para aplicabilidade da pesquisa. O questionário se dará de forma online, conforme cronograma a ser estabelecido entre a pesquisadora e os participantes.

Descrição do Benefício: Ao participar desta pesquisa, O(a) Sr.(Sr.^a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga indícios importantes no sentido de disponibilizar à comunidade escolar e aos pesquisadores em Educação dados sobre as concepções de alfabetização por educadores e futuros professores em uma perspectiva Histórico-Cultural, bem como poderá servir de apontamento para futuras pesquisas acerca dessa temática no município, no estado do Amazonas e em âmbito nacional e/ou internacional. Ao final desta pesquisa, será produzida uma Dissertação de Mestrado, artigos científicos sobre as contribuições e apontamentos percebidos a partir da investigação realizada. Comprometemo-nos a manter uma parceria de diálogos com os colaboradores, divulgando os resultados desta pesquisa, assim como contribuindo em parcerias e/ou projetos futuros.

V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORA: Anne Mariette Alves Costa Souza; Celular/*Whatsapp*: (15) 9 8116-3666; E-mail: costamariette@hotmail.com. Programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. (69) 2182-2172 Sala 110-C, Bloco 4^a <http://www.ppge.unir.br/> | E-mail: mestradoeducacao@unir.br.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - CEP

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefone: (69) 2182-2116. E-mail: cep@unir.br.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: conep@saude.gov.br.

VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa “CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO POR PROFESSORES E ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE HUMAITÁ/AM: UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL.” e **concordo em participar**. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Fundação Universidade Federal de Rondônia; Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefones: (69) 2182-2116, E-mail: cep@unir.br. **Consinto**, também, que os resultados obtidos por meio do questionário ou do registro de imagens sejam apresentados e/ou publicados em periódicos, artigos, livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação e outros julgados relevantes pela pesquisadora em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Humaitá, 26 de Dezembro de 2020.

Assinatura do participante da
pesquisa

Pesquisador(a)/orientando(a)

Pesquisador(a)/orientador(a)

GRUPO DE PESQUISA

“HISTCULT - EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA EDUCACIONAL E PROCESSOS FORMATIVOS”

(Portaria 33/PROPESQ de 29 de agosto de 2017)

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4588784079192347>

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO TCLE/DISCENTES

Esta pesquisa seguirá os critérios da ética em pesquisa com seres humanos conforme disposto na resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do participante: (Acadêmicos de Pedagogia que são formandos de uma Instituição de Ensino Superior de Humaitá-AM)

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1) TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO POR PROFESSORES E ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE HUMAITÁ/AM: UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL.

2) PESQUISADOR RESPONSÁVEL: ANNE MARIETTE ALVES COSTA SOUZA

3) DURAÇÃO DA PESQUISA: Janeiro de 2021

III – REGISTRO DAS EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA, CONSIGNADO:

O(a) Sr.(Sr.^a) está sendo convidado para participar da pesquisa: “CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO POR PROFESSORES E ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE HUMAITÁ/AM: UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL”, de responsabilidade da pesquisadora **Anne Mariette Alves Costa Souza**, mestranda do Programa de Pós Graduação *Stricto sensu* em Educação, Mestrado Acadêmico em Educação (MEDUC) da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Esta investigação compreende uma análise das concepções de alfabetização por formandos do Curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior de Humaitá (AM) e professores alfabetizadores que atuam na rede municipal de ensino de Humaitá (AM) que tem por:

Objetivo geral: Analisar as concepções sobre alfabetização por formandos do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA e professores alfabetizadores que atuam na rede municipal de ensino em Humaitá-AM.

Objetivos Específicos:

- g) Estabelecer relações entre os métodos de alfabetização de maior evidência e seus usos no país;
- h) Perceber quais concepções formandos do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA e professores alfabetizadores que atuam na rede municipal de ensino em Humaitá-AM possuem sobre os principais conceitos que embasam o processo de alfabetização.
- i) Investigar como se efetivam as práticas de alfabetização que professores alfabetizadores de Humaitá-AM utilizam no contexto da sala de aula a partir de suas percepções.
- j) Analisar a ementa da disciplina de Alfabetização do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA a fim de observar criticamente características dos diferentes métodos presentes no Brasil.

- k) Observar se há, nesta ementa, algum tipo relação/menção à abordagem histórico-cultural enquanto teoria fecunda no que se refere aos processos formativos e à prática da alfabetização.
- l) Verificar que conhecimentos formandos do Curso de Pedagogia da UFAM/IEAA e professores alfabetizadores que atuam na rede municipal de ensino em Humaitá-AM possuem acerca da teoria histórico-cultural.

Dessa forma convém esclarecer que:

- 1) O(a) Sr.(Sr.^a) foi convidado(a) a participar desta pesquisa, que analisa as concepções de alfabetização em uma perspectiva Histórico-Cultural, porque é acadêmico formando do curso de Pedagogia de uma Instituição de Ensino Superior de Humaitá (AM);
- 2) Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a um questionário com questões fechadas a fim de caracterizar os participantes da pesquisa quanto aos aspectos educacionais de sua formação e conceitos acerca do processo de alfabetização e da teoria histórico-cultural, formulados durante sua trajetória acadêmica.
- 3) Caso O(a) Sr.(Sr.^a) tenha interesse, a qualquer momento, poderá procurar a pesquisadora para tirar dúvidas ou o comitê de ética em pesquisa, cujo endereço encontra-se abaixo
- 4) Esclarece-se que a divulgação dos dados levará em consideração sempre os princípios éticos adotados nesta pesquisa;
- 5) A guarda dos arquivos dos questionários, e dos demais materiais produzidos durante a pesquisa, ficarão em poder da pesquisadora. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o professor/pesquisador e a mestranda/pesquisadora terão acesso aos dados.
- 6) O(a) Sr.(Sr.^a) tem a livre escolha em recusar a participar desta pesquisa e sua decisão não lhe acarretará em nenhum prejuízo ou dano.
 - c) A qualquer momento, O(a) Sr.(Sr.^a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
 - d) Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.
- 7) É garantido a total privacidade dos participantes desta pesquisa, quanto aos dados confidenciais que por ventura sejam fornecidos.
 - c) É assegurado o sigilo das informações obtidas em caráter confidencial nesta pesquisa.
 - d) É garantido o anonimato do participante.
- 8) O(a) Sr.(Sr.^a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação na mesma.
- 9) Ao concordar, este termo de consentimento será impresso em duas vias originais, rubricadas em todas as suas páginas, as quais serão assinadas, ao seu término, pelo(a) Sr.(a), assim como, pela pesquisadora responsável.

IV AVALIAÇÃO DO RISCO/BENEFÍCIO DA PESQUISA

(X) Risco Mínimo () Risco Maior que mínimo

Descrição do Risco: A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os

procedimentos adotados pela mesma obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016 - Conselho Nacional de Saúde CONSEP. No entanto, como toda a pesquisa que envolve seres humanos pode oferecer algum tipo de risco, classificamos, nesta investigação, como risco mínimo, cuja probabilidade de dano ou desconforto pode ser previsto antecipadamente, pois na maioria das vezes esses danos são semelhantes aos vivenciados no cotidiano das pessoas. Abaixo, destacamos alguns possíveis riscos, formas e medidas de prevenção e providências para minimizar tais riscos. **Método de Coleta de dados:** o instrumento de coleta de dados será o questionário com questões fechadas. Portanto, há **possibilidade do seguinte risco:** é possível que os participantes não fiquem à vontade para responder às perguntas do questionário. Portanto, serão adotadas as seguintes **medidas de prevenção e providências para minimizar o risco:** a pesquisadora irá orientar aos participantes quanto a finalidade da pesquisa, propiciando ao participante segurança para aplicabilidade da pesquisa. O questionário se dará de forma online, conforme cronograma a ser estabelecido entre a pesquisadora e os participantes.

Descrição do Benefício: Ao participar desta pesquisa, O(a) Sr.(Sr.^a) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga indícios importantes no sentido de disponibilizar à comunidade escolar e aos pesquisadores em Educação dados sobre as concepções de alfabetização por educadores e futuros professores em uma perspectiva Histórico-Cultural, bem como poderá servir de apontamento para futuras pesquisas acerca dessa temática no município, no estado do Amazonas e em âmbito nacional e/ou internacional. Ao final desta pesquisa, será produzida uma Dissertação de Mestrado, artigos científicos sobre as contribuições e apontamentos percebidos a partir da investigação realizada. Comprometemo-nos a manter uma parceria de diálogos com os colaboradores, divulgando os resultados desta pesquisa, assim como contribuindo em parcerias e/ou projetos futuros.

V INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADORA: Anne Mariette Alves Costa Souza; Celular/*Whatsapp*: (15) 9 8116-3666; E-mail: costamariette@hotmail.com. Programa de pós-graduação em Educação Mestrado Acadêmico em Educação da Fundação Universidade Federal de Rondônia - UNIR; Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. (69) 2182-2172 Sala 110-C, Bloco 4^a <http://www.ppge.unir.br/> | E-mail: mestradoeducacao@unir.br.

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS DA FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA - CEP

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefone: (69) 2182-2116. E-mail: cep@unir.br.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP

Endereço: SEPN 510 Norte, Bloco A 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II – Ministério da Saúde, CEP: 70.750-521, Brasília-DF, telefone: (61) 3315-5878. E-mail: conep@saude.gov.br.

VI CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa “CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO POR PROFESSORES E ACADÊMICOS DE PEDAGOGIA DE HUMAITÁ/AM: UM OLHAR HISTÓRICO-CULTURAL.” e **concordo em participar**. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Fundação Universidade Federal de Rondônia; Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5. Porto Velho/RO - CEP: 76815-800. Telefones: (69) 2182-2116, E-mail: cep@unir.br. **Consinto**, também, que os resultados obtidos por meio do questionário ou do registro de imagens sejam apresentados e/ou publicados em periódicos, artigos, livros, comunicações orais e/ou pôsteres em congressos da área de educação e outros julgados relevantes pela pesquisadora em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais.

Humaitá, 26 de Dezembro de 2020.

Assinatura do participante da
pesquisa

Pesquisador(a)/orientando(a)

Pesquisador(a)/orientador(a)

GRUPO DE PESQUISA

“HISTCULT - EDUCAÇÃO, PSICOLOGIA EDUCACIONAL E PROCESSOS FORMATIVOS”

(Portaria 33/PROPESQ de 29 de agosto de 2017)

<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4588784079192347>

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO FORMANDOS**DADOS DO PARTICIPANTE**

1. Nome (opcional)
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Idade
4. Já atua como professor?
- 4.1 Se sim, qual a carga horária atual de trabalho?
- 4.2 Atua como professor alfabetizador? () sim () não
- 4.2.1 Se sim, em que ano atua?

BLOCO 1 - PERCEPÇÕES DO PARTICIPANTE

1. Por que escolheu o curso de Pedagogia?
2. Dentro do leque de opções do curso, você pretende trabalhar em qual área?
3. Você sente vontade de atuar como professor(a) alfabetizador(a)? Por quê?
4. Você já alfabetizou alguém, seja criança ou adulto? Se sim, conte como foi essa experiência.
5. Em sua época de estudante, você foi alfabetizado(a) em qual método de ensino? Concorda com esse método?

BLOCO 2 - FORMAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. Pretende especializar-se na área da Alfabetização?
2. Fale um pouco sobre os métodos de alfabetização que você conhece.
3. Desses métodos que você citou, qual o que você considera ideal para fazer a criança aprender a ler e a escrever? Justifique, por favor, sua resposta.
4. Você já teve alguma experiência em sala de aula fora os estágios obrigatórios? Relate como foi essa experiência.
5. Antes de cursar a disciplina de alfabetização, você já havia tido algum contato com turmas de 1º ao 3º ano?
6. Você acredita que um autor como Vigotski pode ajudar no processo de alfabetização? Por quê?
7. Conhece a Teoria Histórico-Cultural? () sim () não

- 7.1 Se sim, poderia citar alguns dos principais conceitos dessa corrente teórica?
8. Conhece os conceitos de abaixo? (marque quantas alternativas achar apropriado):
- () Mediação
 - () Consciência e Controle
 - () Zona de Desenvolvimento Proximal
 - () Pensamento e Palavra
9. Perto de concluir o curso de Pedagogia, você se sente preparado(a) para alfabetizar? Por favor, justifique sua resposta.

EXPECTATIVA DE ATUAÇÃO DO PARTICIPANTE
--

1. Após seus anos de estudos no curso de Pedagogia, qual método de alfabetização você considera mais eficiente? Por quê?
2. Na sua visão, qual a importância do processo de alfabetização na vida de uma criança e quais os impactos que este pode causar na vida adulta?

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIOS DOCENTES**DADOS DO PARTICIPANTE**

1. Nome (opcional)
2. Sexo: () Feminino () Masculino
3. Idade
4. Carga horária atual de trabalho?
5. Há quanto tempo atua como professor alfabetizador?
6. Ano em que leciona?
7. Turno?

BLOCO 1 - PERCEPÇÕES DO PARTICIPANTE

1. Porque escolheu um curso na área da educação?
2. Sobre ser professor, você se sente realizado? Comente.
3. Em sua época de estudante, você foi alfabetizado(a) em qual método de ensino? Concorda com esse método? Justifique, por favor, sua resposta.

BLOCO 2 - FORMAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. Qual a sua formação acadêmica?
() Licenciatura em Pedagogia
() Magistério
() Normal Superior
() Outro
2. Tem formação de Pós-Graduação em Alfabetização?
() Especialização
() Mestrado
() Doutorado
() Não tem

3. De que forma busca formação ou atualização na área de Alfabetização?
4. Na sua percepção, quais os métodos de alfabetização são mais usados nas escolas nos dias de hoje? Você concorda com o uso desses métodos?
5. Você acredita que um autor como Vigotski pode ajudar no processo de alfabetização? Por quê?
6. Conhece a Teoria Histórico-Cultural? Poderia citar alguns dos principais conceitos dessa corrente teórica?
7. Conhece os conceitos de abaixo? (marque quantas alternativas achar apropriado)
 - () mediação
 - () consciência e controle
 - () Zona de Desenvolvimento Proximal
 - () Pensamento e Palavra

BLOCO 3 - ATUAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. Quais as principais dificuldades encontradas no processo de alfabetização?
2. Na sua opinião, qual o melhor método de alfabetização para se utilizar em sala de aula? Por favor, justifique sua resposta como base na sua prática de sala de aula.
3. Na sua visão, qual a importância do processo de alfabetização na vida de uma criança e quais os impactos que este pode causar na vida adulta?