

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
DEPARTAMENTO DE TEORIAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

JOSELEINE CARVALHO

O PAPEL DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO E LEITURA COM CRIANÇAS NO  
INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO: A PERSPECTIVA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS  
PUBLICADOS ENTRE 2016 E 2020

SÃO CARLOS - SP

2021

JOSELEINE CARVALHO

O PAPEL DOCENTE NA ALFABETIZAÇÃO E LEITURA COM CRIANÇAS NO  
INÍCIO DA ESCOLARIZAÇÃO: A PERSPECTIVA DE ARTIGOS CIENTÍFICOS  
PUBLICADOS ENTRE 2016 E 2020

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Centro de Educação e Ciências Humanas da  
Universidade Federal de São Carlos para  
obtenção do grau de licenciado em pedagogia

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Fernandes  
Coimbra Marigo

SÃO CARLOS – SP

2021

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço à minha família que sempre me apoiou e me incentivou. À minha filha Gabi (minha Bibi) pessoa que trouxe motivo para eu continuar sempre em movimento, que sempre acreditou em mim e que sempre me mostrou que lutar vale a pena. Meu genro Guilherme que me apoia com sua confiança e respeito e ao meu netinho Lui, encanto dos meus dias.

Agradeço às pessoas do NIASE, grupo de estudos do qual me sinto parte, por todo aprendizado nesses anos de convivência e diálogo igualitário, por acender em mim a esperança em um mundo mais dialógico.

Agradeço especialmente à minha orientadora Adriana, pessoa a quem já admirava. com quem muito aprendi nos encontros do NIASE e por quem minha admiração e respeito aumentou com a construção desse trabalho de conclusão de curso, pelos momentos de apoio, de compreensão e de diálogo.

E agradeço à minha mãe Marlene sem a qual não estaria onde me encontro hoje, que sempre me incentivou, me apoiou e acreditou que tudo daria certo.

“Se eu não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo as pessoas, não posso  
entrar em diálogo”

Paulo Freire

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso focaliza o papel docente na alfabetização inicial de crianças na perspectiva das publicações de artigos científicos dos últimos cinco anos. Teve como objetivo geral compreender o papel docente na alfabetização inicial de crianças na escola brasileira, considerando as indicações oferecidas por artigos científicos publicados na base digital SciELO, no período de 2016 a 2020. Partiu da compreensão de que as concepções de aprendizagem transitaram de um enfoque teórico mais individualista para um enfoque mais comunitário. O estudo teve caráter teórico e contou com os procedimentos metodológicos da pesquisa bibliográfica e as fontes usadas foram coletadas na base digital SciELO. Os principais resultados obtidos indicaram que, no cenário brasileiro, a alfabetização tem sido norteada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as publicações possuem um enfoque na concepção construtivista de aprendizagem em sua quase totalidade. As conclusões deste trabalho sugerem que pouco se tem publicado sobre a concepção dialógica no âmbito da alfabetização de crianças no período inicial da escolarização no Brasil, porém atuações exitosas têm sido desenvolvidas e comprovadas cientificamente em outros países, portanto há a necessidade de publicações que comprovem o que professores/as e gestores/as escolares têm demonstrado em espaços de formação continuada e espaços de diálogo e troca de experiências.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Formação de professores. Leitura dialógica. Educação Básica.

## **ABSTRACT**

This course conclusion work focuses on the teaching role in children's initial literacy from the perspective of scientific articles publications over the last five years. Its general objective was to understand the teaching role in the initial literacy of children in Brazilian schools, considering the indications offered by scientific articles published in the SciELO digital database, in the period from 2016 to 2020. It started from the understanding that the concepts of learning moved from a more individualistic theoretical focus to a more community focus. The study was theoretical in nature and relied on the methodological procedures of bibliographic research and the sources used were collected in the SciELO digital database. The main results obtained indicated that, in the Brazilian scenario, literacy has been guided by the National Pact for Literacy in the Right Age and the publications focus on the constructivist conception of learning in almost its entirety. The conclusions of this work suggest that little has been published about the dialogic conception in the scope of children's literacy in the initial period of schooling in Brazil, but successful actions have been developed and scientifically proven in other countries, so there is a need for publications that prove the that teachers and school managers have demonstrated in spaces for continuing education and spaces for dialogue and exchange of experiences.

**Keywords:** Literacy. Teacher training. Dialogical reading. Basic Education.

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1: Artigos de pesquisas brasileiras sobre alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental publicados entre 2016 e 2020

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	9
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	17
2.1 ALFABETIZAÇÃO INICIAL DE CRIANÇAS NA CONCEPÇÃO OBJETIVISTA DE APRENDIZAGEM	18
2.2 ALFABETIZAÇÃO INICIAL DE CRIANÇAS NA CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA DE APRENDIZAGEM	19
2.3 ALFABETIZAÇÃO INICIAL DE CRIANÇAS NA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE APRENDIZAGEM	25
<b>3 METODOLOGIA</b>	27
<b>4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	32
4.1 DESCRIÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS	32
4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: TEMAS E ELEMENTOS FUNDAMENTAIS	37
<b>5 CONCLUSÃO</b>	45

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa bibliográfica em artigos científicos publicados entre 2016 e 2020 na base da Biblioteca Eletrônica Científica Online (*Scientific Electronic Library Online – SciELO*),<sup>1</sup> com enfoque no papel docente na alfabetização e leitura com crianças no início da escolarização. Configura-se como um trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, que marca um momento muito especial de aprendizagem inicial da docência, em meio às inquietações que emergiram ao longo da formação inicial desta autora no curso de Pedagogia, e o encontro de sua autora com teorias que possivelmente ofereçam respostas para tais inquietações.

A questão norteadora desta pesquisa deu-se a partir das vivências observadas em sala de aula junto às professoras supervisoras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizada em uma escola estadual na cidade de São Carlos. Nesta ocasião, pude perceber a grande dificuldade de algumas crianças no aprendizado das primeiras letras e a angústia que isso causava, tanto nas crianças, como nas professoras. Assim como em mim, enquanto estagiária. A reflexão que ocorria naqueles momentos era: qual a prática que a docente poderia estar desenvolvendo com seus e suas alunas para potencializar o aprendizado de todos e todas, sem “deixar para trás” alguns estudantes que não conseguiam acompanhar o ritmo da sala, ritmo esse ditado por algumas e alguns estudantes com maior capacidade leitora?

Como o discurso corrente na formação inicial do curso de Pedagogia, no qual ouvi muitas vezes, é que há um tempo determinado para a aprendizagem, questionei-me se a docente, nesses casos observados na sala de aula, poderia respeitar o tempo de aprendizagem de cada aluno e aluna sem deixar, contudo, de motivá-los e encantá-los com a aprendizagem da leitura. Assim como questionei: em que medida a aprendizagem da leitura estaria relacionada com o processo de alfabetização? Essa indagação foi levantada a partir de autores estudados em disciplinas do curso de Pedagogia, seja a partir da concepção de aprendizagem significativa, desenvolvida nos anos 1960 pelo psicólogo educacional David Ausubel, como também por Emília

---

<sup>1</sup> Trata-se de uma biblioteca virtual de revistas científicas brasileiras em formato eletrônico, que organiza e publica textos completos de periódicos brasileiros, assim como de outros países.

Ferreiro e Magda Soares, autoras que focalizam diretamente a alfabetização especialmente a partir da década de 1980.

Ausubel (1980), em um enfoque cognitivista, afirma que a aprendizagem é influenciada por aquilo que o aprendiz já conhece, de modo que caberia ao professor ou à professora descobrir o que cada aluno já sabe, para nisso basear seus ensinamentos (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980, p. 137). As proposições dessa teoria levam a compreender que o nível de conhecimento prévio tem papel chave na aprendizagem, de modo que cada criança segue um ritmo próprio, o que explicaria as diferentes aprendizagens das crianças na sala de aula onde realizei os estágios.

Por sua vez, Ferreiro (2003), adotando a perspectiva do sujeito em desenvolvimento apresentada por Jean Piaget, destaca que a criança compreende o sistema alfabético da escrita a partir de passos ordenados, cada qual caracterizado por esquemas conceituais específicos. Esses esquemas conceituais, segundo a autora, implicam um processo não casual, sendo que “cada passo resulta da interação que ocorre entre o sujeito cognoscente e o objeto de conhecimento”. Preocupada com o problema do analfabetismo na América Latina, essa autora argumenta que as crianças aprendem o sistema de escrita em variados contextos, considerando que as representações gráficas estão presentes no meio urbano, o que explicaria, por exemplo, que as crianças rurais estão em desvantagem em relação às urbanas, por não terem experimentado os sinais escritos antes de chegarem às escolas. Apoiando-se nessa perspectiva, caberia à professora ou ao professor identificar o nível cognitivo de suas crianças, para proporcionar sua gradativa inserção em situações sociais que demandam o uso da língua escrita.

No caso do Brasil, desde meados da década de 1980, Soares (2004) analisa a relação entre alfabetização e letramento, defendendo a indissociabilidade entre o domínio do sistema alfabético e seu uso efetivo em práticas sociais de leitura e de escrita. Segundo esta autora, devem ser observados quatro pontos fundamentais: a necessidade de reconhecer a alfabetização como um processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico; a importância de que a alfabetização se desenvolva em um contexto de letramento que assegure o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita; o reconhecimento de que alfabetização e letramento têm facetas diferentes demandando múltiplas metodologias; e, finalmente, o quarto ponto fundamental, a necessidade de rever e reformular a formação docente possibilitando

que os professores das séries iniciais enfrentem o fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita.

Diante de teorias como estas, as explicações mencionadas não me satisfaziam, primeiro porque, ao identificar o alunado e seu contexto como o maior responsável pela aprendizagem, tornava-se secundário o papel do professor, retirando-lhe sua responsabilidade no ensino. Depois, porque essas teorias me pareciam definir quem irá e quem não irá aprender, conduzindo ao estabelecimento de uma possível relação entre desigualdades sociais e desigualdades educativas.

Como pude estudar, também no curso de Pedagogia, outras concepções de aprendizagem, como a concepção comunicativa e a aprendizagem dialógica e verificar sua efetividade na superação das desigualdades sociais e educativas, através de relatos de professores e gestores participantes de um curso de formação oferecido pelo NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa) da UFSCar, pensei que esse poderia ser o caminho para superar as desigualdades percebidas por mim tanto nos estágios do PIBID, como nos estágios obrigatórios da graduação.

Para autores e autoras, como Aubert et al (2016), a concepção comunicativa da aprendizagem dialógica reúne algumas contribuições de outras concepções, superando, por exemplo, a construtivista, e apoiando-se na ideia central de interações dialógicas. Ela engloba outros conceitos e direciona o ensino aos níveis máximos de aprendizagem, conferindo ao professorado o papel de agente educativo colaborativo. O conhecimento prévio do alunado é utilizado para programar de forma mais eficiente um ensino direcionado com o intuito de gerar novas interações transformadoras desses conhecimentos prévios e conseguir resultados máximos.

A partir de estudos realizados junto a grupos de estudos do NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa) e da participação na ACIEPE (Atividade Curricular de Integração, Ensino e Pesquisa e Extensão) “Modelos de Prevenção e Resolução Dialógica de Conflitos” identifiquei a possibilidade da realização de atuações educativas de êxito, em particular as tertúlias literárias dialógicas, para potencializar a leitura na escola desde o início da alfabetização.

A tertúlia literária dialógica é uma atividade cultural e educativa definida por uma investigação do *Projeto Includ-ed* (2006-2011)<sup>2</sup> como uma atuação educativa de

---

<sup>2</sup> Segundo Aubert et al., (2016, p. 170), o Projeto Includ-ed Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011) foi desenvolvido em diferentes contextos educativos europeus, com objetivo de analisar estratégias educacionais que contribuem para a coesão social e estratégias

êxito que diminui o fracasso escolar, fundamentando-se no conceito de aprendizagem dialógica, uma concepção interdisciplinar de aprendizagem que inclui, entre outras, a teoria sociocultural de Vygotsky, a teoria da ação comunicativa de Habermas e a teoria da ação dialógica de Freire. Ela parte da premissa de que todas as pessoas são capazes de linguagem e ação e, portanto, capazes de argumentar, comunicar e chegar a um acordo. As tertúlias dialógicas pautam-se no diálogo igualitário suscitado a partir da leitura de uma obra clássica, dando voz a todos e todas, independentemente da posição social que ocupem. No caso da tertúlia literária dialógica, especificamente, as interações dialógicas se desenvolvem em torno de obras de literatura clássica universal.

Segundo Aubert et al (2016) as teorias que formam as bases da aprendizagem dialógica são coerentes com a atual sociedade da informação, com a multiculturalidade e com o giro dialógico das sociedades, onde há uma convergência no sentido de salientar uma maior presença do diálogo em diferentes âmbitos sociais e nas relações interpessoais. Como citou Paulo Freire, o trabalho em unidade é possível mesmo que as diferenças entre as pessoas, grupos e etnias possam dificultá-las, é a unidade na diversidade descrita por Freire. O autor destaca que é nos e dos objetivos que se pode viabilizar a unidade na diferença, pois é necessário considerar os objetivos por que os diferentes trabalham. (FREIRE, 2010)

Para Aubert et al (2016), a sociedade atual, denominada Sociedade da Informação, apresenta novos desafios em contraposição a conceitos de aprendizagem desenvolvidos na sociedade industrial. No contexto da Sociedade da Informação, a leitura constitui um ponto central no acesso à informação e no êxito da educação. O desenvolvimento da sociedade, neste momento, depende diretamente do conhecimento que ela produz e o sujeito necessita inteirar-se das informações mais relevantes para estar e se relacionar com ela. Sabemos que as informações que dispomos atualmente são diversas, vastíssimas e complexas, sendo assim, é de suma importância que a escola garanta a todas as pessoas os instrumentos que as possibilitem de apropriarem-se dessas informações.

No livro “Aprendizagem Dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos (as)”, Braga, Mello e Gabassa (2010) denominam esse momento

---

educacionais que levam à exclusão social, no contexto da sociedade europeia baseada em conhecimento, proporcionando elementos chave e linhas de ação para melhorar as políticas educacionais e sociais.

histórico, com origem na década de 1970, como Sociedade da Informação. Segundo elas, este é um momento onde as pessoas encontram-se influenciados (as) pelas rápidas inovações tecnológicas e qualificações intelectuais com participação mais efetiva das pessoas em todos os âmbitos sociais. O capitalismo informacional e global tem por eixo os recursos humanos, sendo que a economia está baseada na informação, no seu tratamento e seu processamento em grande escala. O elemento central de todas as relações econômicas tornou-se a informação. A aprendizagem não se concretiza apenas na escola, mas também em todos os contextos de interação social.

Autores como Marta Soler Gallart (2004) trazem a reflexão de que, na Sociedade da Informação, o âmbito da alfabetização inicial ampliou-se e mudou, pois novos agentes sociais foram incorporados a ela, como a família e a comunidade, assim como novos alunos, meninas e meninos de diferentes procedências étnicas, culturais e linguísticas. Para essa autora, ocorrem novas escritas e alfabetizações e novos desafios educacionais para atender à diversidade do atual contexto social e multicultural, destacando que se deve levar em conta todas as culturas de forma crítica a partir da igualdade de diferença, ou seja, deve-se ensinar o discurso acadêmico valorizado no ambiente escolar, partindo do reconhecimento da riqueza das diferentes formas orais e escritas da língua.

Soler (2004) também esclarece que ler é mais importante do que interpretar signos que representam os fonemas, ou compreender palavras que se referem a significados. Apoiando-se em Paulo Freire (1997, apud SOLER GALLART, 2004, p.47)<sup>3</sup>, a autora sustenta a relevância de também se ler o contexto, pois a leitura não é um fato mecânico e isolado, mas abre uma porta para um novo universo de possibilidades de intervir no mundo e transformá-lo. A leitura dialógica implica um posicionamento crítico diante do texto, como Freire (2009) anunciou: na visão crítica o que estuda se sente desafiado pelo texto em sua totalidade e seu objetivo é apropriar-se de sua significação profunda. Esse educador também afirma que a atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade e da existência, alcançando, assim, a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente.

---

<sup>3</sup> FREIRE, P. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997.

Nessa concepção, a alfabetização não está dissociada da leitura. Paulo Freire (2013) compreende que estas não são categorias distintas, sendo que, desde as primeiras experiências desse educador no movimento de cultura popular (MCP), entre final de 1950 e início de 1960, ele veio destacando a relação entre alfabetização e leitura. Em sua concepção, a alfabetização é um ato de conhecimento que deve partir dos temas do universo vocabular do alfabetizando/a em um processo de aprendizagem que combina leitura e escrita como habilidades complementares e indissociáveis, a despeito de suas especificidades.

As autoras Braga, Gabassa e Melo (2010) em seu livro contextualizam, também a partir das palavras de Paulo Freire, que os seres humanos se integram em seu contexto histórico, nele intervêm e assim transformam o suporte em mundo. Segundo elas, não vivemos em um mundo plano, horizontal e sem tempo, pois isso seria apenas um suporte; é a partir da nossa localidade que constituímos nossa universalidade. Nessa perspectiva, estar com o mundo e com os outros significa estar em diálogo. De acordo com Freire (apud BRAGA; GABASSA; MELO, 2010, p.15<sup>4</sup>), o processo dialógico que nos permite avaliar, programar, investigar e transformar especificidades dos seres humanos no e com o mundo.

Ainda segundo Braga, Gabassa e Mello (2010), o conceito de aprendizagem dialógica foi desenvolvido pelo Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA<sup>5</sup>) da Universidade de Barcelona. Ela tem por objetivo promover a máxima qualidade das aprendizagens nos processos educativos. A aprendizagem dialógica está fundamentada em sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, transformação, dimensão instrumental, criação de sentido, solidariedade e igualdade de diferenças. Essa aprendizagem resulta das interações que se produzem no diálogo igualitário, diálogo em que diferentes pessoas argumentam em condições de igualdade, para chegar a um consenso partindo da vontade de se entenderem e com base em pretensões de validade, ou seja, na força dos argumentos.

Nesse mesmo enfoque, Soler (2004) explica que a leitura dialógica vai além da aprendizagem da leitura e da escrita, e propõe uma nova concepção da aprendizagem na qual o foco da leitura se desloca de ser visto como um processo interativo entre o

---

<sup>4</sup> FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 43ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

<sup>5</sup> O CREA atualmente é denominado como "Comunidade de Pesquisas de Excelência para Todos" (*Community of Research on Excellence for All*).

estudante e o texto, para um conjunto de interações entre os meninos, as meninas e as diferentes pessoas adultas que estão a seu redor em relação com esse texto. Os processos de interpretação, de construção de significado e de criação de sentido em relação ao escrito deixa de ser individual e se torna coletivo. Essa é a chave do processo, e essa concepção tem implicações educativas.

Soler (2004) ainda cita que a leitura dialógica implica no aumento das interações em torno das atividades de leitura, multiplicando os espaços para além do lugar onde tradicionalmente se haviam contemplado e abrindo-os a pessoas muito diversas. Essa leitura não se reduz ao espaço da aula, mas abrange variedades de práticas que podem ser realizadas na biblioteca, em atividades extraescolares, em casa, em centros culturais e em outros espaços comunitários.

Diante dessa concepção de leitura dialógica, vale retomar o problema que gera a atual pesquisa e que motivou esta autora, como futura docente que irá atuar na Educação Básica, para buscar formas de superar as desigualdades percebidas nos estágios proporcionados pelo curso de Pedagogia, em relação ao processo de alfabetização de crianças no início de sua escolarização. Verificando o atual contexto da sociedade da informação, pode-se notar que, em grande parte das escolas, não se têm oferecido condições para concretizar a alfabetização inicial de crianças, gerando dificuldades na continuidade dos estudos.

Segundo informações obtidas no Programa de Dados Abertos (PDA) no site do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), podemos verificar os indicadores de fluxo escolar de estudantes da educação básica na transição 2016/2017 e a evasão do ensino fundamental e médio. Mesmo o INEP apontando uma queda na evasão, essa evasão ainda é grande. A taxa de evasão no último segmento do ensino fundamental caiu de 5% para 4,3%, na transição dos anos 2016 e 2017. Para o mesmo período, no ensino médio passou de 11,1% para 9,1%. Nos anos iniciais do ensino fundamental, a taxa de repetência passou de 7,4% em 2014 para 7,1% em 2016 e a evasão escolar caiu 0,1%, atingindo 1,5% em 2016.

Considerando esses dados e refletindo sobre o atual cenário pandêmico, pode-se pressupor que eles tenham se acentuado no contexto de pandemia, colocando desafios ainda maiores na evasão escolar no início da escolarização. Segundo matéria publicada no portal da CNN Brasil, dados compilados em estudo do Unicef (Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para Infância), intitulado

"Enfrentamento da cultura do fracasso escolar", revelam que em 2020 foram cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes sem acesso à educação. A quantidade de alunos, com idades entre 6 e 17 anos, que abandonaram as instituições de ensino foi de 1,38 milhão, o que representa 3,8% dos estudantes. A taxa é superior à média nacional de 2019, quando ficou em 2%, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua. Somada a isso está a situação de 4,12 milhões de alunos (11,2%) que, apesar de matriculados e sem estar em período de férias, não receberam nenhuma atividade escolar, resultado do ensino pautado pelas aulas online.

No Brasil o papel docente é muito regulado pelas políticas públicas, e a alfabetização vem sendo, desde a década passada, regulamentada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) cujo objetivo, segundo o portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) do Ministério da Educação, é apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto.

O PNAIC foi instituído pela Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, e traz em seu artigo 1º:

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com a finalidade de promover a alfabetização dos estudantes até os 8 (oito) anos de idade ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública, aferida por avaliações periódicas. (Brasil, 2013)

Portanto, o PNAIC é um compromisso formal e solidário entre os governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios visando atender a Meta 5 do PNE (Plano Nacional da Educação), ou seja, alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Sua estrutura está organizada em quatro eixos de atuação: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores; Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações e Gestão, Controle Social e Mobilização. Nessa compreensão, a política pública para a alfabetização no

Brasil está situada no entrecruzamento de atuação docente, recursos didático-pedagógicos, avaliação externa e diretrizes das redes de ensino.

Em vista da preocupação com a alfabetização das crianças brasileiras, seja na perspectiva da docência, seja nas orientações sistêmicas, este trabalho se voltou para a busca de respostas às seguintes questões: o que foi publicado nos artigos nacionais publicados no período de 2016 a 2020 a respeito da alfabetização das crianças no início da alfabetização? Quais os elementos que favorecem a alfabetização e a leitura e os elementos que a dificultam? Quais as condições que devem ser oferecidas em sala de aula, no início da alfabetização, para concretizar essa aprendizagem?

Sendo assim, o objetivo geral deste trabalho foi compreender o papel docente na alfabetização inicial de crianças na escola brasileira, considerando as indicações oferecidas por artigos científicos publicados na base digital SciELO, no período de 2016 a 2020. Os objetivos específicos foram:

- Selecionar, descrever e analisar artigos relacionados com o papel docente na alfabetização inicial de crianças;
- Categorizar os artigos selecionados, de acordo com as concepções de aprendizagem de que partem (objetivista, construtivista e comunicativa)
- Identificar elementos ou temas que emergiram dentro de cada categoria;
- Sistematizar potenciais indicações para que professores e professoras concretizem com êxito a alfabetização inicial de crianças nas escolas brasileiras.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Desde que as escolas foram criadas na modernidade, inclui-se no papel docente a responsabilidade de alfabetizar as novas gerações, possibilitando o acesso ao domínio da língua na forma escrita. Nesta seção, serão apresentadas as principais concepções de aprendizagem apresentando a transição de um enfoque mais individualista para um enfoque mais comunitário nas teorias da aprendizagem, focalizando o papel docente na alfabetização inicial de crianças, segundo cada uma das principais concepções. Esta transição foi abordada por Aubert, Flecha García, Flecha e Racionero (2016), no livro *Aprendizagem dialógica na sociedade da informação*, ao descreverem as concepções objetivista, construtivista e dialógica da

aprendizagem. Ao longo desta seção, serão levantados conceitos relacionados com docência e com alfabetização que fundamentam cada uma dessas concepções.

## 2.1 ALFABETIZAÇÃO INICIAL DE CRIANÇAS NA CONCEPÇÃO OBJETIVISTA DE APRENDIZAGEM

Segundo Aubert et al (2016), na concepção objetivista das ciências sociais, a construção da realidade é algo alheio às pessoas, pois a realidade existe independentemente delas. As autoras e os autores explicam esse conceito com o exemplo a respeito do entendimento do objeto “mesa”, cujo manuseio servirá sempre com o fim de comer ou escrever; se algumas pessoas o utilizarem para outro fim, como fazer fogo, seria porque são ignorantes ou incivilizadas, não sabendo, portanto, a sua correta utilização.

Sendo assim, nessa concepção, as pessoas não criam nem mudam a realidade, pois a realidade é criada pelas estruturas e não pela ação humana. A concepção objetivista situa-se na perspectiva estruturalista das ciências sociais, onde o sujeito não é o centro da realidade. Ele somente atua sob determinação dos sistemas e estruturas, contribuindo para sua manutenção e reprodução. A perspectiva estruturalista ou sistêmica foi proposta por autores como Talcott Parsons (funcionalismo sistêmico), Louis Althusser (estruturalismo marxista) e Pierre Bourdieu (estruturalismo construtivista).

Em relação à educação, essa concepção considera que o ensino se reduz à mera transmissão de informação e o aprendizado a um processo de assimilação e de repetição dessa informação. Sendo assim, o papel do docente se converteria em uma peça essencial, pois é somente por meio do professor que o alunado tem acesso ao conhecimento sobre a realidade.

Ainda segundo Aubert et al. (2016), o objetivo dessa aprendizagem, na concepção objetivista, é que os alunos e as alunas assimilem o maior número de informações possíveis e a avaliação da aprendizagem ocorrerá em função da quantidade de informação memorizada e de seu grau de semelhança com os conteúdos transferidos. Assim, o professorado adquire uma posição de respeito e de autoridade, porque é considerado como fonte de conhecimento e especialista em ajustar a transmissão dos conteúdos.

Uma importante observação das autoras e do autor deste livro é que a concepção objetivista de aprendizagem se desenvolveu para a sociedade industrial e não é capaz de explicar como as pessoas aprendem no contexto contemporâneo das sociedades informacionais e dialógicas. Devido às mudanças sociais, esse modelo de autoridade que funcionava nas escolas também funcionava nas instituições políticas, familiares e nas ruas, porém já não funcionam mais nas interações sociais atuais.

Nessa perspectiva, vale ressaltar que a aprendizagem baseada na assimilação, na acumulação e na repetição do conteúdo não mais funciona na escola pois, nos contextos contemporâneos de trabalho, por exemplo, a resolução de tarefas mais complexas demanda consultar alguma fonte além da própria memória. No entanto, a escola continua exigindo que os/as estudantes resolvam atividades sem acessar informações em livros, anotações, internet, além do próprio conhecimento memorizado, como ocorre na avaliação do aprendizado na maioria das provas utilizadas pela escola, ou seja, em função da capacidade de memorizar conteúdos e reproduzi-los sobre uma folha de papel. Sendo assim, se na sociedade industrial a memorização era suficiente, na sociedade da informação é mais importante desenvolver no alunado habilidades vinculadas à seleção e ao processamento de informações.

Na Sociedade Industrial a alfabetização era baseada em cartilhas que propunham a memorização de sílabas e palavras, muitas das quais, sem significado para crianças brasileiras das diferentes culturas que habitam no país. Podemos nos lembrar de exemplos de frases como “O boi baba” sem sentido para crianças que viviam nas cidades ou “vovó viu a uva” para crianças de regiões que não cultivavam uva, portanto essa frase não tinha significado algum. Já na Sociedade da Informação, as palavras estão por toda a parte, nos outdoors, nos folhetos de supermercado, nos sinais de trânsito, nos celulares, TVs, internet, entre outros.

## 2.2 ALFABETIZAÇÃO INICIAL DE CRIANÇAS NA CONCEPÇÃO CONSTRUTIVISTA DE APRENDIZAGEM

Nessa concepção, segundo as autoras e o autor já citados, a realidade é construída pelos sujeitos e grupos. Trata-se de uma construção humana que depende dos significados que as pessoas dão a ela, ou seja, a realidade não existe

objetivamente, mas subjetivamente, concepção essa desenvolvida por autores como Schutz, Berger e Luckmann no começo dos anos 1930.

As teorias construtivistas partem do princípio de atividade mental construtiva, ou seja, o conhecimento é construído ativamente pelo alunado, assim como explicado abaixo.

Esse princípio de atividade mental construtiva supera a ideia de aprendizagem como aquisição de conhecimento proposta pelo behaviorismo. A transição da assimilação para a construção supõe uma mudança importante no papel do alunado na aprendizagem, passando de um sujeito passivo, que assimila, acumula e repete para um sujeito ativo, que constrói continuamente seu próprio conhecimento, relacionando o que sabe aos novos conteúdos de aprendizagem. (AUBERT et al., 2016, p.41)

Desse modo, uma mudança importante no construtivismo, ressaltada por Aubert et al. (2016), diz respeito à consideração da centralidade do alunado no processo de aprendizagem. A aprendizagem não depende completamente da ação do professorado, que atua na função de assegurar que o/a estudante relacione de forma significativa seus conhecimentos prévios aos conteúdos novos.

As autoras e o autor nos explicam que apesar das diferentes correntes de construtivismo trazerem a atividade mental do alunado e seu protagonismo para os processos de aprendizagem, não há acordo a respeito de quais ações educativas seriam mais adequadas para promover os processos de construção do conhecimento e, sendo assim, surgem diferentes “construtivismos”.

Seguindo os destaques feitos no referido livro para explicar como é possível que um ensino construtivista promova a realização de aprendizagem significativa, mencionaremos as contribuições do construtivismo do suíço Jean Piaget. Conhecida como “Epistemologia Genética”, a perspectiva do desenvolvimento de Piaget foi criada a partir do início do século XX, no contexto da sociedade industrial. Este trabalho tornou-se muito conhecido nas ciências da educação de todo o mundo, principalmente durante os anos de 1960, desencadeando um grande impacto na revisão dos currículos na Europa e nos Estados Unidos por volta dos anos 1970 e começo dos anos de 1980. No entanto, a partir da década de 1990, a teoria de Piaget começa a receber severas críticas sem, contudo, desaparecer das referências de autores nos documentos curriculares e em textos para a formação do professorado

Aubert et al. (2016) destacam que Piaget baseou sua teoria em seu conhecimento como biólogo no estudo do desenvolvimento cognitivo infantil. Em sua

teoria, Piaget afirma que a criança é um organismo ativo cujo desenvolvimento depende em grande parte da interação ativa com o ambiente, mediada pelos próprios esquemas cognitivos. A criança tem uma tendência inata para interagir com o meio e dar significado a ele. Isso é feito por esquemas de ação que tendem ao equilíbrio das estruturas cognitivas, que são padrões de comportamento e de pensamento, por meio dos quais o indivíduo acessa e atua no mundo objetivo, ou seja, através desses esquemas cognitivos os indivíduos identificam objetos, os manipulam e aprendem.

As crianças ajustam seus esquemas cognitivos em resposta às exigências do meio, através de dois processos, que são a assimilação e a acomodação, quando um conteúdo novo é apresentado à criança ela utiliza os esquemas que já possui para tentar assimilá-lo e interpretá-lo, processo esse que Piaget chamou de assimilação. Mas, se essas antigas formas de se aproximar do mundo não funcionam, a menina ou o menino pode modificar o esquema antigo com o objetivo de compreender esses novos conhecimentos, processo denominado acomodação, acomodando os antigos esquemas às novas experiências.

Outra contribuição marcante de Piaget para o planejamento do ensino é a divisão do desenvolvimento cognitivo em quatro etapas: sensório-motor, pré-operacional, operações concretas e operações formais. Segundo ele, toda criança passa pelos estágios, de forma linear, não sendo possível pular nenhum deles, porém é possível percorrê-los de diferentes maneiras e graus; por outro lado, essa teoria afirma que ensinar conceitos que não tenham sido adquiridos mediante o desenvolvimento espontâneo é totalmente inútil, e sendo assim, a aprendizagem será superficial e não uma compreensão real. Vale destacar que, nessa aprendizagem baseada em uma sequência de estágios, a educação de pessoas adultas não teria sentido, pois o pensamento abstrato seria alcançado no início da adolescência, de acordo com as condições do ambiente.

Mais um fato relevante questionado no livro de Aubert et al. (2016) diz respeito à ênfase, trazida por Piaget, nos processos de autodescobrimento na aprendizagem. Ela está relacionada com o avanço natural de cada menino e menina nos estágios de desenvolvimento sem a intervenção de pessoas adultas para ajudar na resolução do conflito cognitivo. Para o psicólogo suíço, a igualdade nas interações sociais é importante para promover o desenvolvimento cognitivo, pois a interação com pessoas adultas envolve relações autoritárias, o que, nessa perspectiva, criaria obstáculos ao

envolvimento ativo das crianças na tomada de decisões e a construção de sua autonomia.

De acordo com a concepção construtivista, a aprendizagem não é uma questão de tudo ou nada, mas uma questão de grau. Sempre ocorre algum tipo de aprendizagem porque sempre existem ideias prévias sobre o que é explicado e sempre se estabelece maior ou menor vínculo com o que se ensina. Aubert et al. (2016) explicam que o nível de conhecimento prévio teria um papel-chave, seguindo os postulados da teoria da aprendizagem significativa do estadunidense David Ausubel.

Nessa concepção, segundo Aubert et al. (2016), é possível observar toda a aprendizagem significativa que uma pessoa adquiriu até um dado momento por meio de sua estrutura cognitiva, de modo que o conhecimento prévio é tido como estratégia educativa para planejar o ensino. As autoras e o autor explicam que Ausubel acrescenta três condições para a realização de aprendizagens significativas: a significação lógica, a significação psicológica e a disposição potencial do alunado para aprender de forma significativa. A significação lógica diz respeito aos conteúdos que se apresentam como objetos do ensino e precisam ter estrutura e coerência internas. A significação psicológica relaciona-se ao fato de que os conteúdos de ensino e aprendizagem devem ser “adaptados” aos conhecimentos que o aluno ou a aluna tem, a fim de se estabelecer uma conexão entre o que já se sabe e o que é ensinado. E, finalmente, a disposição potencial do alunado para aprender significativamente, ou seja, ter uma atitude positiva para aprender o conteúdo.

Mas há algumas limitações da concepção de aprendizagem significativa descritas por Aubert et al. (2016), em relação à consideração do conhecimento prévio como chave para a aprendizagem. O primeiro argumento diz respeito ao fato de o processo de aprendizagem ser contínuo, portanto, não é identificável onde ele se inicia. O segundo argumento é que se o novo conteúdo de aprendizagem se apresenta como problema para os e as aprendizes, a redução na quantidade de conteúdos novos não solucionaria o problema, pois se podemos aprender conteúdos novos, porque não podemos aprender mais? Um terceiro argumento é sobre como alguns professores e professoras interpretam o pensamento das crianças como simples, concreto e conectado à experiência local, sem levar em conta as imaginações e emoções que também as conectam ao mundo. O quarto e último argumento defende que a compreensão de mundo de nenhuma pessoa se expande de acordo com a associação

gradual de conteúdo, mas cresce de uma forma muito mais desordenada e imprevisível.

Na análise de Aubert et al., (2016), outra limitação da concepção de aprendizagem significativa refere-se a pouca relevância dos resultados e do contexto social de aprendizagem, lembrando que o contexto em que são produzidos os processos de ensino e aprendizagem influi mais do que se imagina na atitude em relação às aprendizagens escolares e aos resultados finais. O construtivismo social desenvolve a ideia de que o pensamento é uma construção social de pessoas e grupos, produto da socialização em cada cultura, conceituando a aprendizagem como um processo de construção ou negociação social. Sendo assim, o ensino não só se ajusta ao ponto de partida de conhecimentos do alunado, mas também às "limitações" que o contexto pode apresentar, justificando um currículo de mínimos para alguns grupos, currículo esse que prioriza a afetividade e a felicidade em detrimento de aprendizagens instrumentais, consolidando assim as desigualdades sociais.

Um outro aspecto considerado por Aubert et al., (2016) foi o interesse do construtivismo pela diversidade, pois atender às necessidades de cada estudante com a programação da educação é positivo e supõe um avanço na superação de um ensino homogeneizador, mais próximo da concepção objetivista e de ensino tradicional, ao enfatizar a diferença entre o alunado, no que se refere às suas expectativas, motivações, interesses, capacidades e, sobretudo, aos diferentes níveis de conhecimento prévio. Nessa concepção, é necessário ensinar não só conteúdos diferentes, mas também de forma diferente.

Aubert et al., (2016) explicam que mais uma limitação da concepção construtivista da aprendizagem significativa está no fato dela considerar que em um contexto sociocultural desfavorecido os conhecimentos prévios serão limitados e, para melhorar a aprendizagem, é necessário rebaixar os objetivos. Importante salientar a observação das autoras e do autor sobre o reconhecimento das diferenças individuais e dos múltiplos grupos sociais e culturais, para não reduzir os objetivos educacionais em função dos diferentes níveis de conhecimento prévio, mas sim desenvolver programas de ensino nos quais todos os alunos e alunas, sem discriminação por causa de seu entorno, alcancem resultados máximos. A diversidade, portanto, deve ser entendida como riqueza para a aprendizagem escolar.

O enfoque construtivista da atribuição de sentido à aprendizagem introduz alguns fatores de natureza afetiva, motivacional e relacional indicando um avanço na explicação da aprendizagem, porém não explica como isso ocorre nem como pode ser gerenciado. Esse enfoque afirma, por exemplo, que é necessário ao alunado ter uma atitude favorável à atribuição de sentido, mas não discorre o que pode acontecer quando ele não possui tal atitude, se não aprende de forma significativa.

Outra contribuição dessa concepção é o triângulo interativo, professor-aluno-conteúdo, como ferramenta de análise dos processos de ensino e aprendizagem escolar, possibilitando o reconhecimento do papel ativo do aluno no processo de aprendizagem, assim como o professor como mediador entre o aluno e o conhecimento. Porém, na sociedade da informação, a estrutura desse triângulo interativo é insuficiente para analisar e entender a aprendizagem escolar, pois as interações que o aluno tem com as famílias e com várias pessoas adultas da comunidade em diferentes espaços, como a rua, o centro de recreação ou os meios de comunicação, adquirem cada vez mais importância. Para Aubert et al (2016), esses entornos podem ser estudados com o objetivo de realizar a adaptação ou sua transformação.

Por último, as autoras e o autor trazem a limitação da concepção construtivista quando há o que chamaram de radicalizar o construtivismo e desconstruir a realidade, apoiando-se na ideia de que o aprendiz constrói a realidade sozinho e que, portanto, suas interpretações sobre ela são subjetivas, ou seja, são percepções individuais que não refletem a realidade, abrindo as portas para o relativismo e para o pós-modernismo (concepção subjetivista de realidade).

O enfoque da alfabetização na perspectiva da aprendizagem construtivista está no sujeito e na sua apropriação individual do sistema alfabético a partir das motivações de cada criança. Possivelmente, nas escolas brasileiras, estejam presentes crianças oriundas de famílias com formação acadêmica como também de famílias com baixa ou nenhuma escolaridade. Portanto, daí surge a questão: os conhecimentos prévios de cada criança brasileira, como um ser historicamente formado em grupo social e cultural específico, seriam suficientes para os processos de alfabetização de forma plena e igualitária? Dada a diversidade cultural que caracteriza a escola brasileira, como a professora ou o professor deveriam lidar com as diferentes motivações de cada criança no momento de sua alfabetização inicial?

### 2.3 ALFABETIZAÇÃO INICIAL DE CRIANÇAS NA CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE APRENDIZAGEM

Para a perspectiva dialógica, a realidade não é somente determinada pelos sistemas, nem criada pelas ações das pessoas e grupos. Na criação e no desenvolvimento das sociedades existe uma relação contínua entre pessoas e sistemas. Nas ciências sociais podemos destacar alguns representantes dessa perspectiva, como Jürgen Habermas, com o conceito de mundo da vida, referente ao conhecimento tácito e as experiências comuns que permite a comunicação dos indivíduos, alcançando um entendimento mútuo e coordenando suas ações mediante um processo interativo; ideia também compartilhada por outros autores contemporâneos, como Anthony Giddens e Ulrich Beck.

Sendo assim, como ressalta Aubert et al. (2016), as instituições educacionais não são algo dado, que existe independentemente de nós, mas sim instituições dedicadas ao ensino, por meio de certas práticas pedagógicas, a partir de um acordo entre pessoas. Se estas práticas se tornaram inadequadas para uma sociedade que se modificou, a escola pode, portanto, ser recriada e convertida em uma instituição eficiente para todos e todas. Também é necessário lembrar que, nessa perspectiva dialógica, nas relações entre as pessoas e entre as pessoas e as instituições o diálogo é cada vez mais um lugar central, não mais as relações de poder, fato esse que os autores dão o nome de giro dialógico das sociedades. Desse modo, a concepção comunicativa da aprendizagem dialógica introduz mudanças em dois aspectos-chave: o direcionamento do ensino aos níveis máximos de aprendizagem e o papel do professorado como agente educativo colaborativo.

Em relação ao direcionamento do ensino aos níveis máximos de aprendizagem, a concepção comunicativa projeta onde o alunado tem de chegar, partindo de seu nível de desenvolvimento potencial, conforme assinalado por Vygotski, tudo o que é individual foi antes social, ou seja, tudo que há dentro do indivíduo foi compartilhado entre as pessoas, tudo o que acontece no plano intrassubjetivo ocorreu primeiro no plano intersubjetivo. O conhecimento prévio dos alunos e alunas serve para programar de forma mais eficiente um ensino direcionado e transformar esses pontos de partida, e não adaptar o ensino a eles.

Aubert et al. (2016) sustentam que, na atual sociedade da informação, a aprendizagem depende, cada vez mais, das interações que os estudantes têm com

seu entorno, como professores, familiares, amigadas, monitores de centros de recreação, voluntariado; assim como nos espaços fora da sala de aula escolar, como bibliotecas, sala de informática da escola, seu domicílio, associação cultural do bairro, a rua, dentre outros. A aprendizagem dialógica parte do diálogo igualitário com esses agentes e com toda a diversidade de espaços onde os/as estudantes aprendem e se desenvolvem.

As autoras e o autor esclarecem como a concepção comunicativa amplia o triângulo interativo (professor-aluno-conteúdo), já que na aprendizagem dialógica os professores e professoras, as famílias e outros adultos são os que facilitam o diálogo, superando os limites das próprias fronteiras culturais que não nos deixam ver os outros e outras para além de nossa própria cultura. Nessa perspectiva o professorado tem que saber desenvolver interações com os entornos e os processos de significação que neles ocorrem, enfatizando o igualitário e o comunitário em um conjunto de ações nas quais a formação não se restringe à relação professorado-alunado, mas que engloba o conjunto do entorno social e cultural.

A alfabetização inicial das crianças levando em consideração a concepção dialógica de aprendizagem está relacionada ao envolvimento de toda a comunidade para que se promova a leitura dialógica (Soler, 2004). Aubert et al. (2016) apontam que, além da tertúlia literária pedagógica (p. 68-69), também são desenvolvidos grupos interativos (AUBERT et al., 2016, p.173), que é uma forma de organização da aula em grupos diversificados para realizarem tarefas de forma compartilhada e sob tutoria de alguém da comunidade. Outra atuação educativa de êxito, proposta nessa concepção, é a extensão do tempo de aprendizagem (AUBERT et al., 2016, p. 185), que oferece às crianças um espaço, no contraturno das aulas, para realizarem tarefas, usarem o computador, e fazerem leituras, contando com o acompanhamento de pessoas voluntárias.

A partir do estudo das diferentes concepções de aprendizagem descritas, contextualizando-as com seus representantes teóricos e o momento histórico em que foram elaboradas, entende-se que algumas dessas concepções desenvolveram-se para uma sociedade industrial, não sendo mais capaz de explicar como as pessoas aprendem no contexto atual da sociedade da informação e em interações dialógicas. Os modelos autoritários funcionavam nas escolas e instituições políticas, familiares e nas ruas, porém já não funcionam mais nas relações sociais atuais.

O conhecimento que na sociedade industrial era tido como estático transforma-se diante das demandas sociais, econômicas e culturais da atualidade. Anteriormente, o modo de desenvolvimento industrial apoiava-se excessivamente nos recursos materiais, mas com o desenvolvimento informacional busca-se nos recursos humanos as formas de lidar com uma realidade em constante mudança. Como menciona Aubert et al. (2016), a sociedade se transformou e segue fazendo isso em vários níveis, desde a organização do trabalho nas empresas até a forma como nos relacionamos em nossos núcleos familiares. E não poderia ser diferente com a realidade educacional, um exemplo dessas mudanças está na utilização dos recursos digitais em sala de aula e sua utilização pelas crianças desde tenra idade.

Considerando que a fase de alfabetização das crianças no início da escolarização é um momento de grande importância para seu desenvolvimento escolar e sua inclusão social, compreender como se dá a aprendizagem e qual é o papel do professor nesse processo é de suma importância. Portanto, faz-se necessário avançar nos estudos da alfabetização trazendo contribuições contemporâneas para a prática pedagógica nessa etapa tão importante da aprendizagem escolar.

### **3 METODOLOGIA**

O percurso metodológico utilizado nesta pesquisa leva em conta, como descreve Lima e Miotto (2007), a importância da delimitação dos critérios e dos procedimentos metodológicos que permitem definir um estudo como bibliográfico. Segundo as autoras, a pesquisa é um processo no qual o pesquisador tem uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. Todo objeto de estudo apresenta especificidades, pois é histórico; tem consciência histórica - a totalidade dos homens o impõe sentido; tem identidade com o sujeito; é intrínseca e extrinsecamente ideológico e essencialmente qualitativo - mas não exclui o uso de dados quantitativos

Segundo Minayo (2001, apud LIMA; MIOTO, 2007, p.38)<sup>6</sup>, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da

---

<sup>6</sup> MINAYO, M. C. Ciência, técnica e arte: o desafio da Pesquisa Social. In: \_\_\_\_\_. (Org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 09-30.

vida prática. Assim, a objetivação não é realizável quando se trabalha com dados prioritariamente qualitativo, porque é impossível descrever a realidade com exata fidedignidade. a única forma de objetivação, para a autora é o “repúdio a neutralidade”, portanto o pesquisador deve reduzir os juízos de valores ao máximo. assim os métodos e as técnicas de coleta e tratamento dos dados adquirem importância. Sendo assim, será adotada a abordagem dialética, que, segundo Minayo (1994), é ideal para abarcar o sistema de complexas relações e, ao mesmo tempo, a especificidade e as diferenciações apresentados pelos problemas ou objetos de estudo na área da educação (MINAYO, 1994, p. 25).

O próximo passo foi definir a construção do desenho metodológico e a escolha dos procedimentos, que no caso em questão, esse percurso construído, ou procedimento metodológico, foi a pesquisa bibliográfica, pois ela possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

Baseada nas autoras Lima e Miotto (2007), a pesquisa foi elaborada a partir da reflexão pessoal e da análise de documentos escritos, originais primários denominados fontes e segue uma sequência ordenada de procedimentos. Ainda de acordo com o texto das autoras citadas há critérios para a coleta de dados que orientam a seleção do material. São eles:

- Parâmetro temático - obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos, que nesta pesquisa são os artigos científicos. (palavras chaves: alfabetização e formação de professores)
- Parâmetro linguístico - idioma das obras, no caso dessa pesquisa o português (SciELO). Principais fontes - a base consultada foi a base SciELO;
- Parâmetro cronológico de publicação: no período de 2016 a 2020.

A técnica utilizada, como foi realizada uma pesquisa bibliográfica, foi a leitura das fontes selecionadas. Nesse sentido, foi importante criar um roteiro para interpretação das obras facilitando assim a síntese integradora. A síntese integradora apresenta a reflexão realizada a partir do referencial teórico e dos dados obtidos, com o intuito de realizar uma aproximação crítica dos objetivos propostos.

Também é necessário definir e apresentar o percurso da pesquisa. Esse percurso se deu da seguinte maneira: Primeiramente, detalhando a investigação das

soluções através de levantamento do material bibliográfico; teste do instrumento para levantamento das informações e levantamento das informações. Após, realizou-se a análise explicativa das soluções; e, finalmente, a síntese integradora das soluções.

Sendo assim, como afirmam Lima e Miotto (2007), a realização de uma pesquisa bibliográfica não deve seguir por caminhos aleatórios, ela requer alto grau de vigilância epistemológica, de observação e de cuidado na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos.

Com a utilização dos critérios descritos nesta seção obteve-se, com o levantamento dos dados e os descritores alfabetiza\$ and professor\$ na base de dados SciELO, um total de 27 artigos. Os filtros utilizados na captura destes artigos foram: Coleções do Brasil; Idioma Português; Ano de Publicação de 2016 a 2020; Áreas temáticas: Ciências Humanas, Educational. Education. Research. Psicologia, Multidisciplinar; Tipo de literatura Artigo; Periódicos: Educação em revista, Revista Brasileira de Educação, Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Caderno CEDES, Educar em Revista, Educação e Pesquisa, Cadernos de Pesquisa, Educação & Realidade, Pro-Posições.

Após uma leitura seletiva dos artigos capturados foram excluídos: os artigos cuja pesquisa referia-se aos anos finais do Ensino Fundamental; o artigo sobre formação de professores chilenos, de professores específicos, como intelectuais e figuras conhecidas pelo público; os artigos referentes à alfabetização científica ou tecnológica; os artigos relacionados com alfabetização de alunos com dislexia e os artigos comparando programas de formação de professores brasileiros com programas portugueses, perfazendo um total de 10 artigos excluídos.

Após a obtenção desses 17 artigos selecionados, realizou-se a leitura crítica dos mesmos, quando se verificou que 05 dos artigos selecionados não correspondiam com as questões orientadoras ou com os critérios propostos na presente pesquisa bibliográfica. A leitura crítica pautou-se em fichas de leitura reflexiva, as quais procuraram responder alguns itens, como a perspectiva do autor, o assunto do texto, o tema do texto, a relação entre afirmações do autor e as reflexões presentes na questão orientadora da pesquisa e a relação entre soluções apresentadas pelo autor do texto e a questão orientadora da pesquisa.

Um dos artigos excluídos após a leitura crítica foi o de Dickel (2016) cujo objetivo era abordar tensões originárias da dupla função da Avaliação Nacional da

Alfabetização (ANA) como componente do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e uma ação do PNAIC articulada a uma proposta de formação continuada e o efeito que políticas de avaliação em larga escala tem produzido na educação brasileira. Trata-se de uma análise rigorosa dos efeitos políticos e curriculares de políticas educacionais pautadas por uma concepção restrita de avaliação, de qualidade educacional e de alfabetização, porém o artigo não decorreu de uma pesquisa sistemática, mas sim de um ensaio, sendo excluído dos artigos selecionados.

Outro artigo não selecionado para contabilização dos dados foi o artigo de Silva (2017) que aborda a formação sustentável do professor no mestrado profissional, porém ao realizar a leitura crítica verificou-se que o artigo trata especificamente do mestrado profissional em letras, sendo, portanto, excluído dos resultados encontrados. O artigo de André (2018) também não foi selecionado pois, apesar de abordar o tema da influência de programas de formação docente, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Bolsa Alfabetização e Residência Pedagógica e a atuação inicial de docentes egressos desses programas, o foco da pesquisa está na percepção e influência causada nesses professores iniciantes e não na aprendizagem das crianças não fazendo referência às concepções de aprendizagem. O artigo de Basso e Abraão (2018) também foi excluído por se tratar de uma pesquisa realizada em turmas dos anos iniciais em uma cidade francesa.

E por último, optou-se pela exclusão do artigo de Frade (2020) pois a autora aborda as diretrizes nacionais para alfabetização, porém o artigo não colabora com a questão orientadora desta pesquisa já que seu foco foram as discussões que ocorreram durante a elaboração das versões da BNCC, não tendo relação com as concepções de aprendizagem que favoreçam a alfabetização.

Portanto, após a realização da pesquisa bibliográfica seguindo os critérios já descritos anteriormente, obteve-se um total de doze artigos, informados no quadro a seguir.

Quadro 1: Artigos de pesquisas brasileiras sobre alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental publicados entre 2016 e 2020

NR	ANO DE PUBLICAÇÃO	ARTIGO	PERIÓDICO
1	2016	PARISOTTO, Ana Luzia Videira; RINALDI, Renata Portela. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental.	Educar em Revista, Curitiba, n. 60, p. 261-276, 2016
2		SEPÚLVEDA, Angélica. Discurso educativo letrado de professoras alfabetizadoras de diferente perfil pedagógico	Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 33, 2017.
3		ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC.	Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 147-167, 2017.
4	2017	CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAISO, Marlucy Alves. Onde tem fada, tem bruxa: posições de sujeito usadas para classificar e governar infantis e docente no currículo do 1º ano.	Pro-Posições, Campinas, v.28, n. 1, p. 141-168, 2017.
5		AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; BRICHI, Caren Cristina; ZAPATA, Soraia Irrigaray. Formação continuada para professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações.	Cadernos CEDES, Campinas, v. 37, n. 102, p. 201-218, 2017.
6		KLEIN, Juliana Mottini; GUIZZO, Bianca Salazar. Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)	<i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> . Brasília, v. 98, n. 249, p. 311-331, 2017.
7	2019	XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática	Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 35, 2019
8		VARANI, Adriana; CAMPOS, Cristina Maria; ROSSIN, Elizabeth. A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer.	Cadernos CEDES, Campinas, v. 39, n. 108, p. 177-192, maio/ago. 2019.

Quadro 1: Artigos de pesquisas brasileiras sobre alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental publicados entre 2016 e 2020 (cont.)

NR	ANO DE PUBLICAÇÃO	ARTIGO	PERIÓDICO
9	2019	NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patricia. Reading and writing in early childhood education: contexts and practices under debate.	Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 100-129, oct/dez. 2019.
10	2020	MACHADO, Luciana Castro Oliveira; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Apontamentos sobre a formação em rede no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.	Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, 2020.
11		ARAUJO, Liane Castro de. Artigo - Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras.	Educação em Revista. Belo Horizonte, v. 36, 2020.
12		PRIOSTE, Cláudia. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental	Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 46, 2020.

Na próxima seção, os artigos selecionados serão descritos e analisados, conforme a metodologia adotada.

#### 4 DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção tem o objetivo de apresentar os resultados obtidos nesta pesquisa, tomando como base os procedimentos da pesquisa bibliográfica. Na primeira parte, apresenta-se a descrição de cada um dos doze artigos selecionados, em vista de sua relação com o objeto deste estudo. Na segunda, esses artigos serão analisados, considerando as suas concepções de aprendizagem.

##### 4.1 DESCRIÇÃO DOS ARTIGOS SELECIONADOS

Para descrever cada um dos artigos selecionados, optou-se por organizá-los em função do ano de sua publicação, a partir de 2016. Essa organização pretende contribuir para visibilizar o debate ao longo dos últimos cinco anos, seus avanços e suas problematizações.

Parisotto e Rinaldi (2016) realizaram uma pesquisa com o tema Formação Continuada onde analisaram os dados referentes a 22 escolas vinculadas à Secretaria de Educação do município de Presidente Prudente no Estado de São Paulo a partir das respostas dos professores emitidas por meio de questionários. O objetivo da pesquisa era compreender como ocorre o processo de formação continuada dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. E os resultados da pesquisa indicam algumas dificuldades elencadas pelos participantes, como a heterogeneidade das fases de alfabetização; corrigir os textos produzidos pela criança; como ensinar a leitura, a produção de texto e a ortografia; além de como trabalhar com a oralidade no Ensino Fundamental. Assim como elencam conteúdos que eles têm interesse de aprofundamento: produção textual, alfabetização e letramento, análise linguística e normatividade, reescrita e avaliação de textos e leitura e interpretação textual.

Sepúlveda (2017) em seu artigo avalia o tema das práticas docentes ao qualificar o discurso educativo letrado de professoras alfabetizadoras de diferentes perfis pedagógicos durante as atividades de leitura e comentário de um livro de literatura infantil, duas com perfil educativo interativo/construtivo e duas com perfil diretivo/transmissivo. As quatro professoras participantes eram do primeiro ano do Ensino Fundamental pertencentes às equipes docentes de duas escolas públicas, uma localizada na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo e a outra no estado de Mato Grosso, em Juína. A metodologia do presente estudo consistiu na descrição e comparação de múltiplos casos, professoras alfabetizadoras com diferentes estilos de ensino e interação com os alunos. A autora destaca que estudos comparativos e de intervenção sugerem que as interações discursivas em sala de aula que mais beneficiam o desenvolvimento da linguagem e as aprendizagens letradas são aquelas em que o professor estimula as crianças a participarem de forma ativa nos intercâmbios comunicativos em torno dos textos lidos, assim como ressaltam que o papel do estilo interativo dos professores é um fator-chave.

Zanchetta (2017) analisa as opções teórico-metodológicas empregadas pelo PNAIC, relacionadas à leitura de textos literários de ficção, sobretudo aqueles em que a imagem é elemento predominante. Também foram observadas características de leitura de textos literários para crianças realizada por professores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, cursistas do PNAIC. Para isso o estudo toma como referencial a pesquisa-ação, reportam-se resultados de levantamento de impressões

de leitura de textos de ficção por imagens, pelos professores participantes do PNAIC. A conclusão que o autor chega é que de, em relação a importância da leitura de textos literários, deixou-se de lado o estudo da imagem contida nos textos, incorrendo-se no risco de abordagens parciais, com perda de boa parte da informação prestada pelos desenhos e também que o PNAIC reproduz o cenário que os leitores-professores direcionam a prática de leitura para conteúdos curriculares e menos para as obras literárias em si. Assim como há a ausência de livros de ficção por imagens.

O tema do currículo oculto é focalizado por Caldeira e Paraíso (2017) ao analisarem os modos de subjetivação colocados em funcionamento no currículo, quando se opera com seres mágicos, por meio da articulação e da disputa entre dois dispositivos: o da antecipação da alfabetização e o de infantilidade. Como metodologia de pesquisa, foram utilizados elementos da etnografia de inspiração pós-moderna e da análise de discurso foucaultiana. A pesquisa deu-se ao longo do ano de 2013 em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Belo Horizonte. As autoras concluem que o currículo escolar é habitado por seres mágicos, que atuam tanto no governo como no autogoverno de infantis e docentes no primeiro ano do Ensino Fundamental.

O artigo de Aguiar, Brichi e Zapata (2017) também traz o tema da formação continuada no âmbito do PNAIC, cujo objetivo é refletir sobre a formação dos professores alfabetizadores à partir da análise de relatórios de Orientadores de Estudos do PNAIC. O estudo baseou-se em uma amostragem, como se configurou a formação desse programa nas redes de ensino de Santa Catarina. Trata-se de uma pesquisa de caráter documental, tendo como fonte de dados os relatórios dos Orientadores de Estudo (OE). O artigo traz um recorte com a análise de um relatório, averiguando continuidades, rupturas e ressignificações da própria formação oferecida. As autoras concluem que a política de formação continuada do PNAIC contribui para que o professor possa tomar consciência de que mesmo que a criança de seis anos não esteja mais no seu papel de sujeito da educação infantil e passe a ser o sujeito do processo de escolarização, não perde, por isso, seu status de ser criança e todo o ciclo de alfabetização merece ser repensado sob essa ótica.

Klein e Guizzo (2017) em seu artigo sobre os cadernos de formação do PNAIC procuram discutir e problematizar as representações docentes presentes nesses Cadernos de formação utilizados no PNAIC já que tais materiais servem de apoio para que docentes revejam e aprimorem suas práticas. Realizaram uma análise cultural

dos Cadernos de formação – ano um da área de linguagem – elaborados pela Secretaria de Educação Básica (SEB), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), e publicados no ano de 2012. Como principal ferramenta teórica utilizaram o conceito de representação, entendido sob a perspectiva dos estudos culturais pós-estruturalistas. Os resultados mostraram que as representações mais recorrentes se vinculavam a professores alfabetizadores reflexivos, por meio das quais os docentes são interpelados a refletir, avaliar e modificar suas práticas, objetivando a alfabetização de todos os alunos até os 8 anos de idade (principal propósito do programa) e apontam a responsabilização imputada ao professor em relação aos resultados das aprendizagens de seus alunos. As autoras afirmam que o método dos Cadernos de formação orienta a ação docente, constituindo uma representação de professor alfabetizador que deve refletir sobre suas ações, modificar e enriquecer sua prática pedagógica, para, assim, garantir a alfabetização de todos os seus alunos.

Xavier e Bartholo (2019) também apresentam como tema o PNAIC com o objetivo de apresentar os resultados de uma revisão sistemática sobre os impactos do PNAIC. Foram analisadas publicações (dissertações, teses, artigos, trabalhos e pôsteres) produzidas entre 2013 e 2017. Como metodologia foi realizada uma tipologia dos trabalhos coletados – total de 121 publicações – e construídas categorias de análise para avaliar a qualidade da evidência produzida nas avaliações de impacto (quatro estudos). E os autores concluíram que após a revisão sistemática das publicações há um desconhecimento dos efeitos do PNAIC na prática dos professores ou ainda na alfabetização das crianças.

Varani, Campos e Rossin (2019) realizaram uma pesquisa com o tema Educação Integral, com o objetivo de refletir sobre como as dimensões ética e estética podem se materializar na educação integral. Para isso lançaram mão de uma abordagem qualitativa de pesquisa, contextualizou-se política e conceitualmente o tema. A pesquisa foi pautada em condições materiais e objetivas do cotidiano escolar que possibilitam a alfabetização por meio de novos significados que são construídos na diversidade dos saberes e fazeres, os quais compõem a totalidade de dois sujeitos diretamente envolvidos na ação educativa da escola: educadora e educando. E a conclusão do artigo é que uma formação mais humana na escola significa romper com espaços e tempos rígidos da escola e reconhecer as relações interpessoais e suas interações construídas nos espaços sociais.

Nunes e Corsino (2019) abordam o tema do letramento na Educação Infantil com o objetivo de analisar quais condições favorecem uma prática docente capaz de proporcionar o letramento na Educação Infantil, para isso foram analisados relatórios de entrevista e observação de 27 escolas e turmas de educação infantil no âmbito da pesquisa “Boas práticas de leitura e escrita na educação infantil”, desenvolvida nos municípios de Recife (PE), Natal (RN), Campo Grande (MS), Belo Horizonte (MG), Lagoa Santa (MG) e Porto Alegre (RS). As autoras revelam, nas conclusões, a busca de uma identidade para a educação infantil, na forma dialógica como as professoras escutam e respondem às crianças. Na creche, predominam práticas de cunho lúdico-simbólico, enquanto na pré-escola estas ainda convivem com outras mais diretivas, pautadas em conteúdos relacionados à alfabetização.

Machado e Teixeira (2020) também abordam o tema da formação continuada, em seu artigo buscam levantar e discutir alguns limites e possibilidades de realização do programa de formação continuada em rede para o PNAIC, a partir da visão dos envolvidos. Para isso utilizam uma abordagem qualitativa, tendo, como instrumentos para a coleta de dados, a realização de revisão bibliográfica sobre o contexto da formação docente para os anos iniciais da Educação Básica, o levantamento documental sobre o PNAIC e, também, entrevistas semiestruturadas com agentes formativos que atuaram no âmbito da UFJF. Como conclusão do trabalho, as autoras afirmam que a formação inicial dos docentes costuma ser muito mais teórica do que prática, e assim também ocorre com a disciplina de alfabetização nas universidades, que fica reduzida ao discurso teórico, discute-se o que ensinar, mas não como ensinar.

Araújo (2020) aborda o tema jogos didáticos em seu artigo, que tem como objetivo analisar o que professoras da rede de ensino municipal de Salvador dizem sobre a utilização de jogos na alfabetização e o que realmente praticam na sala de aula. Utilizou uma metodologia qualitativa, de perspectiva colaborativa, propondo o levantamento de acervos, práticas e discursos envolvendo jogos e outros materiais para a alfabetização, bem como uma intervenção junto a escolas, para isso realizou o levantamento de dados em escolas da rede municipal de Salvador, quanto a seus acervos de jogos e materiais estruturados e quanto aos discursos e às práticas envolvendo recursos didáticos para a alfabetização. A primeira etapa da pesquisa foi realizada no ciclo da alfabetização (1o a 3o anos), apresentando resultados parciais e análises referentes ao levantamento de dados quanto aos discursos e às práticas que circulam nas escolas envolvendo os usos de jogos na alfabetização, etapa

realizada entre 2017 e 2019 em 7 escolas situadas no centro de Salvador com 25 professoras de 1o ao 3o anos, e 6 coordenadoras pedagógicas. A autora indica que é necessário investir em programas de formação que fortaleçam estratégias didáticas mais reflexivas e menos mecânicas.

Prioste (2020) apresenta um estudo que focaliza hipóteses docentes sobre o fracasso escolar das crianças. A pesquisa foi realizada com professores do Ensino Fundamental I de escolas públicas municipais da cidade de Araraquara, interior do Estado de São Paulo, com objetivo de identificar as hipóteses docentes sobre as dificuldades na aprendizagem escolar e analisar alguns aspectos subjacentes às explicações dadas por eles. A autora recorreu a questionários e grupos focais como procedimentos metodológicos de pesquisa. Os principais resultados indicam que as causas das dificuldades de aprendizagem escolar são atribuídas principalmente às famílias e às crianças, mas também ao sistema educacional e ao contexto escolar e a fatores sociais, econômicos e culturais.

#### 4.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: TEMAS E ELEMENTOS FUNDAMENTAIS

Em vista dos pressupostos teóricos que fundamentaram este trabalho, optou-se por adotar categorias temáticas para organizar os artigos que abordam a relação entre alfabetização e papel docente, publicados na base digital SciELO, entre 2016 e 2020. Essa organização foi definida a partir da concepção de sujeito, de realidade e de aprendizagem, resultando em categorias que, definidas a priori, são as três concepções de aprendizagem apresentadas a partir de Aubert et al. (2016): objetivista, subjetivista e comunicativa.

Primeiramente, convém ressaltar que, entre os artigos selecionados, não foi identificada a concepção objetivista de aprendizagem, e nem tampouco a concepção comunicativa. Na concepção construtivista, foram situados 11 artigos dos 12 selecionados, entre eles 01 (2016), 04 (2017), 03 (2019) e 03 (2020), cuja análise se apresenta a seguir.

Xavier e Bartholo (2019), ao fazerem sua revisão bibliográfica abrangendo o período de 2013 a 2017, indicaram que a maior parte dos estudos apresenta a percepção dos atores que, em geral, são os professores, sobre a implementação ou o impacto do PNAIC. O artigo de Xavier e Bartholo (2019) teve como objetivo principal

apresentar os resultados de uma revisão sistemática sobre os impactos do PNAIC. Foram analisadas publicações (dissertações, teses, artigos, trabalhos e pôsteres) produzidas entre 2013 e 2017. Esses autores afirmaram que não há uma revisão robusta dos impactos do PNAIC sobre a alfabetização, sendo que a finalidade de avaliar um programa social é determinar se o referido programa atingiu ou não os objetivos projetados. Além disso, o artigo destacou que a formação continuada de professores alfabetizadores é considerada como elemento central no PNAIC. E um ponto importante considerado por eles foi a descontinuidade de programas implementados sem a realização de estudos avaliativos de impacto, o que impede que a comunidade acadêmica e os gestores aprendam sobre aquela experiência. A partir desse artigo, pode-se ressaltar que a sociedade e a educação perdem no caso do programa não apresentar efeito ou mesmo se apresentar. Em sua conclusão, o artigo assinalou que há um desconhecimento dos efeitos do PNAIC na prática dos professores ou ainda na alfabetização das crianças.

Pode-se considerar que outros artigos foram na mesma direção, como o de Parisotto e Rinaldi (2016), que focalizou a atuação do professor a partir das suas próprias experiências na formação continuada. O objetivo deste artigo foi compreender como ocorre o processo de formação continuada dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental para que sejam pensadas ações formativas, tanto no âmbito do sistema municipal de Presidente Prudente quanto nas escolas, a partir das dificuldades e das necessidades formativas apresentadas pelos docentes com relação ao ensino de língua materna. Foram investigados os aspectos profissionais e pessoais, as concepções teórico-metodológicas, as dificuldades para o ensino de língua materna, os interesses por cursos de formação continuada, dentre outros fatores, tendo como sujeitos os professores e os gestores. Os autores afirmaram que o que se observa, de um modo geral, é que o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental encontra-se sem um respaldo teórico-metodológico que norteie a sua prática, tornando-se reprodutor de conteúdos programáticos fora da realidade do aluno. Os resultados da pesquisa indicaram algumas dificuldades elencadas pelos participantes, como a heterogeneidade das fases de alfabetização; corrigir os textos produzidos pela criança; como ensinar a leitura, a produção de texto e a ortografia; além de como trabalhar com a oralidade no Ensino Fundamental. Convém observar que o artigo elencou conteúdos que potencialmente motivariam interesse de aprofundamento: produção textual, alfabetização e letramento, análise

linguística e normatividade, reescrita e avaliação de textos e leitura e interpretação textual.

A pesquisa de Sepúlveda (2017) também indicou, em suas conclusões, o fato de que a melhor aprendizagem estaria relacionada com as práticas em que o professor estimula as crianças a participarem de forma ativa em relação aos textos lidos. Essa pesquisa pretendeu qualificar o discurso educativo letrado de professoras alfabetizadoras de diferentes perfis pedagógicos durante as atividades de leitura e comentário de um livro de literatura infantil, duas com perfil educativo interativo/construtivo e duas com perfil diretivo/transmissivo. Vale destacar que, para a perspectiva construtivista, as práticas alfabetizadoras que beneficiam as crianças são aquelas que lhes oferecem oportunidades para pensar e falar sobre os textos escritos, chamadas de práticas letradas. Observa-se que, nesse artigo, seus autores destacaram que estudos comparativos e de intervenção sugerem que as interações discursivas em sala de aula que mais beneficiam o desenvolvimento da linguagem e as aprendizagens letradas são aquelas em que o professor estimula as crianças a participarem de forma ativa nos intercâmbios comunicativos em torno dos textos lidos, assim como ressaltam que o papel do estilo interativo dos professores é um fator-chave.

Voltando-se para as habilidades de leitura de professores que atuam no período inicial do ensino fundamental, a pesquisa de Zanchetta (2017) trouxe uma crítica à leitura dos professores das obras literárias estarem mais voltadas para os componentes curriculares do que para a obra literária em si, indicando que eles incorrem na perda de boa parte da informação contida nas imagens das obras que apresentam. Em seu artigo, o autor analisa opções teórico-metodológicas empregadas pelo PNAIC, relacionadas à leitura de textos literários de ficção, sobretudo aqueles em que a imagem é elemento predominante. Também foram observadas características de leitura de textos literários para crianças realizada por professores atuantes nas séries iniciais do ensino fundamental, cursistas do PNAIC. Zanchetta (2017) conclui que, referente a importância da leitura de textos literários, deixou-se de lado o estudo da imagem contida nesses textos, incorrendo-se no risco de abordagens parciais, com perda de boa parte da informação prestada pelos desenhos e também que o PNAIC reproduz o cenário que os leitores-professores direcionam a prática de leitura para conteúdos curriculares e menos para as obras literárias em si. Assim como há a ausência de livros de ficção por imagens.

Quanto ao PNAIC, o artigo de Machado e Teixeira (2020) apresenta uma revisão bibliográfica sobre a realização do programa de formação continuada em rede para o PNAIC, a partir da visão dos envolvidos. O objetivo desse artigo foi levantar e discutir alguns limites e possibilidades de realização do programa de formação continuada em rede para o PNAIC, a partir da visão dos envolvidos. Ao se referirem ao programa de formação continuada do PNAIC, as autoras destacaram um critério que consideram importante, que diz respeito a seleção de formadores com experiência na alfabetização. Elas comentaram que o PNAIC foi uma proposta de colaboração do MEC, das secretarias de ensino, da universidade e da escola, evidenciando uma ação em rede, relatando que o desenho do programa previa que todas as pessoas envolvidas, afinadas em relação à teorização da prática, atuassem, de alguma maneira, na formação que chegou até a escola.

Ratificando a necessidade de formação para alfabetizar, Araújo (2020) propõe e conclui que é necessário investir em programas de formação que fortaleçam estratégias didáticas mais reflexivas e menos mecânicas, indicando que a concepção subjetivista deve superar a concepção objetivista. A autora analisou o que professoras da rede de ensino municipal de Salvador dizem sobre a utilização de jogos na alfabetização e o que realmente praticam na sala de aula. Os resultados revelaram que elas reconhecem o valor dos jogos na alfabetização, mas sua baixa frequência nas rotinas e no planejamento indica que esse uso é incipiente, sendo muitas as justificativas dadas para essa ausência. Assim, o artigo indicou que é necessário investir em programas de formação que fortaleçam estratégias didáticas mais reflexivas e menos mecânicas, justifica essa indicação pois verificou que as professoras que mais utilizam jogos são as que realizaram o curso de formação do PNAIC, mas mesmo elas ainda utilizam muitos métodos já questionados no campo da alfabetização.

Uma parte dos artigos também focalizou a dimensão curricular. Caldeira e Paraíso (2017) analisaram os seres mágicos que habitam no currículo oculto de uma turma de alfabetização, indicando como as práticas estão nos diferentes artefatos culturais presentes no contexto da turma e como os sujeitos, tanto discentes como docentes; identificando-se com esses seres mágicos, fadas e bruxas. Esse artigo analisou os modos de subjetivação colocados em funcionamento no currículo, quando se opera com esses seres mágicos, por meio da articulação e da disputa entre dois dispositivos: o da antecipação da alfabetização e o de infantilidade. As autoras

avaliaram uma turma de primeiro ano em Belo Horizonte no ano de 2013 a fim de compreender os efeitos da antecipação da escolarização para 06 anos nos currículos escolares e no modo de subjetivação docentes e infantis.

Klein e Guizzo (2017), além de utilizarem o conceito de representação, entendido sob a perspectiva dos estudos culturais pós-estruturalistas, também afirmaram que o método dos Cadernos de formação orienta a ação docente, constituindo uma representação de professor alfabetizador que deve refletir sobre suas ações, modificar e enriquecer sua prática pedagógica, para, assim, garantir a alfabetização de todos os seus alunos. O principal objetivo do artigo de Klein e Guizzo (2017) foi discutir e problematizar as representações docentes presentes em alguns dos Cadernos de formação utilizados no PNAIC já que tais materiais servem de apoio para que docentes revejam e aprimorem suas práticas. Convém observar que este estudo tem um viés pós estruturalista, portanto, acredita que os desafios contemporâneos em relação à formação de professores são construídos social, cultural e historicamente mediante representações postas em circulação em distintos meios, como os Cadernos que foram analisados. As autoras afirmaram que o método dos Cadernos de Formação orienta a ação docente, constituindo uma representação de professor alfabetizador que deve refletir sobre suas ações, modificar e enriquecer sua prática pedagógica, para, assim, garantir a alfabetização de todos os seus alunos. Além disso, o artigo buscou problematizar como as representações dos professores nos Cadernos do PNAIC acabam determinando como o docente deve ser e agir com o intuito de promover a aprendizagem da alfabetização de todos os seus alunos.

Alguns artigos focalizaram mais diretamente as práticas de alfabetização e a concepção de aprendizagem que as orienta. Varani, Campos e Rossin (2019), por exemplo, afirmam que a alfabetização se pauta em novos significados construídos na diversidade dos saberes e fazeres, os quais compõem a totalidade de dois sujeitos diretamente envolvidos na ação educativa da escola: educadora e educando. Nesse artigo, as autoras partiram da premissa da potencialidade do trabalho pedagógico em contextos diversos, e propõem um estudo de abordagem qualitativa. Fizeram uma contextualização política e conceitual do tema da educação integral e formação humana e, em seguida, narram uma prática de alfabetização com crianças de 6 e 7 anos de uma rede pública de ensino, com o objetivo de refletir sobre como as dimensões ética e estética podem se materializar na educação integral. A concepção de educação proposta pelas autoras, como elas dizem, não pode ser contemplada no

modelo de escola vigente na atualidade, mas afirmam que há possibilidade de movimentos de resistência no interior da estrutura escolar e trazem um exemplo para justificar essa afirmação. A conclusão do artigo foi que uma formação mais humana na escola significa romper com espaços e tempos rígidos da escola e reconhecer as relações interpessoais e suas interações construídas nos espaços sociais.

O artigo de Nunes e Corsino (2019) analisa boas práticas de leitura e escrita com um enfoque da concepção subjetivista, onde boas práticas são consideradas como aquelas nas quais infância e experiência, educação e cuidado constituem binômios de criação. Essas autoras analisaram 27 entrevistas de escolas e turmas em 05 capitais do país, a partir de uma pesquisa de boas práticas de leitura e escrita na educação infantil, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) 2009. Nessa pesquisa, compararam o que os entrevistados responderam no questionário com sua prática em sala de aula. A primeira associação que as autoras fizeram foi a realização do que denominaram como “boas práticas” na formação acadêmica de professoras e gestão escolar. (corpo docente estável, concursado, com formação em Pedagogia e pós-graduação, com tempo de experiência e ainda em processo de investimento, jornada em uma mesma instituição, além de unidades que garantem a especificidade do atendimento para a creche e pré-escola). Essas autoras destacaram que as respostas ao questionário realizado indicaram que a maioria das professoras parece estabelecer relações dialógicas com as crianças e esse pode ter sido um dos pontos que justificou a indicação dessas docentes pelos diretores entrevistados, o diálogo é realizado mais efetivamente em rodas de conversa.

Prioste (2020) aborda a concepção subjetivista fazendo uma crítica em relação aos seus resultados a partir de relatos dos docentes que evidenciaram que as promessas construtivistas não trouxeram respostas significativas para o problema do fracasso escolar no âmbito da alfabetização, deixando o professor como mero coadjuvante, facilitador e diagnosticador. O artigo de Prioste (2020) identificou e avaliou as hipóteses levantadas por professores do Ensino Fundamental I de escolas públicas municipais da cidade de Araraquara, interior do Estado de São Paulo. O estudo mostrou que a maior causa das dificuldades na aprendizagem são atribuídas, pelos professores, às famílias e às crianças. Porém outros aspectos foram levantados pelos professores e discutidos no artigo em questão, tais como fatores relacionados ao sistema educacional e ao contexto escolar. Analisando esses fatores, a autora do

artigo relatou que os professores se queixavam da falta de autonomia na escolha da abordagem teórico-metodológica. Também foi mencionado que as capacitações propostas pelo PNAIC não traziam contribuições significativas a uma prática pedagógica eficaz e como muitas vezes atrapalhavam, apelidando-o de “deformação docente”. Além disso, a autora mencionou que essas capacitações têm sido desmotivadoras para os professores, pois quase sempre são cursos descontextualizados, que partem de uma psicologia infantil idealizada e eurocêntrica, sem conexão com o perfil atual da criança da periferia brasileira, com seus históricos de racismo, exclusões e privações. São capacitações que, normalmente, negligenciam a complexidade dos fatores envolvidos nas relações de ensino e aprendizagem das escolas públicas. Segundo o artigo, no que se refere aos aspectos metodológicos da alfabetização, a maior parte dos professores queixava-se de que suas experiências não são levadas em consideração e que a ausência de um ensino sistemático “das partes para o todo” prejudicava a aprendizagem das crianças. O artigo considerou, também, que as diretrizes para a alfabetização propostas pelo MEC, há décadas, negligenciam pesquisas internacionais acerca dos aspectos metodológicos mais eficazes para se ensinar a ler e escrever, o que ocorre devido a uma perspectiva ideológica, a qual domina as políticas públicas brasileiras limitando a autonomia do professor. Os relatos docentes evidenciaram, segundo o artigo, que as promessas construtivistas não trouxeram respostas significativas para o problema do fracasso escolar no âmbito da alfabetização, deixando o professor como mero coadjuvante, facilitador e diagnosticador.

Em suma, esses destaques, retirados das fontes da pesquisa bibliográfica proposta neste trabalho, revelaram que as publicações mais recentes têm tratado da concepção subjetivista de aprendizagem em quase sua totalidade, pois 91,66% dos artigos trazem elementos referentes a ela, partindo do princípio de que o conhecimento é construído ativamente pelo aluno ou aluna (AUBERT et al, 2016).

A concepção construtivista, como citado anteriormente nesse artigo, é baseada em Aubert et al (2016), trata de uma construção humana que depende dos significados que as pessoas dão a ela, sendo assim a realidade compreendida como existência subjetiva, fator que encontramos nos artigos descritos acima, visto que alguns deles descrevem a percepção dos professores a respeito da implementação da formação continuada e das práticas docentes.

O autor e as autoras de *Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação* destacaram que não há acordo entre as diferentes correntes teóricas do construtivismo a respeito de que ações seriam mais adequadas para promover o processo de construção do conhecimento, fator que pode ser encontrado nos artigos selecionados nesta pesquisa, como na pesquisa de Prioste (2020), quando a autora cita que os relatos docentes evidenciam que as promessas construtivistas não trouxeram respostas significativas para o problema do fracasso escolar no âmbito da alfabetização, deixando o professor como mero coadjuvante, facilitador e diagnosticador.

Podemos verificar que dentre os temas discorridos pelas autoras e autores o tema recorrente nas pesquisas sobre alfabetização e a prática docente faz a relação entre formação continuada no âmbito do PNAIC, aparecendo em cinco dos treze artigos destacados. Com relação ao tema podemos verificar que a formação continuada referente à alfabetização tem sido relacionada com o PNAIC, hora os e as autoras o relacionam com a prática em sala de aula e a leitura literária realizada pelos professores como Zanchetta (2017) relacionou, hora analisando os cadernos de formação do PNAIC como realizado por Klein e Guizzo (2017).

Outro tema que surge em três dos artigos faz menção à prática docente, analisando a prática com jogos e, principalmente, com o letramento na alfabetização. Mais alguns temas são verificados com menos frequência nas abordagens, como a aprendizagem autorregulada, a Educação Integral, a relação do fracasso escolar com as práticas docentes e como os professores têm percebido as causas do fracasso escolar (PRIOSTE, 2020) e a subjetividade existente no currículo oculto.

No levantamento bibliográfico desta pesquisa, foi identificada outra abordagem teórico metodológica não abordada pelos autores Aubert et al (2016), a abordagem histórico-cultural, localizada no artigo de Aguiar, Brichi e Zapata (2017). A pesquisa dessas autoras analisou relatórios de Orientadores de Estudos do PNAIC de Santa Catarina e partiu de perspectiva teórica embasada em autores filiados à abordagem histórico-cultural que concebem a mediação e a interação como processos fundantes para o ensino e a aprendizagem, a linguagem como interação humana e a escola como um espaço possível e legitimado de sistematização de conhecimentos. As autoras destacaram um aspecto importante dos cadernos do PNAIC de que a sobreposição explícita de perspectivas teóricas distintas como a abordagem

histórico-cultural (com referência a Vygotsky) e a construtivista de base piagetiana (na qual se ancoram os estudos de Ferreiro e Teberosky) e que aparecem também refletidas no relatório analisado.

Cabe assinalar que o artigo de Aguiar, Brichi e Zapata (2017) pareceu-nos ter partido de uma concepção sociocrítica de aprendizagem, e não propriamente de uma concepção comunicativa. Marigo e Braga (2015) ressaltam a diferença entre o enfoque sociocrítico e comunicativo crítico. Segundo elas, a abordagem sociocrítica atribui uma força determinante às estruturas e aos sistemas sociais, considerando que toda e qualquer ação humana é mais do que influenciada pelas ideologias dominantes e as relações de poder. Sendo assim, para o enfoque sociocrítico as determinações estruturais regulam as ações dos sujeitos sobre a realidade em que se encontram. Já no enfoque comunicativo crítico, a ação dos sujeitos é vista como uma construção intersubjetiva, elaborada a partir do consenso alcançado por meio da interação humana realizada sob pretensões de validade. Portanto, o enfoque está nos acordos firmados pelo diálogo, e não na construção de significados em si.

A partir dos resultados obtidos pode-se verificar três pontos importantes: 1) as políticas públicas e os cursos de formação docente têm dado ênfase no papel ativo das crianças no processo de alfabetização; 2) o papel docente de quem alfabetiza é fundamental pois é o responsável por conduzir os processos de ensino nas escolas brasileiras e 3) os desafios mencionados nos artigos indicam que a concepção subjetivista não oferece respostas para lidar com a complexidade da realidade educacional brasileira.

## **5 CONCLUSÃO**

A presente pesquisa bibliográfica partiu de uma vivência pessoal ao constatar em sala de aula quando da realização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nos anos de 2018 (2º semestre) e 2019 em uma escola estadual que algumas crianças apresentavam muitas dificuldades no aprendizado da leitura e escrita. Tal fato levou a reflexão de como a prática docente poderia potencializar o aprendizado de todos e todas estudantes, sem causar a exclusão de alguns alunos e alunas, como identificado nas vivências do estágio.

Ao mesmo tempo, outros estudos em grupos de pesquisa junto ao NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa), na Atividade Curricular de Integração, Ensino e Pesquisa e Extensão (ACIEPE) “Modelos de Prevenção e Resolução Dialógica de Conflitos” e em disciplinas obrigatórias e eletivas do Curso de Pedagogia mostravam a possibilidade das atuações educativas de êxito, como, por exemplo, as tertúlias literárias dialógicas, potencializarem a leitura na escola desde o início da alfabetização.

A partir desses questionamentos surgiu a questão desta pesquisa, ou seja, quais as condições que devem ser oferecidas em sala de aula para concretizar a alfabetização inicial de crianças, segundo artigos científicos mais recentes? Quais são os elementos que favorecem e os elementos que dificultam a alfabetização inicial de crianças na escola?

Com o desenvolvimento do estudo sobre as concepções teóricas de aprendizagem a questão foi assim delineada: quais concepções estão sendo pesquisadas recentemente no âmbito da alfabetização e quais contribuições têm trazido às práticas docentes?

O que pode ser verificado é que a alfabetização tem sido norteadada pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). Os/As professores/as, gestores/as e pesquisadores/as relatam que o programa tem contribuído para as práticas docentes, falam da importância do letramento no processo de alfabetização, mas não relacionam as concepções de aprendizagem com o impacto na aprendizagem das crianças e quando o fazem é para destacar que a concepção construtivista não tem contribuído na redução do fracasso escolar. Nota-se, portanto, um desencontro entre o que se preconiza e o que realmente se concretiza na sala de aula.

Com a observação de que pouco, ou nada, se tem publicado sobre a concepção dialógica no âmbito da alfabetização de crianças no período inicial da escolarização no Brasil, porém atuações exitosas têm sido desenvolvidas e comprovadas cientificamente em outros países. Daí, conclui-se que há a necessidade de publicações que revelem o êxito que professores/as e gestores/as escolares relatam, em espaços de formação continuada e espaços de diálogo e troca de experiências, terem alcançado em suas salas de aula.

O presente estudo apresenta limites devido à pesquisa bibliográfica ter abrangido poucas publicações, porém traz contribuições sobre a compreensão do papel docente no início da alfabetização, sendo este o responsável por conduzir os processos de ensino nas escolas brasileiras. A realização deste TCC, além de promover um aprendizado importante sobre a temática da alfabetização para minha formação como futura professora, contribuiu para muitas reflexões a respeito do tema e da prática docente em relação ao processo de alfabetização e letramento, incentivando-me a continuar pesquisando sobre como esse processo se dá no início da escolarização das crianças, e também como a autonomia docente tem sido entendida por professores/as da educação básica e professores/as responsáveis pela formação superior destes.

Para Paulo Freire, a autonomia é libertar o ser humano das cadeias de determinismo neoliberal, reconhecendo que a história é um tempo de possibilidades, tempo de pensar certo. Autonomia é um processo de decisão e de humanização construído historicamente e na experiência de várias decisões. E avança dizendo que a autonomia docente é o trabalho do professor com os/as alunos/as e não consigo mesmo. (STRECK, 2010)

Portanto fica o convite de Freire a assumir a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, opção de vida, modo de aprender e de ensinar, jeito de sentir, de dizer e de agir; assumir-se responsável é fundante da autonomia.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de; BRICHI, Caren Cristina; ZAPATA, Soraia Irrigaray. Formação continuada para professores no Pacto Nacional pela Alfabetização: continuidades, rupturas e ressignificações. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 37, n. 102, p. 201-218, 2017. Disponível em: [https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622017000200201&lang=pt](https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622017000200201&lang=pt). Acesso em: 25 abr. 2021.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 23, 2018. Disponível em: [https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782018000100280&lang=pt](https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100280&lang=pt). Acesso em: 25 abr. 2021.

ARAUJO, Liane Castro de. Artigo - Jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 36,

2020. Disponível em:  
[https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982020000100707&lang=pt](https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100707&lang=pt). Acesso em: 23 abr. 2021

AUBERT, Adriana; FLECHA, Ainhoa; GARCIA, Carme; FLECHA, Ramón; RACIONERO, Sandra. *Aprendizagem Dialógica na Sociedade da Informação*. São Carlos: EDUFSCar, 2016.

AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BASSO, Fabiane Puntel; ABRAHÃO, Maria Helena Menina Barreto. Atividades de ensino que desenvolvem a autorregulação da aprendizagem. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 495-512, 2018. Disponível em:  
[https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018000200495&lang=pt](https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000200495&lang=pt). Acesso em: 25 abr. 2021.

BRAGA, Fabiana M; GABASSA, Vanessa; MELLO, Roseli R. *Aprendizagem dialógica: ações e reflexões de uma prática educativa de êxito para todos(as)*. Coleção UAB-UFSCar. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

BRASIL. Lei 12.801, de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Diário Oficial da União*. Disponível em:  
[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12801.htm) Acesso em 23 mai 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Documento Orientador Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. 2017. Disponível em:  
[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador\\_versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf)  
 Acesso em 23 mai 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Disponível em:  
<https://www.fn-de.gov.br/index.php/programas/bolsas-e-auxilios/eixos-de-atuacao/lista-de-programas/item/6433-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-da-idade-certa-%E2%80%93-pnaic> Acesso em 23 mai 2021.

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAISO, Marlucy Alves. Onde tem fada, tem bruxa: posições de sujeito usadas para classificar e governar infantis e docente no currículo do 1º ano. *Pro-Posições*, Campinas, v.28, n. 1, p. 141-168, 2017. Disponível em:  
[https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072017000100141&lang=pt](https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000100141&lang=pt). Acesso em: 25 abr. 2021.

DICKEL, Adriana. A Avaliação Nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de Avaliação da Educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: responsabilização e controle. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 36, n. 99. p. 193-206, 2016. Disponível em:

[https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622016000200193&lang=pt](https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622016000200193&lang=pt). Acesso em: 25 abr. 2021.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. Trad. Horácio Gonzales. 24ª ed. atualizada. São Paulo: Cortez Editora, 2003. (Coleção Questões da nossa época, v. 14).

FORSTER, Paula. Pandemia aumenta evasão escolar, diz relatório do Unicef. *CNN*. São Paulo, 28 de janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2021/01/28/pandemia-aumenta-evasao-escolar-diz-relatorio-do-unicef> . Acesso em 01 jul 2021.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Palavra aberta - BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios. *Educação em revista*. Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: [https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982020000100709&lang=pt](https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100709&lang=pt). Acesso em 22 abr. 2021

FREIRE, Paulo. Considerações em torno do ato de estudar. *Revista Esboços*. Santa Catarina, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/praxis/228/Considera%C3%A7%C3%B5es%20em%20torno%20do%20ato%20de%20estudar.pdf?sequence=1&isAllowed=y> . Acesso em: 01 jul 2021.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo, Editora Olho d'água, 2010.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. INEP. *Indicadores de fluxo escolar apontam queda na evasão escolar para ensino fundamental e médio*, Disponível em <[http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicadores-de-fluxo-escolar-apontam-queda-na-evasao-para-ensino-fundamental-e-medio/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicadores-de-fluxo-escolar-apontam-queda-na-evasao-para-ensino-fundamental-e-medio/21206)> Acesso em: 07 nov. 2020.

KLEIN, Juliana Mottini; GUIZZO, Bianca Salazar. Problematizando representações docentes nos Cadernos de formação do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 98, n. 249, p. 311-331, 2017. Disponível em: [https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812017000200311&lang=pt](https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812017000200311&lang=pt), Acesso em 25 abr. 2021.

LIMA, Telma C. S.; MIOTO, Regina C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Florianópolis. *Rev. Katál*, v. 10 n. esp. P. 37-45, 2007.

MACHADO, Luciana Castro Oliveira; TEIXEIRA, Beatriz de Basto. Apontamentos sobre a formação em rede no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

*Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em: [https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982020000100211&lang=pt](https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982020000100211&lang=pt). Acesso em: 23 abr. 2021.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). *Dicionário Paulo Freire*. 2ª edição, ampliada e revisada. Belo Horizonte. Autêntica Editora, 2010.

MARIGO, Adriana Fernandes Coimbra Marigo; BRAGA, Fabiana Marini. *Em busca do conhecimento em educação*. Fundamentos do trabalho acadêmico-científico. Coleção UAB- UFSCar. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

MINAYO, Maria C. de S. (org.) *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 24ª ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; CORSINO, Patricia. Reading and writing in early childhood education: contexts and practices under debate. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 100-129, oct/dez. 2019. Disponível em: [https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742019000400100&lang=pt](https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742019000400100&lang=pt). Acesso em: 23 abr. 2021

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; RINALDI, Renata Portela. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 60, p. 261-276, 2016. Disponível em: [https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602016000200261&lang=pt](https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000200261&lang=pt). Acesso em: 25 abr. 2021.

PRIOSTE, Cláudia. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 46, 2020. Disponível em: [https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022020000100551&lang=pt](https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022020000100551&lang=pt). Acesso em: 22 abr. 2021

SEPÚLVEDA, Angélica. Discurso educativo letrado de professoras alfabetizadoras de diferente perfil pedagógico. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 33, 2017. Disponível em: [https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982017000100105&lang=pt](https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982017000100105&lang=pt). Acesso em: 25 abr. 2021.

SILVA, Wagner Rodrigues. Formação sustentável do professor no mestrado profissional. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 22, n. 170, p. 708-731, 2017. Disponível em: [https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782017000300708&lang=pt](https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000300708&lang=pt). Acesso em: 25 abr. 2021.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, n. 25, jan/fev/mar/abr, 2004. Disponível em: <https://www.SciELO.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRrZk/?format=pdf> Acesso em: 06 jun, 2021.

SOLER GALLART, Marta. Leitura Dialógica: A comunidade como ambiente alfabetizador. In: TEBEROSKY, A., GALLART, M.S. et alt. *Contexto de Alfabetização Inicial*. Trad. por Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, cap. 3, p. 41-54. 2004.

VARANI, Adriana; CAMPOS, Cristina Maria; ROSSIN, Elizabeth. A formação humana integra a educação integral? O que as práticas pedagógicas têm a nos dizer. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 39, n. 108, p. 177-192, maio/ago. 2019. Disponível em: [https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622019000200177&lang=pt](https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622019000200177&lang=pt). Acesso em: 24 abr. 2021.

XAVIER, Rosa Seleta de Souza Ferreira; BARTHOLO, Tiago Lisboa. Os impactos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: uma revisão sistemática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: [https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982019000100421&lang=pt](https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100421&lang=pt). Acesso em: 25 abr. 2021.

ZANCHETTA JUNIOR, Juvenal. Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 68, p. 147-167, 2017. Disponível em: [https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782017000100147&lang=pt](https://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000100147&lang=pt). Acesso em: 25 abr. 2021.