

## As concepções de alfabetização de professoras alfabetizadoras do Acre e suas práticas pedagógicas diante dos diferentes níveis de aprendizagem

The conceptions of literacy of literacy teachers in Acre and their pedagogical practices in relation to different levels of learning

Concepciones de alfabetización y prácticas pedagógicas de los profesores de alfabetización ante los diferentes niveles de aprendizaje

Eliane Joaquina de Souza Arellano<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0009-0009-9246-4243>

Tatiane Castro dos Santos<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-4369-2265>

**Resumo:** Este artigo é um recorte de uma pesquisa que teve como objetivo compreender as concepções de alfabetização de professoras alfabetizadoras do Acre, suas práticas pedagógicas diante dos diferentes níveis de aprendizagem das crianças e as implicações dessas práticas para o desenvolvimento dos estudantes. No que se refere à metodologia, contou com levantamento bibliográfico, elaboração de questionário aplicado a quatro professoras e realização de entrevista semiestruturada. Para embasar o estudo, utilizamos: Smolka (2013), Goulart (2019), Oliveira (2005) e Soares (2020). Os resultados evidenciaram que as docentes compreendem que ler e escrever implicam construir sentido por meio da escrita, demonstram preocupação em alfabetizar de forma significativa, com base na realidade da criança. Algumas vezes, utilizam métodos tradicionais, mesclando-os com metodologias que se aproximam das propostas advindas dos estudos do letramento. As entrevistadas assumem o papel de mediadoras e apontam os agrupamentos produtivos como uma estratégia para lidar com a diversidade. Contudo, trabalhar com as diferenças ainda é um grande desafio.

**Palavras-chave:** Métodos. Alfabetização. Aprendizagem.

**Abstract:** This article is an excerpt from a study that aimed to understand the literacy conceptions of literacy teachers in Acre, their pedagogical practices in response to children's different learning levels, and the implications of such practices for student development. Regarding the methodology, the research included a literature review, the development of a questionnaire, which was applied to four teachers, and the conducting of semi-structured interview. As a means of supporting the study, we drew on the works of Smolka (2013), Goulart (2019), Oliveira

<sup>1</sup> Mestranda da Universidade Federal do Acre - Ufac. E-mail: [elianearellanoj@gmail.com](mailto:elianearellanoj@gmail.com)

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense - UFF. Docente do Centro de Educação, Letras e Artes – Cela/Ufac. Professora do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/Ufac e do Doutorado em Educação em Amazônia – Educante. E-mail: [tatiane.santos@ufac.br](mailto:tatiane.santos@ufac.br)

(2005), and Soares (2020). The results revealed that the teachers understand that reading and writing involve constructing meaning through writing and that they also show concern for teaching literacy in a meaningful way, grounded in the children's reality. Additionally, the data indicate that, at times, they use traditional methods, blending them with methodologies that align with proposals stemming from literacy studies. The interviewees take on the role of mediators and highlight productive groupings as a strategy to address diversity. However, working with differences remains a significant challenge.

**Keywords:** Methods. Literacy. Learning.

**Resumen:** Este artículo es un extracto de una investigación que tuvo como objetivo comprender las concepciones de alfabetización de los alfabetizadores de Acre, sus prácticas pedagógicas frente a los diferentes niveles de aprendizaje de los niños y las implicaciones de estas prácticas para el desarrollo de los estudiantes. En cuanto a la metodología, incluyó una encuesta bibliográfica, elaboración de un cuestionario aplicado a cuatro docentes y entrevistas semiestructuradas. Para sustentar el estudio utilizamos: Smolka (2013), Goulart (2019), Oliveira (2005) y Soares (2020). Los resultados mostraron que los docentes comprenden que leer y escribir implican construir significado a través de la escritura, demostrando preocupación por enseñar a leer y escribir de manera significativa, a partir de la realidad del niño. En ocasiones, utilizan métodos tradicionales, mezclándolos con metodologías cercanas a las propuestas que surgen de los estudios de alfabetización. Los entrevistados asumen el papel de mediadores y señalan a los grupos de producción como estrategia para abordar la diversidad. Sin embargo, trabajar con las diferencias sigue siendo un gran desafío.

**Palabras-clave:** Métodos. Alfabetismo. Aprendiendo.

## **Introdução**

Ao fazermos a análise dos estudos bibliográficos sobre as concepções de alfabetização, percebemos que houve um grande avanço nas formas de alfabetizar, tendo como base diversas ciências e campos, especialmente da Psicologia e da Linguística. Na década de 1970, com o surgimento do modelo interacionista, passa-se a considerar a compreensão que a criança tem sobre a linguagem e a escrita e o que tem de significativo para ela, assim como se considera a linguagem como espaço de interação entre os sujeitos. Mais adiante, esse modelo vai sendo aperfeiçoado com as teorias de pesquisadores como Vygotsky, Bakhtin e Paulo Freire (Braggio, 1992).

Apesar desse avanço, falar sobre práticas pedagógicas no processo de ensinar a ler e escrever é sempre um desafio, pois a alfabetização, por muitos anos, esteve restrita a uma perspectiva mecanicista, estando desvinculada de uma aprendizagem significativa. Partindo desse pressuposto, consideramos ser de extrema importância analisar as concepções que dão sustentação às práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental, para discutirmos como podemos alfabetizar as crianças considerando os desafios que se apresentam, incluindo os diferentes níveis de aprendizagem.

De acordo com Ferraro (2014), nos últimos 30 anos, a alfabetização tem sido um dos temas mais discutidos no âmbito educacional brasileiro: disputa em torno de qual método é o melhor, que metodologia usar, o que fazer em uma sala com diferentes níveis de aprendizagem, como mudar o quadro de analfabetismo no Brasil, entre outros temas relacionados à alfabetização.

Este estudo é um recorte de uma pesquisa desenvolvida na licenciatura em Pedagogia, como Trabalho de Conclusão de Curso, que discutiu o papel do professor alfabetizador diante da diversidade nas turmas de alfabetização. O interesse pelo estudo dessa temática surgiu com base nas experiências vivenciadas e observações realizadas em uma escola pública de Ensino Fundamental do Acre, quando cumprimos atividades do Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

Naquele espaço, percebemos que muitas crianças saíam dos anos iniciais para o ano seguinte com muita dificuldade na leitura e na escrita: não reconheciam algumas letras do alfabeto, tinham problemas ainda com a decodificação, algumas só conseguiam escrever com o molde das letras. Percebemos, então, que tal realidade pode ter relação, entre diversos fatores, com concepções que dão sustentação a determinadas práticas pedagógicas e com uma certa dificuldade do docente em alfabetizar uma turma diversa, com diferentes níveis de aprendizagem.

Tivemos como base o seguinte problema: como as professoras concebem a alfabetização e desenvolvem suas práticas pedagógicas diante dos diferentes níveis de aprendizagem das crianças e quais as implicações dessas práticas para o desenvolvimento dos estudantes? Assim, delineamos, como objetivo geral do estudo: compreender as concepções de alfabetização de professoras alfabetizadoras do Acre, suas práticas pedagógicas diante dos diferentes níveis de aprendizagem da criança e as implicações dessas práticas para o desenvolvimento dos estudantes.

Para alcançarmos nosso objetivo geral, tivemos como objetivos específicos: Analisar as principais práticas pedagógicas e metodologias de alfabetização desenvolvidas em sala de aula, no ciclo da alfabetização, a partir das falas das professoras; Identificar as práticas pedagógicas das professoras no cotidiano das aulas, diante dos diferentes níveis de aprendizagem da criança no processo de alfabetização; Analisar as implicações dessas práticas para o desenvolvimento das crianças no processo de alfabetização; Analisar as concepções de alfabetização das professoras.

Com o intuito de alcançarmos os objetivos, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, que contou com levantamento bibliográfico sobre a alfabetização e estudo de caso, com elaboração de questionário aplicado às professoras visando a coleta de informações pessoais e profissionais: nome, idade, local da graduação e ano de formação, instituição que trabalha, entre outras. Para o levantamento de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada, gravada em celular e, posteriormente, transcrita. Para embasar o estudo, trouxemos autores como: Smolka (2013), Goulart (2019), Oliveira (2005) e Soares (2020).

Tais autores ajudaram na discussão da temática, no que se refere às concepções de alfabetização, ampliando o conhecimento acerca dos métodos/metodologias utilizados no processo da alfabetização, auxiliando, portanto, na compreensão sobre o processo de aprendizagem da leitura e da escrita pela criança. Nesse sentido, as discussões apresentadas pelos autores, em diálogo com as

análises das entrevistas, permitem identificar qual a ação do docente diante do contexto apresentado. Foram entrevistadas quatro professoras alfabetizadoras, que cursaram graduação em Pedagogia na Universidade Federal do Acre. A escolha das docentes se deu em decorrência da experiência da pesquisadora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Universidade Federal do Acre, realizada em uma escola pública de anos iniciais do município de Rio Branco.

### **O que entendemos por alfabetização?**

Ao longo das décadas, a concepção de alfabetização vem se alterando, devido às discussões em torno da superação do analfabetismo, de novas demandas, tanto políticas quanto sociais e também em decorrência de novas discussões teórico-metodológicas sobre escrita, oralidade, língua, sujeito e linguagem. Nesse sentido, compreendemos, hoje, que pensar no sistema alfabético como sinônimo de “escrita” é um equívoco. O sistema alfabético sozinho não representa a escrita, apesar de ser parte imprescindível dela. Da mesma forma, a gramática não se confunde com a língua, embora seja essencial para ela. A professora precisa entender como os conteúdos de estudo e ensino se estruturam, se organizam e geram significado, a fim de produzir atividades que ajudem os alunos a desenvolver suas habilidades de interação (Goulart, 2019).

Segundo Soares (2020), a alfabetização é um processo multifacetado e envolve aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e dos usos e funções da escrita nas práticas sociais. Para a autora, é preciso ensinar a ler no contexto das práticas sociais, ou seja, é preciso alfabetizar letrando. Embora alfabetização e letramento sejam processos cognitivos e linguísticos específicos, são simultâneos e indissociáveis. As discussões propostas por Magda Soares, desde a década de 1980, têm contribuído sobremaneira para a compreensão acerca de ambos os processos: alfabetização e letramento.

Com a teoria da psicogênese da escrita, proposta por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em 1979, passamos a compreender que o processo de alfabetização não se resume à simples aprendizagem de um código, mas, sim, à apropriação de um sistema de notação. E, para compreender tal processo, é fundamental reconhecer que, ao ingressar na escola, a criança não possui as regras de funcionamento e propriedades desse sistema na mente, contudo, já dispõe de amplo conhecimento sobre a língua.

Em vista disso, é necessário, então, que, dentro do sistema alfabético, a criança tenha conhecimento de dois aspectos importantes: os conceituais, que estão ligados ao processo de representação simbólica ou notação, e os convencionais, que podem ser alterados por acordo social. É preciso ensiná-la que, ao escrever, as letras não podem ser inventadas, elas têm um formato fixo e pequenas variações. Além disso, ainda se tratando das letras, deve-se mostrar que a ordem delas no interior das palavras não pode ser mudada, pois notam segmentos sonoros menores que as sílabas

orais que falamos. Elas representam a pauta sonora das palavras que são pronunciadas e as sílabas podem variar de acordo com as combinações.

Nesse sentido, de acordo com Morais (2012), na perspectiva da psicogênese, o conhecimento do sistema de escrita alfabética (SEA) “é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA, ao lado das novas informações com que se defronta e que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios” (Morais, 2012, p. 53). Ou seja, no processo das etapas pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética, o indivíduo formula respostas e hipóteses diferentes. Ele vai construindo suas próprias respostas, que não são ensinadas pelo adulto. Ademais, fica evidente que cada criança chega à escola com uma hipótese diferente em relação à língua escrita e isso não pode ser desconsiderado.

Nesse sentido, a teoria da psicogênese da língua escrita enfatiza como as crianças estruturam seu pensamento enquanto aprendem a ler e a escrever, considerando-as como as principais participantes desse processo. Essa teoria apresenta diferentes níveis, que refletem as etapas de aprendizado necessárias para avaliar as competências em leitura e escrita de uma criança, desse modo, desvela as fases desse processo de aprendizagem: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética (Ferreiro, Teberosky, 1999).

Em se tratando da fase pré-silábica, a criança não sabe que a escrita registra a pauta sonora. Vale ressaltar que nessa etapa, o aprendiz não distingue desenho de escrita, quando ele entende que a escrita é representada por símbolos, então, começa a usar rabiscos parecidos com letras. Ou quando tem conhecimento das letras, estas são misturadas com números ou outros símbolos. À medida que a criança tenta diferenciar as palavras que são escritas por ela, são criadas as hipóteses de quantidade mínima e de variedade.

Na fase silábica, a criança tem a tendência de pronunciar a palavra dividindo-a em sílabas e buscando fazer correspondência das letras com os segmentos silábicos orais pronunciados. Dessa forma, a criança começa a entender que, para cada sílaba pronunciada, deve-se colocar uma letra. Aqui, pode acontecer de ela escrever palavras monossílabas e dissílabas com apenas uma única letra ou duas, respectivamente, para representar essas palavras. Ou ela pode escrever duas palavras diferentes usando as mesmas sílabas e palavras diferentes sendo representadas pelas mesmas letras.

Prosseguindo, na fase silábico-alfabética, descobre que é preciso colocar mais letras para cada sílaba; a criança começa a notar os pequenos sons que formam as sílabas orais. Nesse sentido, é necessário ter uma consciência fonêmica e não apenas somente de sílabas, além de exigir um domínio maior da relação entre os grafemas e fonemas para que possa, então, escrever alfabeticamente. Nesse processo, é necessário aprender as consoantes, assim como seus valores sonoros.

E, por último, na fase alfabética, a criança começa a entender que é necessário representar cada som individualmente. Dessa forma, ela comete erros ortográficos, e a leitura como também a produção de textos passam a ser mais utilizados e requerem um pouco mais de domínio SEA, além de uma maior familiarização com as correspondências em diferentes estruturas silábicas do português. Após a chegada à hipótese alfabética, a criança avança em direção ao domínio da ortografia, à aprendizagem das convenções.

Os estudos do campo da Linguística, por sua vez, apontam que a aquisição da língua escrita é influenciada pelo conhecimento da linguagem oral. As crianças possuem esquemas mentais inatos que facilitam o aprendizado, permitindo a construção de generalizações e conceitos através de interações sociais. A estrutura de qualquer língua humana envolve conteúdo, relacionado ao significado, e expressão, relacionado aos sons, os quais são regulados pela gramática. Ademais, o conhecimento gramatical é fundamental e todos os falantes o têm, mesmo aqueles não alfabetizados (Oliveira, 2005).

Adicionalmente, é fundamental destacar que as percepções da criança em relação aos adultos alfabetizados são distintas. Assim, a alfabetização não ocorre simplesmente através da absorção de informações repassadas na escola, mas demanda uma compreensão inicial sobre o significado das letras e sua capacidade de criar essas representações. Nesse contexto, a compreensão do aprendiz em relação à representação dos sons é determinada pelo momento e estágio de desenvolvimento em que se encontra. De acordo com Oliveira (2005), é importante observarmos as diferentes abordagens sobre a aprendizagem da escrita, não enxergando apenas como a reprodução de um resultado finalizado, mas, sim, compreendendo-a como um processo contínuo em que o estudante desempenha um papel central, sendo responsável por formular e reformular suas hipóteses.

Diante disso, é necessário saber a diferença entre os sons da fala que recebem o nome de fones (são falados) e os sons da língua que são os fonemas (não são falados). “Na lingüística, os sons da fala são objeto de estudo da fonética, enquanto que a fonologia se ocupa dos sons da língua.” (Oliveira, 2005, p. 30). Ou seja, os sons do português são objetos representáveis, as unidades do sistema sonoro podem ser representadas através dos símbolos fonéticos e das letras do alfabeto latino.

Portanto, uma vez conhecendo as concepções da criança sobre o sistema de escrita, é necessário adaptar as metodologias de alfabetização, pois o professor precisa ser flexível. Além disso, deve-se atentar para as variações linguísticas, uma vez que cada criança tem seu modo e tempo de aprender. A realidade da criança ‘A’ pode ser diferente da criança ‘B’. Algumas podem ter a leitura e a escrita formal como algo que já faz parte do seu cotidiano, pois elas sempre tiveram contato com livros devido à leitura ser mais presente na rotina familiar.

A escola promove a “ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem e com segurança

nas mais distintas tarefas linguísticas” (Oliveira, 2005, p. 20), ou seja, ensina a ler, a escrever e a falar. No entanto, deve-se considerar que, no processo de alfabetização, grande parte das crianças não tem um contato amplo e tão diverso com a escrita antes de irem à escola. Também há que se considerar as diferenças na forma de falar de muitas crianças, a fala é um aspecto individual, é como a pessoa realiza a língua, por isso ela é diversa, algumas crianças falam, por exemplo, “problema” e outras “pobrema”.

Nessa mesma perspectiva, Bagno (2007) discute o que chamamos de preconceito linguístico, que surge da imposição de um padrão estabelecido por uma elite econômica e intelectual, que julga como "erro" e, portanto, inaceitável tudo que não se alinha a esse modelo. Ademais, esse preconceito está profundamente relacionado a outras formas de discriminação igualmente prevalentes na sociedade.

Considerando esse ponto de vista, a escrita envolve muitos aspectos que o aprendiz deve dominar no decorrer do seu aprendizado, sendo assim, sua cultura e seus conhecimentos devem ser levados em conta, pois tudo o que o aluno experiencia faz parte do seu desenvolvimento do processo de aprendizagem.

Essas e outras compreensões sobre o processo de alfabetização apresentam inúmeras contribuições para os modos de ensinar e aprender a língua escrita na escola. Nesse viés, destacamos, aqui, a contribuição da perspectiva discursiva de alfabetização, que envolve a reflexão e a ação sobre a escrita. Nessa perspectiva, o processo de aprendizagem ocorre por meio dos textos, favorecendo a ampliação do entendimento das crianças sobre a organização social da escrita e dos sujeitos. Vivenciam-se situações sociais que envolvem a utilização e análise da escrita, promovendo o aprofundamento da compreensão das dinâmicas da realidade e das relações de poder presentes nos discursos. Importante ressaltar que os estudos sobre alfabetização têm contribuído para aprofundar a compreensão de uma perspectiva teórico-prática do ensino-aprendizagem da escrita, inseparável da realidade político-social presente nas situações de ensino-aprendizagem (Goulart, 2019).

Ainda sobre a perspectiva discursiva, segundo o glossário Ceale (Centro de Alfabetização e Letramento), essa abordagem analisa a atividade mental da criança sob duas óticas: a cognitiva e a discursiva. Em outras palavras, a linguagem, tanto oral quanto escrita, pode servir como um meio de interação, uma forma de regular ações (tanto interna quanto externamente), e também como objeto de conhecimento. A ênfase nas relações sociais e na prática do diálogo marca a dimensão discursiva. Portanto, inserida em um ambiente letrado e imersa em práticas sociais diversas, a criança utiliza a linguagem e aprende sobre a escrita – suas características, peculiaridades, funções e modo de funcionamento – em interação com os outros e em reflexão consigo mesma.

Smolka (2019), ao fazer suas considerações acerca das práticas de leitura e escrita, assim como das abordagens para ensinar tais habilidades no contexto contemporâneo, assume uma ótica histórico-cultural, questionando os impactos da evolução tecnológica, que tem modificado essas práticas. Ademais, a autora defende a importância de aprofundar os estudos sobre a origem social do desenvolvimento humano, levando em conta a complexidade do momento histórico, as diversas vertentes da língua, as relações sociais complexas e a desigualdade das condições de vida. Em um processo histórico dialético de interação mútua, as crianças se desenvolvem em conjunto com os professores, que também estão em constante evolução, participando colaborativamente das mudanças tanto no ensino como nas práticas de leitura e escrita.

Além disso, a parte verbal dos procedimentos de ensino da escrita estão conectadas às vivências individuais dos sujeitos, marcadas pela presença da escrita e seus significados. As conversas, as histórias e os acontecimentos que os alunos trazem consigo para a escola são suas primeiras escritas. É a realidade presente, que se mostra em suas falas, que gera outras, em uma corrente infinita de diálogos que são influenciados por outros discursos (Goulart, 2019). Portanto, ouvir as crianças é parte central da alfabetização.

Compreendemos, portanto, que a alfabetização envolve produção de sentidos, envolve aprender a significar por escrito, envolve a imersão da criança na dinâmica das relações sociais, o que vai muito além do domínio do sistema de escrita alfabética. Como afirma Smolka (2013, p. 69): “A alfabetização implica desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro com o trabalho de escritura - para quem escrevo, o que escrevo e por quê?”

### **Os sujeitos da pesquisa e seu perfil**

Este trabalho apresenta-se com um caráter qualitativo, que envolve obter dados descritivos, por meio do contato direto entre quem pesquisa e a situação estudada. Segundo Gatti (2010), quando se trabalha com dados com o fim de gerar conhecimento que acrescentem a compreensão de um problema de interesse, pode-se utilizar um conjunto de medidas como depoimentos, entrevistas, diálogos, observações, etc. Nesse sentido, fizemos um levantamento bibliográfico sobre o tema e uma pesquisa de campo, para a qual foi elaborado um questionário para coletar o perfil das participantes e uma entrevista semiestruturada, realizada com as quatro professoras selecionadas.

Com o intuito de entender e analisar as práticas pedagógicas e as metodologias de alfabetização, como também as dificuldades que as docentes enfrentam diante da diversidade de níveis de aprendizagem encontradas na sala de aula, contamos com a participação de quatro professoras, todas com experiência na área da alfabetização, da Escola Estadual de Ensino Fundamental I, graduadas

na Universidade Federal do Acre (Ufac) e que atuam na rede pública de ensino do município de Rio Branco. As professoras foram escolhidas em decorrência da experiência em sala de aula da pesquisadora no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), da Capes, no período de 2018 a 2019, e do Estágio Supervisionado do ano de 2020, no curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Acre. Três professoras foram escolhidas durante o período de experiência da pesquisadora em sala de aula, por meio do Pibid (professoras A, B e C), e uma professora foi escolhida por meio do Estágio Supervisionado (professora C). Abaixo, algumas informações sobre os sujeitos da pesquisa.

QUADRO I – Perfil das professoras entrevistadas

Nome	Professora A	Professora B	Professora C	Professora D
Idade	44 anos	51 anos	25 anos	40 anos
local de graduação	UFAC	UFAC	UFAC	UFAC
Ano de formação	2003	2006	2019	2010
Há quantos anos atua como professor?	20 anos	33 anos	4 anos	12 anos
Há quantos anos trabalha nessa instituição?	11 anos	13 anos	4 anos	12 anos
Há quantos anos atua como alfabetizadora?	20 anos	13 anos	4 anos	12 anos

**Fonte:** elaborado pelas autoras, a partir dos questionários.

Diante do quadro apresentado acima, percebemos que as professoras A, B e D estão na faixa etária entre 40 e 50 anos, considerando o tempo de formação; as professoras A e B se dedicaram à carreira docente metade dos anos de suas vidas. Apesar do tempo de formação ser diferente, as professoras A, B e D atuam na mesma instituição quase a mesma quantidade de tempo. Vale considerar que o tempo de formação das professoras B, C e D coincide com a mesma quantidade de anos que elas atuam como alfabetizadoras na escola. Embora a professora C esteja na área da educação há pouco tempo, ela já atua como alfabetizadora desde a sua formação.

### **Pesquisa de campo: questionário e entrevista**

Segundo Minayo (2009), o questionário tem como opção a escolha do informante, que é direcionado a fornecer respostas de acordo com a pergunta formulada pelo investigador. Nesse sentido, para a pesquisa, utilizamos o questionário para coletar informações das entrevistadas, como idade, tempo de formação e de atuação na alfabetização, como vimos no Quadro I.

Segundo Gil (2002), no estudo de campo o pesquisador utiliza entrevistas com o objetivo de captar explicações e interpretações que ocorrem em um determinado grupo.

Com o fim de aprofundar as questões propostas, na pesquisa de campo, os dados foram analisados a partir de dois eixos, considerando os objetivos deste estudo. Dentro de cada eixo, foram

elaboradas perguntas para a entrevista semiestruturada. Esses dados foram lidos considerando o referencial teórico deste estudo.

QUADRO 2 – Relação entre os eixos de análise e as questões da entrevista

Eixos de análise	Perguntas
1- Concepções de alfabetização e as práticas pedagógicas	1-Enquanto professora alfabetizadora, o que você compreende por alfabetização? 2-Levando em consideração a perspectiva discursiva que mostra como a criança aprende, como deve ser realizado o ensino na alfabetização? 3-Como você desenvolve o ensino da alfabetização na sua sala de aula? Cite alguns procedimentos metodológicos de que se utiliza, tanto no processo de aquisição da leitura quanto da escrita? 4-O que pensa sobre os métodos tradicionais na alfabetização? O que você considera tradicional?
2- O papel do professor e as dificuldades encontradas nos diferentes níveis de aprendizagem	5-Para você, qual é o papel do professor no processo da alfabetização? 6-Como alfabetizar uma turma com níveis diferentes de aprendizagem? 7-Você costuma identificar os níveis de aprendizagem dos alunos? Se sim, como faz isso? 8-Quais são as dificuldades mais encontradas no processo de alfabetizar? 9-Como planeja seu trabalho diante delas? Pode exemplificar?

Fonte: elaborado pelas autoras.

### A ação docente na alfabetização: concepções e práticas pedagógicas

Em busca de compreendermos as concepções de alfabetização das professoras e como concebem as práticas pedagógicas nas turmas dos anos iniciais (Eixo 1), perguntamos o que elas entendem por alfabetização. Ao observarmos as respostas, vimos que caminham na concepção de uma perspectiva mais ampla, em suas relações com o letramento, como podemos ver nas falas abaixo:

Alfabetização é o processo do letramento que a criança consegue não só codificar, mas assimilar o que ela está escrevendo e o que está lendo (Professora A).

Um conjunto de conhecimentos em que o aluno vai colocar em prática o aprendizado dele de mundo com o aprendizado na sala de aula, a criança tem primeiro um conflito entre o que ele aprendeu no mundo com a aprendizagem cognitiva na sala de aula, para então compreender o que realmente é alfabetização (Professora B).

As pessoas confundem muito alfabetização e letramento, alfabetizar para mim, hoje com a minha realidade, é o aluno saber ler e entender o que ele está lendo (Professora C).

Alfabetização é o processo de letramento, fazer com que a criança entenda que o que ela fala ela pode escrever, e também não é só ser letrada, só saber escrever, mas também saber falar (Professora D).

Diante das respostas das professoras, percebemos que, embora falem das relações entre alfabetização e letramento de forma pouco precisa, o fato de destacarem o termo letramento já aponta para um processo de ensino da leitura e da escrita considerando as práticas sociais (Kleiman, 2005). Elas relatam que saber ler e escrever deve ser um processo de aprendizagem significativo, que vai além de codificar/decodificar letras e sons.

A esse respeito, de acordo com Faria (2013), o letramento se inicia desde o nascimento da criança, ela convive em uma sociedade letrada, da qual a escrita e a leitura fazem parte. Ensinar na perspectiva do letramento, envolve, portanto, a imersão da criança nas práticas sociais. Street (2014) propõe essa visão ampla de letramento, compreendido como um conjunto de práticas sociais, considerando a multiplicidade de práticas letradas em diferente contextos e grupos.

Vale ressaltar, ainda, diante das falas apresentadas acima, que as docentes, de uma forma indireta, demonstram a importância do conhecimento que a criança já tem, o qual deve se relacionar com o aprendizado que irá adquirir em sala de aula. Ou seja, antes de ingressar na escola, o aluno já é dotado de saberes sobre sua língua, construídos na convivência com outros (Cagliari, 1993).

No que se refere à alfabetização, a professora A relata que a aquisição da leitura e da escrita se dá em todos os momentos:

Na minha sala de aula, o processo de alfabetização se dá em todo momento, desde que a criança entra na porta, ela já está sendo alfabetizada: na leitura de um cartaz, na leitura de uma imagem, quando traz um conhecimento adquirido em casa, a troca de informações que um aluno tem com o outro, a gente pega o conhecimento que ele tem em casa, que eles aprendem com os colegas e com a escola.

Essa fala está de acordo com a visão de que a criança não aprende somente no âmbito escolar, pois ela está imersa em um mundo letrado, no qual ela participa de uma diversidade de práticas sociais, dessa forma, ela aprende sobre a linguagem escrita (Smolka, 2013). Além disso, a afirmação da professora A aponta que a criança pode adquirir conhecimentos no âmbito familiar, no meio social e com os colegas.

Isso quer dizer que o professor não é a única “fonte de saberes”, a escola deve oferecer outros saberes aos alunos, levando em consideração que as crianças que são inseridas no meio escolar não têm contato com a leitura e a escrita da mesma forma. Mas, por outro lado, é necessário alinhar as fontes e os meios pelos quais a criança adquire conhecimento com as práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras.

A professora B, ao tratar das metodologias de ensino, afirma desenvolver práticas na perspectiva sociointeracionista, mas, ao mesmo tempo, fala que há momentos em que usa metodologias diversas. Analisemos sua fala a seguir:

Eu utilizo o sociointeracionista, mas não necessariamente preza a um método só, porque nós fomos educados no tradicional, no meu caso eu fui alfabetizada com brincadeiras porque minha mãe era alfabetizadora, mas não existe só um método correto, a gente como educador mistura muito, a gente vai pelo caminho que dá certo, porque tem criança que aprende com o construtivismo, outra aprende com o sociointeracionismo, mas mesmo assim, a gente utiliza algumas técnicas do passado que não morrem (Professora B).

Vemos que a professora, talvez pelo nosso apego histórico aos métodos de alfabetização, refere-se ao sociointeracionismo como um método, e não como uma perspectiva, uma concepção de aprendizagem. No entanto, é importante a compreensão que tem acerca da necessidade de diversificar as abordagens, a fim de alcançar todos os alunos.

Por um lado, é importante ter conhecimento de várias metodologias, pois, como vimos, cada criança aprende de forma diferente e tem o seu tempo. Porém, com base nas experiências em sala de aula que tivemos no Pibid, observamos que muitas crianças ficam confusas na aquisição da leitura e da escrita devido a algumas abordagens que a professora utilizava não focando apenas naquelas que condizem com a realidade dela, com uma preocupação com a diversificação de estratégias. Ou seja, não ter segurança, conhecimento ou domínio da metodologia que se utiliza no processo da alfabetização, ou mesmo estar em dúvida em qual utilizar, resulta em complicações no processo de aprendizagem do aluno.

Nesse contexto, as professoras C e D, ao responderem como deve ser o ensino da leitura e da escrita na alfabetização em uma perspectiva discursiva, afirmam:

Muitos acham que alfabetizar é só brincar, mas muitos chegam no terceiro ano sem nem saber ler, eu estou com essa realidade, muitos alunos não sabem nem as letras do alfabeto, então é um processo longo que estende até o 5º ano, é um processo que vai o ensino fundamental todinho (Professora C).

A gente busca ensinar independentemente do método, primeiro a gente vai para o texto, depois vai puxando da criança o que ela sabe sobre esse texto, fazendo interpretação, fazendo com que ela entenda o que é ler e escrever, a gente parte sempre da criança, do que ela já sabe e do que precisa aprender e, a partir disso, vamos descobrindo o que é mais fácil para a criança (Professora D).

As professoras demonstraram não ter uma compreensão acerca da alfabetização na perspectiva discursiva, o que pode ser explicado pelo fato de que o que mais se estuda e se discute em torno da alfabetização é a perspectiva construtivista, sendo a mais presente nas escolas hoje.

A professora C relacionou a perspectiva discursiva ao brincar. Contudo, essa perspectiva, além de visar uma aprendizagem de forma mais lúdica, busca entender e trabalhar as dificuldades de aprendizagem com o fim de que a criança tenha uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, preocupa-se com o processo de construção do conhecimento, acreditando que a aprendizagem é estabelecida consigo mesma, com o outro e com o mundo (Nogueira; Leal, 2011). Além disso, a perspectiva discursiva considera vários aspectos do aprendiz, vendo-o como produtor do seu próprio pensar e que elabora suas ideias sobre a língua que o constitui, ou seja, considera que a criança tem ação sobre a língua que utiliza no âmbito social e culturalmente (Smolka, 2013).

Nesse contexto, a professora D diz que seu ensino parte do que a criança já conhece para, então, saber qual metodologia é mais fácil para ensiná-la; mas, no início de sua fala, há uma contradição quando diz que, primeiro, parte do texto e depois do que a criança conhece sobre o texto. Não que essa maneira de ensinar não possa ser utilizada, mas se o foco é partir do que a criança já sabe, o texto selecionado deve considerar o interesse da criança, sempre em diálogo com os saberes que ela traz.

No que se refere às práticas pedagógicas, as professoras B e D dizem considerar a realidade da criança e utilizam maneiras diferentes para que elas possam aprender a ler e escrever:

Nós trabalhamos com o conhecimento literário da criança e com vários tipos de gêneros textuais como leitura prazerosa para que ela possa desenvolver o interesse da criança, para que ela possa entender o processo de alfabetização, trabalho muito com a parte fonológica, com os sons das letras (Professora B).

Tem criança que o processo é mais demorado na alfabetização, então, a gente busca sempre partindo da criança, o que ela já sabe, o que precisa aprender, e, a partir daí, que a gente vai descobrindo o que é mais fácil para a criança (Professora D).

De acordo com a fala da professora D, percebemos que, no processo da alfabetização, cada criança tem seu tempo e modo de aprender, por isso, a importância de conhecê-la, qual o seu nível de aprendizagem e que relação ela tem com o mundo da leitura e da escrita.

Na fala da professora B, observamos um ponto relevante a ser comentado diante das práticas pedagógicas citadas: ela diz que trabalha com “vários tipos de gêneros textuais como leitura prazerosa”. Aqui, vemos a preocupação a professora tem de contextualizar os textos apresentados, para que a criança possa progredir no processo da alfabetização.

Ainda sobre esse tema, as professoras utilizam alguns recursos/procedimentos metodológicos em comum, que são: alfabeto móvel, ditado colorido, vários gêneros textuais, listas de palavras, cruzadinhas, caça-palavras, jogos práticos e concretos, trabalham com o som inicial, o som final, se utilizam de textos que sejam atrativos para que as crianças possam buscar palavras:

O que eu vejo que funciona muito é a lista de palavras, que tenham sentido para eles, vai criando no quadro, vai montando essa lista de acordo com o que eles vão falando. Também o processo dos números, na contagem deles, contar quantos colegas são, que dia é hoje, que horas que a gente e que eles saem, então esse processo a gente aproveita tudo (Professora A).

Trabalho com listas de palavras, com cruzadinhas, caças palavras e joguinhos práticos, concretos (Professora B).

Ditado colorido, ditado numérico, a gente faz atividades permanentes todo dia, a leitura do alfabeto mais a leitura dinâmica com o animal, o animal começa com a letra A, então eles já vão escrevendo no quadro, a gente também trabalha a separação silábica e classificação, mono, dissílabo, trissílaba e polissílaba. O ditado é ótimo, pra mim é o melhor recurso (Professora C).

Bom, eu gosto muito de fazer lista de palavras, leitura e interpretação de texto, tem o ditado colorido, tem palavras que rimam, puxando palavras do texto, vendo som inicial, som final e depois disso vamos fazer leitura e interpretação, sempre buscando daquele texto fazendo atividades que sejam atrativas pra elas (Professora D).

Notamos uma variedade de metodologias e recursos. No entanto, há uma observação importante: o ditado e a lista de palavras são os mais comuns e tais práticas devem estar vinculadas à realidade da criança para que sua aprendizagem não seja de forma descontextualizada, caso contrário, a criança estará usando apenas a memorização, aprendendo por repetição e não construindo seus saberes de forma significativa (Smolka, 2013).

Outro ponto a ser considerado é que, apesar de as docentes apresentarem uma visão mais ampla sobre o conceito de alfabetização, nota-se, ainda, que alguns dos procedimentos metodológicos utilizados têm uma influência considerada dos métodos mecanicistas. Ao responderem o que elas pensam sobre o método tradicional, todas as professoras dizem que não tem como usar somente um método e que, dependendo do contexto, recorrem ao método tradicional. Vejamos suas falas:

Eu acho que todo método de alfabetização é válido, tanto no método interacionista, construtivista, tradicional, quanto o discursivo, de tudo um pouco, eu não utilizo só de um método. Não é que o método tradicional não funcione, mas ele sozinho não vai funcionar, a gente vai mesclando e fazendo as intervenções (Professora A).

Aquela coisa decoreba, o BA, BE, BI, BO, BU, o silábico o silabando, eu acho muito tradicional e sem conexão com a realidade. O tradicional em si, se fosse trabalhar em conexão com o texto, tinha um sentido, mas trabalhar solto, eu acho muito desvinculado da realidade da criança, ela vai pra sala e estudar uma coisa sem conexão (Professora B).

Há três anos, a criança já chegava no terceiro ano sabendo escrever o nome, mas estou vivendo uma realidade diferente, a gente sai da universidade tendo a visão que o B a BA não dá certo, mas quando a gente está aqui dentro, na realidade, utilizamos de tudo para alfabetizar. Tem algumas crianças que conseguem ser alfabetizadas com leitura de textos, outras com o ditado. Alguns pais já colocam as crianças em uma creche particular antes da escola, e elas já vêm na cabeça que só aprendem com o B a BA (Professora C).

Eu considero tradicional o pontilhado, a criança não precisa ficar cobrindo para aprender a escrever aquela letra, tudo é processo, principalmente agora, depois da pandemia, a gente pegou criança que nem sabia pegar no lápis, então não por cobrir que ela vai aprender a escrever letras e identificar palavras no texto (Professora D).

Percebemos que, apesar de as docentes terem discernimento de que os métodos tradicionais sozinhos não dão conta do processo e que eles não consideram a realidade da criança, há momentos em que elas são levadas a utilizá-lo com mais frequência. Isso acontece, de acordo com as entrevistadas, devido às dificuldades/necessidades apresentadas pela criança no processo de alfabetização. As docentes ainda relatam que a escola pressiona e cobra resultados dos profissionais dos anos iniciais, para que a turma saia alfabetizada, então, muitas vezes, o tempo da criança não é respeitado e são levadas a utilizar os métodos tradicionais como um mecanismo para a criança apresente um retorno rápido à escola, aprendendo a decodificar.

Diante disso, vemos que as professoras precisam de mais suporte para que possam desenvolver um trabalho de ensino e aprendizagem de forma significativa, para que o foco não esteja no resultado somente, mas também no processo.

### **O papel do professor e as dificuldades encontradas nos diferentes níveis de aprendizagem**

Fazendo uma análise considerando o segundo eixo, no que diz respeito ao papel do professor, consideramos que ele deve ir além de ser um transmissor de conhecimentos, ele tem como função ser mediador, não somente proporcionar novos conhecimentos à criança, mas valorizar e considerar o que ela já sabe. O docente tem a função de fornecer um caminho no processo da alfabetização, de maneira que a aprendizagem seja produtiva e significativa. Diante disso, percebemos que as falas das professoras estão de acordo com esse entendimento. Vejamos:

O professor abre as cortinas para a alfabetização, a gente vai mostrando de uma forma lúdica, de maneira que alcance o aluno. Não adianta eu ter todas as teorias e na prática não conseguir transmitir aos meus alunos (Professora A).

O professor é o mediador, ele está ali para fazer suas intervenções, para tirar da criança o melhor dela, para que ela possa ter as descobertas dele, mas o professor aprende muito (Professora B).

O papel do professor é fundamental, mas a família precisa estar junto, porque só o professor na sala de aula, não dá conta, então a família e o professor têm que estar junto nesse processo (Professora C).

É um papel de mediador, mediar o conhecimento que a criança já sabe e o que ela precisa aprender (Professora D).

Observamos que, em todas as falas, as docentes reconhecem o papel do professor como mediador, mas vale destacar duas falas: a Professora A diz que a prática do professor deve alcançar o aluno. E, na fala da Professora B, ela menciona sobre o docente fazer intervenções de maneira que seja melhor para o aluno. Percebemos que o foco é o aprendiz. Sabendo disso, o professor deve buscar entender como se dá o processo de aquisição de conhecimento. Sobre isso, Cagliari (1993) destaca:

O processo de alfabetização inclui muitos fatores, e, quanto mais ciente estiver o professor de como se dá o processo de aquisição de conhecimento, de como a criança se situa em termos de desenvolvimento emocional, de como vem evoluindo o seu processo de interação social, da natureza da realidade linguística envolvida no momento em que está acontecendo a alfabetização, mais condições terá o professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais (Cagliari, 1993, p. 9).

Dando continuidade, no que se refere aos diferentes níveis de aprendizagens, as professoras responderam que não é fácil trabalhar em uma turma em que alguns alunos avançam mais rápido e outros menos. É notória, em suas falas, a preocupação que têm em suprir as necessidades de seus alunos. Todas mencionaram que trabalham com atividades diferenciadas ou adaptam a atividade de forma que corresponda ao nível de aprendizagem de cada aluno.

Mas, para isso, é necessário identificar os níveis de aprendizagens, e uma das formas que as docentes utilizam é a avaliação diagnóstica de leitura e escrita, sendo realizada no início, assim que a criança ingressa na escola, para saber o que ela já sabe e o que precisa aprender; e no final de cada bimestre é realizada outra avaliação. A partir disso, é identificada a hipótese em que a criança se encontra.

Nesse sentido, as Professoras B, C e D falam da importância das atividades diferenciadas e dos agrupamentos produtivos:

Atividades diversificadas, trabalhar com agrupamentos produtivos, atividades de acordo com o nível, trabalhar com as hipóteses (Professora B).

Atividades diferenciadas. Vamos trabalhar poema? Vamos trabalhar poema, mas vou pegar o mesmo poema e trabalhar atividades de palavra fatiada, outro já posso trabalhar interpretação um pouquinho maior e a gente vai indo conforme os níveis. Nesse momento não estamos podendo fazer os agrupamentos, mas eles são incríveis, a gente já inicia com o diagnóstico, então vejo em que nível meu aluno já está, não posso por um “B” com o “D”, não vai dar certo, mas eu posso nivelar ali um “C 1” com o “C 2” que já vai dar certo esse agrupamento, é uma ótima tática (Professora C).

Bom, nós utilizamos atividades diferenciadas, as crianças que não sabem ler ainda, que não entende que o processo de escrita é o que eu falo eu escrevo, a gente precisa desenvolver algumas atividades para que elas percebam isso, e a partir disso vai evoluindo. Nós trabalhamos com uma atividade com 50 que eu posso fazer com que a criança que já sabe evolua mais um pouco e a criança que não sabe ainda

perceba que ela precisa aprender. Então são atividades diferenciadas, eu vou fazer todo dia? Não, vou fazendo interferência para ela saber o que precisa aprender e vendo a evolução, algumas crianças demoram mais e outras menos (Professora D).

Como vemos, as professoras relatam que o agrupamento é uma forma muito eficaz de aproveitar os conhecimentos prévios dos alunos e uma maneira deles se ajudarem, um aprendendo com o outro. As respostas dialogam com as propostas trazidas por Santos e Silva (2007):

Do ponto de vista pedagógico, nas classes de alfabetização são muitos os desafios enfrentados pelo professor. Um deles é justamente dar atenção individual aos alunos durante a realização das atividades. Nessa perspectiva, uma estratégia eficaz seria aproveitar os conhecimentos das crianças, colocando-as em agrupamentos, considerando o que já sabem sobre a escrita, para que possam trabalhar em colaboração (Santos; Silva, 2007, p. 46).

No que se refere às dificuldades encontradas na sala de aula, todas as professoras responderam que é a falta de apoio da família e isso inclui enviar o aluno para a escola, principalmente nos anos iniciais. Elas relatam:

[...] os pais mandam um dia e no outro não, aquele dia que ele faltou, ele já perdeu uma gama de conhecimentos. Aí quando ele volta, os outros já estão mais a frente, bem avançados e daí quebra, e quando quebra a rotina da alfabetização a gente sente muito. E essa quebra de rotina não é só com a falta, é com o dever de casa que não traz pronto, a tarefa de casa é um complemento do que eles viram em casa. Quando a família não trabalha com a escola, aí o processo é mais longo (Professora A).

A falta de participação dos pais, você planeja, faz trabalho para ser realizado em casa como apoio no seu trabalho realizado em sala de aula, inclusive na primeira série porque eles não valorizam muito como uma parte importante, e é a mais importante porque é a base (Professora B).

Não ter o apoio da família, porque a leitura é incrível, mas ela sozinha, não tendo o apoio da família para incentivar a ler, fica difícil. Todo dia tem leitura na minha sala e eles estão gostando, mas se a família não incentiva fica pouco aqui, então eles vão sair sem querer fazer nada (Professora C).

Eu acho que o mais difícil é fazer com que os pais entendam que esse processo não é só na sala de aula, mas preciso também do apoio deles, as atividades que são enviadas pra casa, as crianças que tem mais dificuldades geralmente são aquelas que não tem apoio em casa (Professora D).

Diante desse quadro, a forma de as docentes planejarem seu trabalho para amenizar as dificuldades é fazer reunião com os pais; as professoras reúnem entre si para discutir as dificuldades, procurar soluções e tentar conscientizar a família.

De acordo com Cagliari (1993), o professor deve estar livre para buscar as metodologias que se adequam à sua turma. Nesse sentido, ao analisar as respostas das professoras, percebemos que

estas não ficam restritas à família, embora precisem desse apoio, elas se ajudam e buscam solucionar os problemas, visando ao avanço dos alunos.

No entanto, compreendemos que, de acordo com os relatos das professoras, a família é crucial no processo da alfabetização, o trabalho é conjunto, e não ter esse apoio atrapalha o planejamento das docentes, além disso, sabemos que a ausência da família vai além da interferência no planejamento. Porém, como vimos nesta pesquisa, as práticas pedagógicas devem estar de acordo com a realidade do aluno, portanto, as professoras precisam levar em consideração que nem todas as crianças vivem em um meio no qual os familiares são alfabetizados ou mesmo têm tempo para ajudar as crianças e que nem sempre poderão corresponder às expectativas da escola.

Nesse sentido, é necessário investigar por que a família do aluno é ausente ou como os familiares podem cooperar de acordo com suas realidades. Diante dessa situação, se o docente sabe que não pode contar com a família por algum motivo, resta-lhe organizar seu planejamento e suas práticas de forma a oferecer ao estudante o máximo de possibilidades de aprender no espaço escolar.

Nas respostas das professoras, ao tratarem das diferenças em sala de aula, não houve menção à necessidade de ouvir as crianças, de conhecê-las por meio do que falam, de suas vivências, para, assim, propor as atividades. Essa escuta, essa interação, acreditamos, é de extrema importância no cotidiano da alfabetização, como vimos neste texto, ao discutirmos a perspectiva discursiva de alfabetização. Sobre isso, Goulart e Gonçalves (2021) afirmam:

São as interações com estudantes cheios de histórias, com leituras de mundo diversas, que recebemos nas salas de aula, que vão revelando subjetividades diferentes, redes de conhecimentos diferentes, que as conformam como seres socioculturais, que organizam suas vidas - é preciso ser sensível para observá-las e reconhecê-las. É preciso sobretudo desejar conhecê-los (Goulart; Gonçalves, 2021, p. 51).

Diante dos eixos analisados, percebemos que, pelo fato de as professoras terem tido uma formação inicial na Ufac, elas já vão para a escola com uma concepção mais próxima daquilo que acreditamos ser alfabetizar; elas demonstram que esses processos de ler e escrever devem ser feitos com objetivo, em contextos reais de uso da língua. Na Ufac, o curso de Pedagogia oferta as seguintes disciplinas na área: Linguística Aplicada à Alfabetização, Alfabetização e Letramento, Oficina de leitura e escrita, Ensino de Língua Portuguesa I e Ensino de Língua Portuguesa II. Enfim, há uma carga horária considerável destinada ao estudo das questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem da língua materna.

De acordo com os relatos e as observações realizadas na sala de aula por meio do Pibid, que motivaram esta pesquisa, e os estudos realizados até aqui, percebemos que as práticas pedagógicas

interferem muito na aprendizagem da criança, e que metodologias mecanicistas comprometem os processos discursivos do aprendiz, resultando em um ensino engessado e pouco efetivo.

Então, é necessário oferecer aos docentes uma formação que lhes permita constantemente refletir sobre que alfabetização queremos e sobre como lidar com uma turma com alunos em diferentes níveis de aprendizagem. O professor deve estar preparado, buscando recursos para que sua função de mediador seja exercida em sala de aula e seus alunos possam se desenvolver plenamente, cada uma a seu tempo. O docente precisa perceber que, no processo das relações de mediação pedagógica, a linguagem é o foco. Nesse processo de aquisição da leitura e da escrita, é necessário considerar vários fatores, dentre eles o meio social em que a criança é inserida, pois isso está relacionado aos conhecimentos que ela tem ao chegar à escola. Segundo Vygostsky (1994), a verbalização da criança é decorrente da inserção social de suas interações e seus valores.

Vale considerar que, com todo conhecimento e percepção que as professoras têm sobre alfabetização, ainda é um grande desafio, em nosso país, promover um ensino mais significativo, desvinculado dos métodos tradicionais. Contudo, é importante considerar que, ao destacarem a utilização de métodos tradicionais com algumas crianças, as professoras aproximam-se de uma abordagem metodológica multifacetada, que busca levar em consideração o desenvolvimento individual de cada criança, principalmente, daquelas que têm maior dificuldade e menor apoio familiar. Assim, considerando todas e cada uma das crianças.

Nesse viés, o que se evidencia nos discursos das professoras é que suas práticas são bem sucedidas, considerando suas ações diante dos diferentes níveis de aprendizagem. As docentes utilizam textos diversos, do cotidiano das crianças, priorizando o aluno como protagonista no processo da alfabetização. Porém, no que se refere às concepções de alfabetização, percebe-se que falta uma compreensão maior das diferentes perspectivas, incluindo a alfabetização como um processo discursivo.

### **Considerações finais**

O estudo teve como objetivo compreender as concepções de alfabetização de professoras alfabetizadoras do Acre, suas práticas pedagógicas diante dos diferentes níveis de aprendizagem da criança e as implicações dessas práticas para o desenvolvimento dos estudantes. Os resultados evidenciaram que, quanto à concepção de alfabetização e às estratégias pedagógicas, as docentes compreendem que ler e escrever não são apenas um processo que envolve codificar e decodificar letras e sons, mas envolve construir sentido por meio da escrita.

Ao analisarmos o que dizem sobre as práticas pedagógicas, elas transitam entre o uso de métodos tradicionais e as perspectivas atuais, não deixando de utilizar alguns deles na sala de aula em busca de resultados para a escola, apontando, em alguns momentos, para um trabalho que se assemelha às práticas pedagógicas que se baseiam em métodos fônicos. Por outro lado, apontam para abordagens multifacetadas que podem favorecer a diversidade das turmas.

No que se refere ao papel do professor e às dificuldades encontradas nos diferentes níveis de aprendizagem, observamos que as docentes têm cumprido com a função de mediadoras. Diante das dificuldades encontradas, elas buscam soluções, não se limitando à falta de apoio da família dos alunos, proporcionando, assim, uma aprendizagem significativa e buscando fazer o melhor, de acordo com a realidade de seus aprendizes. Diante desses diferentes níveis, as professoras trabalham com os agrupamentos produtivos, tomando como referência inicial e contínua as avaliações diagnósticas, buscando a interação entre os estudantes e a possibilidade de aprendizagem com o outro em uma hipótese de escrita próxima.

São ressaltadas algumas dificuldades das docentes, principalmente na adaptação das metodologias, considerando o tempo de cada criança e a ausência da família no processo, pois trabalhar com as diferenças ainda é um grande desafio. Assim, é importante que o professor compreenda, de fato, o que é alfabetização e qual o papel do professor nesse processo, com destaque para as metodologias que possam dar conta de uma turma diversa em relação à aprendizagem da leitura e da escrita, de modo a alcançar todas e cada uma das crianças.

Sentimos falta, na fala das professoras, de uma menção à escuta das crianças, a fim de conhecê-las melhor, algo que consideramos imprescindível nas turmas de alfabetização, como aponta a perspectiva discursiva aqui apresentada. Contudo, vemos que as docentes estão cientes das diferenças e buscam, cada uma a seu modo, chegar a cada estudante.

Este trabalho permitiu-nos ampliar os horizontes acerca do que é alfabetização e de como nossas práticas pedagógicas podem implicar no processo de aquisição da leitura e da escrita. Compreendemos que a dificuldade não está na criança em si, mas trata-se de um conjunto de elementos relacionados que interferem na aprendizagem, como: não conhecer a criança, sua realidade, falta de apoio familiar e a relação que ela tem com a leitura e escrita, dentre outros que não emergiram nesta pesquisa. Portanto, é necessário ouvi-las, investigar sua relação com o mundo letrado, valorizar seus conhecimentos prévios. Dessa forma, poderemos, então, planejar um ensino que esteja de acordo com os níveis de aprendizagem dos alunos.

Acreditamos que este estudo suscita reflexões maiores, pois trata-se de um tema profundo, sendo necessários outros estudos. Inclusive, pesquisas que se voltem para os discursos das crianças

acerca de seus processos de aprendizagem e dos sentidos que dão às práticas de leitura e escrita que se realizam na escola e fora dela.

## Referências

- BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. São Paulo: Loyola, 2007.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e alfabetização**: da concepção mecanicista a sociopsicolinguística. Porto Alegre: Artes médicas, 1992.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Editora Matriz, 1993.
- FARIA, V. M. **Propostas de atividades para alfabetização e letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de letras, 2013.
- FERRARO, A. R. Alfabetização no Brasil: Problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 65-85.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- GATTI, B. A. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Série Pesquisa, Brasília, volume I, 3ª edição. 2010
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.
- GOULART, C. M. A.; GONÇALVES, A. V. Alfabetização: linguagem e vida-uma perspectiva discursiva. São Paulo n. 14, pg. 48-61, 2021. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/527>. Acessado em: 20 mar. 2024.
- GOULART, C. M. A. Alfabetização em perspectiva discursiva: A realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. São Paulo. v. 1, n. 9, p. 60-78, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/334>. 20 mar. 2024.
- KLEIMAN, A. **linguagem e letramento**: preciso “ensinar” o letramento? Campinas, São Paulo: Cefiel, 2005-2010.
- MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**, São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- NOGUEIRA, M. O. G.; LEAL, D. **Psicopedagogia Clínica**: caminhos teóricos e práticos. Curitiba: Ibpex, 2011.
- OLIVEIRA, M. A. **Conhecimento Linguístico e Apropriação do Sistema de Escrita**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 2013.

SMOLKA, A. L. B. In: Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para alfabetizadores. Belo Horizonte: UFMG/Ceale, 2016. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-como-processo-discursivo>. Acessado em: 29 de set. de 2024.

SMOLKA, A. L. B. Relações de ensino e desenvolvimento humano: reflexões sobre as (trans) formações na atividade de (ensinar a) ler e escrever. v. 1, n. 9, p. 12-28, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/314>. Acessado em: 20 mar. 2024.

SANTOS, T. C.; SILVA, E. F. **Ensino/aprendizagem da leitura e da escrita**: o trabalho com agrupamentos produtivos na alfabetização. In: SOUZA, A M. (et al). *Questões de Linguística Aplicada ao Ensino*. Curitiba: Appris, 2017.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2014

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes; 1994.

*Recebido: 29/05/2024*  
*Aceito: 13/09/2024*

*Received: 05/29/2024*  
*Accepted: 09/13/2024*

*Recibido: 29/05/2024*  
*Aceptado: 13/09/2024*

