

Processos e Práticas de Alfabetização: a investigação em uma escola pública de tempo integral

Literacy processes and practices: research in a full-time public school

Elisabete Ferreira Esteves CAMPOS*
Andréia de Souza GRAVA**

RESUMO: Este artigo refere-se à pesquisa de abordagem qualitativa, com o objetivo de compreender os processos e práticas de alfabetização, e identificar os fatores que podem contribuir com as dificuldades na alfabetização de todos os estudantes em uma escola de tempo integral, localizada na Grande São Paulo. Realizamos entrevistas com a coordenadora pedagógica e com docentes que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental, cujos conteúdos foram analisados com base em teóricos da área, especialmente Freire, Ferreiro e Lerner. As análises revelaram que ainda predomina a compreensão da alfabetização como ensino de código considerado pré-requisito para o letramento, e que não há trabalho coletivo para problematizar essa concepção, que se afasta dos fundamentos teóricos dos autores referidos. Excluir docentes dos debates sobre políticas educacionais, somando-se à ausência de estudos teóricos articulados com as análises e reflexões de suas práticas, pode resultar em dificuldades nos processos de alfabetização e levar à reprovação de estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização; Educação integral; Escola de tempo integral.

ABSTRACT: This article presents a qualitative research with the purpose of understanding literacy processes and practices and identify the factors that contribute to the literacy difficulties in a full-time public school in São Paulo. We conducted interviews with the pedagogical coordinator and teachers who work in the first three years of elementary school, analyzing the interviews contents based on area theorists, especially Freire, Ferreiro and Lerner. The analysis revealed the understanding of literacy as teaching a code, considered prerequisite for literacy, and there is no collective work to discuss this conception, which differs from the theoretical references. Excluding teachers from educational policy debates, with the absence of theoretical studies articulated with the analysis and reflections of their own practices, can contribute to difficulties in literacy processes and lead to students' disapproval.

KEYWORDS: Literacy; Integral education; Full-time school.

1 Introdução

Este artigo refere-se à pesquisa de mestrado¹, problematizando os processos e práticas de alfabetização nos três primeiros anos do ensino fundamental em uma escola de tempo integral, localizada em um município da Grande São Paulo.

*Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação *Stricto Sensu* da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

**Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

¹GRAVA, Andreia de Souza. Desafios da alfabetização em escola pública de período integral em um município da Grande São Paulo: reflexões a partir da ótica dos sujeitos da prática (Dissertação). Universidade Metodista de São Paulo, 2019. A pesquisa foi realizada com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

As escolas de tempo integral, na perspectiva da educação integral, foram impulsionadas a partir de 2007 com o Programa Mais Educação, anunciando uma “ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo, desse modo, tanto para a diminuição das desigualdades educacionais, quanto para a valorização da diversidade cultural brasileira” (BRASIL, s/d, p. 7), articulando ações de diversos ministérios e secretarias de governo. Propôs-se a ampliação de tempos e espaços, compartilhando tarefas de educar. O programa destinou-se prioritariamente a estudantes em situação de risco, vulnerabilidade social, em defasagem idade/série, para melhorar o aproveitamento escolar, prevenir o trabalho infantil, a evasão escolar e a repetência.

A partir de então, vários documentos oficiais foram publicados para subsidiar as equipes escolares. Na prática, o que ocorreu foram experiências e modelos diversos, posto que as políticas nacionais dependem das condições e diretrizes locais e fatores peculiares em cada escola (BRASIL, 2015; BARBOSA; SILVA, 2017; PARENTE, 2017).

Em 2015, oito anos após a criação do Programa Mais Educação, foi publicado o Relatório de Avaliação Econômica do Programa (BRASIL, 2015), ressaltando a relevância dessa política para a educação do país, mas relatando que os indicadores de fluxo e desempenho nas provas institucionais tiveram resultados negativos. Com base nesses resultados, a equipe que assumiu o governo em 2016 mudou a política lançando o Programa Novo Mais Educação (BRASIL, 2016), com ampliação da jornada escolar para acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática. A intensificação desses conteúdos evidencia a preocupação com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), ficando em segundo plano a educação integral, que requer um currículo integrado, evidenciando as contradições nas políticas educacionais, que podem ter repercussões nas escolas.

O propósito de melhorar o IDEB é corroborado em 2018 com o lançamento do Programa Mais Alfabetização, criado pela Portaria 142, de 22 de fevereiro de 2018 (BRASIL, 2018), como estratégia para fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização de estudantes regularmente matriculados no 1º e 2º anos do ensino fundamental.

É no contexto de tais políticas que investigamos, em 2018, os processos e práticas de alfabetização em uma escola de período integral situada em um município com alto Índice de Desenvolvimento Humano, mas que ainda convive com situações de

reprovação nas turmas de 3º ano do ensino fundamental.

Na pesquisa, de abordagem qualitativa (STAKE, 2011), foi utilizado o método de entrevistas reflexivas (SZYMANSKI, 2002) com o propósito de dar vez e voz a profissionais da escola, a fim de expressarem suas ideias, inquietações e propostas em relação ao tema, oportunizando a livre expressão sobre seus saberes e fazeres, seus sentimentos e angústias. Foram realizadas entrevistas com a Coordenadora Pedagógica, identificada como CP, e três docentes das turmas de 1º, 2º e 3º anos, identificados como P1, P2 e P3, respectivamente.

As entrevistas buscaram a compreensão das questões postas a partir das pessoas que atuam e trazem o olhar “de dentro” do contexto dessa escola, tomando como referência a análise de conteúdo proposta por Franco (2008). Trata-se de “[...] um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2008, p. 14), sempre plena de significados e sentidos cognitivos, afetivos, valorativos e ideológicos. A inferência que apresenta, mediante conciliação teórica e trabalho de campo, as conclusões a que levaram a pesquisa constituem um novo conhecimento sobre o objeto de investigação (FRANCO, 2008).

No caso da pesquisa aqui relatada, os resultados decorrem de um contexto específico de alfabetização de estudantes que frequentam uma escola em período integral, no horário da 7h30m às 16h40m. Para os que apresentam dificuldades, há oferta de aulas de apoio pedagógico de 50 minutos de duração, duas vezes por semana, após o horário regular.

A constatação de que nessa escola havia reprovações ao final do 3º. ano, especialmente por problemas de alfabetização, ainda que fosse, na expressão da Coordenadora Pedagógica, “um número pequeno de aproximadamente 10 a 15 alunos”, justificou essa investigação, tendo como objetivo central compreender os processos e práticas de alfabetização e identificar os fatores que podem contribuir com as dificuldades na alfabetização de todos os estudantes.

Pelos limites deste artigo, destacaremos nossas análises acerca do conceito de alfabetização e suas implicações no trabalho pedagógico da referida escola com as contribuições de autores que compreendem a alfabetização em um processo educativo problematizador e dialógico, valorizando os conhecimentos e a cultura dos alunos e alunas, como Freire (2005, 2008, 2014), Ferreiro e Teberosky (1985), Ferreiro (2010) e Lerner (2002).

O conteúdo das entrevistas revelou a presença de uma concepção da alfabetização como ensino de código, sendo pré-requisito para o letramento, distanciando-se dos referenciais teóricos dos autores e autoras referidos.

A ausência do trabalho coletivo, como foi reiteradamente apontado pelo grupo entrevistado, não proporciona a articulação curricular, levando-os a práticas individualizadas e baseadas em suas próprias convicções. Tais resultados indicam que é preciso envolver os professores e professoras – dentro e fora da escola – nos debates e decisões sobre políticas e programas educacionais, aprofundando os estudos teóricos que tratam do conceito de alfabetização na perspectiva da formação integral de estudantes que possam contribuir com a construção e para o fortalecimento de uma sociedade democrática.

2 Alfabetização: um conceito em debate

A preocupação com a alfabetização tem levado a debates sobre concepções e métodos de ensino, como também à definição de políticas e diretrizes, mas que nem sempre se articulam com os propósitos de uma educação integral, para o exercício de uma cidadania crítica.

No Brasil, a cartilha *Caminho Suave*, cuja primeira edição foi impressa em 1948 e continuou sendo editada até meados dos anos 1990 (CHAKUR, 2015), subsidiou as práticas de alfabetização por muitas décadas. Inicia-se com o ensino das vogais e das letras do alfabeto de forma sequenciada para a formação de sílabas e, posteriormente, palavras e frases, sempre com apoio de ilustrações. Estudos comprovam que esse é um método que ignora os conhecimentos que as crianças têm sobre leitura e escrita, desconsidera seus usos sociais, cabendo ao docente transmitir o conteúdo a ser memorizado de forma gradativa, predominando as repetições orais e atividades de cópia.

Nos anos 1960, Freire (2005) denominou de “Educação Bancária” o ensino transmissivo que pressupõe o depósito do conhecimento que será memorizado pelos educandos para devolverem no dia da prova. Na visão de Freire (2005, p. 79), nas aprendizagens que ocorrem pela memorização “não pode haver conhecimento”, uma vez que, para aprender, é preciso o “ato cognoscitivo” provocado pela interação entre os sujeitos com a mediação dos conteúdos, promovendo o pensamento reflexivo. A alfabetização, na expressão do autor, “como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra” (FREIRE, 2008, p.

30) que ocorre em um processo interativo de diálogo entre docente e discentes, mediatizados por conteúdos significativos, do contexto social, para que sejam aprendidos.

A teoria freiriana, a partir dos anos 1960, inaugura uma nova forma de pensar sobre a escola e a alfabetização, correlacionando a leitura do mundo com a leitura da palavra, cujos signos estão prechos de significados e significantes que os constituem, enunciando sons, formas e conceitos que fazem sentido para quem está em processo de alfabetização, o que evidencia a inadequação do ensino por meio de palavras e frases cartilhescas. Tal teoria, no entanto, foi refutada e considerada subversiva pelo regime militar (1964-1985).

Nos anos 1970, com o propósito de compreender as dificuldades de aprendizagem, a pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores investigaram como ocorre a construção da linguagem escrita pela criança. Fundamentadas em estudos psicolinguísticos e sociolinguísticos, tais pesquisas foram publicadas no Brasil a partir dos anos 1980, provocando grande impacto sobre a concepção de alfabetização. Com a *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), houve uma verdadeira “revolução conceitual” (WEISZ, 2005) que alterou significativamente a compreensão do processo de alfabetização, ao evidenciar que, desde muito pequenas, as crianças pensam sobre a escrita, sobre os portadores textuais e seus usos sociais. Compreender e considerar tais hipóteses tornou-se fundamental no processo de alfabetização. No entanto, as distorções de conceitos e compreensões equivocadas sobre a psicogênese da língua escrita deram margem tanto a práticas inadequadas quanto a críticas generalizadas (CHAKUR, 2015).

O problema da alfabetização para Ferreiro (2010) está em compreender a natureza do sistema de representação, o que implica em compreender o porquê a entonação da fala não é retida nessa representação escrita ou porque palavras são tratadas como equivalentes quando são representadas, apesar de pertencerem a classes diferentes, por exemplo. Segundo esse marco teórico, há um processo dialético em muitos níveis, conforme afirma Scarpa (2014), no qual o objeto “língua” não está dado *a priori*, mas se reconstrói na relação oral-escrita, assim como suas unidades de análise, que se redefinem continuamente até aproximarem-se das que efetivamente constituem o sistema de representação.

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; já se a

escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 2010, p. 19).

Nos anos 1990, no bojo dos debates sobre alfabetização, emerge o termo letramento que, para Soares (2003), é o uso da leitura e da escrita em contextos sociais. E conclui que “alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis” (SOARES, 2003, p. 47), por isso defende a ideia de “alfabetizar letrando”, por meio da aprendizagem da leitura e da escrita, respeitando suas práticas e usos sociais.

Em outra direção, Ferreiro (2010) não considera alfabetização e letramento como ações distintas, posto que a alfabetização é um processo complexo de aprendizagem conceitual, que não se limita à decodificação de letras e palavras separada da aprendizagem de seus usos sociais. O termo “letramento”, para Ferreiro, pode levar a uma compreensão equivocada do processo de alfabetização, posto que o contato com a cultura escrita ocorre no contexto sociocultural em que as crianças vivem. Ainda segundo Ferreiro, a escrita é um objeto cultural produzido historicamente e requer uma atividade cognitiva de análise e reflexão (2010).

Concordamos com Ferreiro (2010) e com Lerner (2002, p. 40) quando afirmam que é necessário “superar a tradicional separação entre ‘alfabetização em sentido estrito’ e ‘alfabetização em sentido amplo’”.

Essa separação é um dos fatores responsáveis pelo fato da educação no ensino fundamental centrar-se na sonorização desvinculada do significado, e da compreensão do texto ser exigida nos níveis posteriores de ensino sem que haja tido uma preparação dos alunos para isso, já que a compreensão é avaliada, mas raramente tomada como objeto de ensino (LERNER, 2002, p. 40).

No entendimento de Lerner (2002, p. 40), se “as crianças reelaboram simultaneamente o sistema de escrita e a ‘linguagem que se escreve’, por que manter então uma separação que teve efeitos negativos?”.

As referidas pesquisadoras já demonstraram, há algumas décadas, que as crianças pensam sobre a escrita construindo saberes e elaborando hipóteses, antes mesmo do ingresso na escola, e antes de compreenderem o sistema alfabético. Tais saberes e hipóteses, no entanto, não são universais e o olhar pedagógico para a diversidade do alunado é fundamental no contexto escolar. Essa afirmação confirma-se no fato que as crianças das camadas populares com menor poder aquisitivo ficam prejudicadas, tanto pela desigualdade econômica, que limita o acesso à cultura escrita,

como livros e revistas, por exemplo, quanto pela falta de acesso à instituição escolar, uma vez que o Brasil ainda não universalizou a educação infantil.

O prejuízo causado pelo contexto social, ressaltamos, não é determinante para a alfabetização, ou seja, todas as crianças são capazes de aprender, desde que a escola assuma uma prática pedagógica adequada às suas possibilidades e necessidades. Em outras palavras, independentemente do contexto econômico e social, as crianças mostram-se curiosas em relação ao mundo e começam a construir hipóteses sobre o meio em que vivem, sobre o que está escrito e o que se pode ler. Como afirma Ferreiro (2010), a alfabetização é um processo gradativo de ingresso na escrita e nas culturas do escrito desenvolvidas socialmente.

Com esse entendimento, o processo de alfabetização na escola pressupõe a compreensão das práticas sociais no tempo atual e o constante diálogo dos docentes com os discentes, para que possam conhecer suas ideias sobre a leitura, a escrita e os significados que atribuem, que mudam com o avanço da tecnologia e suas diferentes possibilidades de interação e comunicação. Ademais, é possível identificar pensamentos comuns entre as crianças, como também explicações peculiares, que, ao serem explicitadas durante as aulas, contribuem com a reflexão e ampliação das ideias do grupo-classe. Demonstra-se assim que as atividades escolares podem considerar os saberes iniciais dos estudantes, mantendo contínuas interações em um processo dialógico (FREIRE, 2005) que promove a construção de novos conhecimentos.

A mudança de eixo proposta pelas pesquisas de Ferreiro e colaboradores (1985), despertou um olhar para a criança como um sujeito que é curioso, que pensa sobre o mundo, cria, constrói hipóteses e aprende em um mundo em constante mudança, implicando em novas formas de conceber o currículo e os fundamentos didático-pedagógicos.

Penso que minha maior contribuição em trinta anos de pesquisa básica foi demonstrar que as crianças pensam sobre a escrita, foi dar voz ao ignorado nesse processo. Quando eu comecei a pesquisar sobre tudo isso, a coisa se reduzia a saber qual era o método adequado para ensinar, qual era a idade adequada. E o que a criança pensava [...] na verdade, não pensava nada e era melhor que não pensasse, para não se equivocar. Aprendi que os pensamentos das crianças incomodam porque é difícil levá-los em conta e fazer algo com eles. Mas as crianças vão continuar pensando, felizmente. Claro que se pode ensinar que é melhor não pensar e a tarefa delas é apenas repetir. Mas isso é fazer um pecado intelectual para toda a vida. [...] Agora tenho que seguir lutando para que se levem em consideração o que pensam (FERREIRO, 2013, 1'30" -2'54").

Para muitas correntes, ainda é difícil levar em conta o pensamento infantil, sendo mais fácil ignorá-lo, mantendo práticas escolares nas quais todas as crianças devem realizar as mesmas tarefas, no mesmo ritmo, obtendo os mesmos resultados, o que tem contribuído com o fracasso escolar, especialmente de crianças de classes populares.

Como ressaltamos, a alfabetização é um processo complexo de aprendizagem conceitual e requer aprender:

- a) como se organiza a língua quando ela se torna escrita, ou seja, como se realizam, por escrito, os atos de fala que já conhecemos nos contextos orais (por exemplo, como se narra por escrito, como se informa por escrito, etc.);
- b) como são os objetos criados pela cultura escrita (os diversos tipos de livros, enciclopédias, contos ilustrados, dicionários, livros de poesias e muitos outros);
- c) que tipo de texto é característico de cada um dos objetos citados (o formato, a presença ou não de ilustrações, a organização tipográfica, etc.);
- d) como são as instituições criadas pela cultura escrita (as bibliotecas, as livrarias) e que também existem profissionais da escrita, como os jornalistas e os escritores. Ou seja, profissões construídas em torno dos usos sociais da escrita (SCARPA, 2014, p. 8).

Tais aprendizagens implicam no diálogo constante com os estudantes, em vista de estabelecer uma aprendizagem significativa que permita a conexão entre o meio social e a escola, promovendo, gradativamente, a construção de um pensamento crítico e autônomo.” Por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2014, p. 32). As possibilidades pedagógicas são inúmeras. As crianças poderão ampliar a aprendizagem da escrita a partir do título de uma manchete lida pelo professor sobre o consumo de água ou enchente, por exemplo, para promover a interpretação do texto, possibilitar a construção de novas palavras e novos textos, como também para se apropriar dos meios de comunicação e analisar a realidade, discutindo sobre os problemas decorrentes da falta de água ou das enchentes e os prejuízos que causam.

Não serão letras, palavras ou frases cartilhescas que, carregadas de significado, levarão os estudantes a relacionarem o texto com o contexto cotidiano, o que indica a inadequação de separar alfabetização e letramento. A respeito disso, apresentamos que Mariana e Brumadinho foram duas tragédias exaustivamente noticiadas pela mídia e são de conhecimento das crianças. Ao relacionar as situações de realidade com o

currículo escolar, as crianças não ficarão limitadas à escrita de palavras e frases, mas terão muitas informações com a leitura sobre o tema – feita pelos docentes ou por elas próprias – em diferentes mídias e suportes, como revistas, jornais e *sites* na *internet*. Nessa perspectiva, os diálogos na escola não deixarão as crianças abandonadas às suas próprias angústias e temores, porque poderão elaborar melhor tais sentimentos com a mediação do professor. “A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração” (FREIRE, 2005, p. 21).

Para Freire, a alfabetização é um instrumento de formação para a emancipação e participação social que situa a criança alfabetizanda numa posição de consciência e de crítica em relação ao seu mundo. Trata-se de uma prática pedagógica transformadora, promovendo a reflexão que emerge nas relações dialógicas, caracterizando a formação humana em uma perspectiva de educação integral, que, nessa concepção, estará presente nos processos de alfabetização.

A concepção de alfabetização é uma opção política, considerando o tipo de pessoas que queremos formar para qual sociedade.

3 As vozes dos entrevistados

Pelos limites deste artigo, focaremos na análise de conteúdo das entrevistas que nos permitiram compreender o conceito de alfabetização, destacando alguns fatores que dificultam o ensino e a aprendizagem.

Na expressão dos entrevistados, a alfabetização é a aprendizagem de um código considerado pré-requisito para o letramento.

Todos nós vivemos num ambiente que exige o letramento, e para conseguir ser uma pessoa letrada, você precisa da alfabetização. Ela é um subsídio para o letramento. [...] Cada um tem o seu ritmo, mas é uma coisa que, a partir do momento em que a criança faz a associação do símbolo com o som, e consegue enxergar isso dentro da palavra, dá uma luz diferente na criança, e ela consegue compreender. Ela tem a capacidade de enxergar coisas que ela não estava enxergando (P1).

Na mesma linha se manifesta a coordenadora pedagógica, em relação ao 3º. ano.

As crianças terminam o 3º. ano, eu diria que, 60% letradas. [...] porque alfabetizadas são todas. Todo mundo decifra o código, se eu pegar um terceiro ano, todas vão decifrar, sabe que *b* com *a* faz *ba*. Agora, isso tudo dentro de um contexto, de uma interpretação, dito socialmente, a gente tem lacunas gigantes (pausa). Isso é tão forte (CP).

Percebe-se nesses trechos, que a alfabetização compreendida como código associa símbolo ao som em uma relação inequívoca – uma letra para cada emissão

sonora –, desconsiderando que um mesmo som pode ser escrito de várias maneiras e uma mesma letra pode corresponder a mais de um som (FERREIRO, 2010). Além do mais, ao compreender a alfabetização como código, a CP afirma que no terceiro ano todas as crianças conhecem a escrita alfabética, mas não interpretam textos, evidenciando a fragmentação do ensino.

Para Ferreiro (2010), aqueles que entendem alfabetização e letramento como processos separados, assumem o ensino e aprendizagem de um código como subsídio para o letramento, desconsiderando que se trata de um sistema de escrita ortográfica e requer uma aprendizagem conceitual, que ocorre no contato com a diversidade de textos que circulam socialmente.

Em outro trecho, a CP explica que “no 1º ano eles [os alunos e alunas] têm que ser muito sabidos oralmente, falar bastante; repetir trava-línguas, quadrinhas, *trovinhas*; saber falar de uma maneira simples do que está dentro do conhecimento deles”.

Certamente o trabalho com oralidade é fundamental nos processos educativos em todos os anos de escolaridade, não se restringindo ao 1º ano. Afirmar que no 1º ano os alunos devem “saber falar de maneira simples do que está dentro do conhecimento deles” é importante como ponto de partida para iniciar um trabalho pedagógico com a diversidade de gêneros orais e suas variações de forma sistematizada (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), o que não foi mencionado pelos entrevistados.

É certo que as crianças participam de situações comunicativas antes mesmo do ingresso na escola - se expressam e se comunicam de formas variadas -, o que é relevante de se considerar para o planejamento de uma prática pedagógica intencional. Essa constatação é corroborada por Freire: “Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas” (FREIRE, 2001, p. 16).

A intencionalidade pedagógica nas atividades com gêneros orais não pode dar lugar à informalidade, mas deve considerar a “experiência existencial” das crianças para promover a ampliação de conhecimentos, em um “movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico” (FREIRE, 2001, p. 16). O trabalho pedagógico com oralidade, leitura e escrita se integram em concepções de alfabetização que pressupõem a formação integral de todos os estudantes, conforme perspectiva de Freire e de Ferreiro apresentada neste trabalho.

Faz-se então necessário retomar a responsabilidade pedagógica da escola para que todos os estudantes possam aprender e se expressar por meio da oralidade e da

escrita em seus diversos e variados gêneros, considerando também a formação de leitores e leitoras desde o começo da escolaridade, sempre levando em conta seus conhecimentos iniciais e as estratégias que acionam para ler, mesmo que ainda não o façam convencionalmente.

Nas situações de leitura “portanto, as propostas devem estar centradas na construção do significado também desde o começo”, para que as crianças tenham a oportunidade de “se enfrontar na cultura do escrito, de ir construindo expectativas do que pode ‘dizer’ neste ou naquele texto, de ir aumentando a competência linguística específica em relação à língua escrita” (LERNER, 2002, p. 40-41).

Nas entrevistas, em relação ao trabalho com a leitura, a CP relatou que não faz um acompanhamento sistemático do trabalho docente, mas questiona a qualidade literária de livros selecionados por alguns docentes. Já o P1 relatou seu prazer com a leitura e se preocupa com a seleção de bons livros para instigar o interesse das crianças, mas afirma que em casa, nem todas as famílias leem para as crianças. A P3 informou que incentiva os estudantes a escolherem livros da biblioteca escolar para lerem no final de semana, mas se mostra decepcionada porque apenas uma parte se envolve com a leitura. Esta também enfrenta dificuldades porque os alunos e alunas “iniciam o [3º] ano sem lembrar-se do que aprenderam; a interpretação é fraca, não têm noção de espaço no caderno, uso de linha, estrutura de texto” (P3), ou seja, em seu entendimento, trata-se de conhecimentos sobre os quais as crianças deveriam lembrar, parecendo responsabilizá-las por suas dificuldades.

As análises das respostas indicam a relevância de investir em um processo formativo com os docentes que permita planejar o trabalho pedagógico, desde o 1º ano, para a construção dos sentidos e significados dos diferentes gêneros orais e escritos. Assim como a oralidade, a leitura é também objeto de ensino e “para que também se transforme num objeto de aprendizagem, é necessário que tenha sentido do ponto de vista do aluno, o que significa – entre outras coisas – que deve cumprir uma função para a realização de um propósito que ele conhece e valoriza” (LERNER, 2002, p. 79).

Diferentes modalidades de leitura podem ser utilizadas, em distintas situações, frente a um mesmo tipo de texto: um mesmo material informativo-científico pode ser lido para se obter uma informação global, para se buscar um dado específico ou para aprofundar um aspecto determinado do tema sobre o qual se está escrevendo. (LERNER, 2002, p. 81)

O mesmo ocorre com outros tipos de texto e, portanto, a compreensão dos

diferentes sentidos e significados da leitura precisam ser considerados no trabalho pedagógico desde a educação infantil. As crianças pequenas deparam-se com situações cotidianas, com símbolos, revistas, livros, computadores, imagens, e vão construindo significados e elaborando hipóteses, que precisam ser consideradas na escola. Mas não é esse o entendimento da CP, percebido quando ela afirma que:

A educação infantil não tem, de verdade, a obrigação de alfabetizar o aluno, mas ela tem por obrigação dar todos os pré-requisitos para que essa alfabetização se inicie, de verdade, lá no primeiro ano, bem consistente. Então, assim, muito trabalho de coordenação motora fina, trabalho de observação visual, muito trabalho envolvendo essa produção oral, tanto de recontos de história, quanto de falar sobre algo, dar a vez para o amigo falar (CP).

A educação infantil é, dessa forma, compreendida como fase preparatória para o ensino fundamental. O reconto oral de histórias, citado pela entrevistada, pode desconsiderar a expressão das ideias infantis sobre as diversas histórias que ouvem ou a aprendizagem da linguagem escrita, embora as crianças da educação infantil sejam capazes de distinguir entre registros formais e cotidianos, desde que haja um trabalho intencional.

Mesmo antes de aprenderem o sistema de escrita alfabética, as crianças podem produzir textos orais com destino escrito (LERNER, 2002, p. 41), ou seja, a produção de um texto pode ocorrer por meio da oralidade, quando vão aprendendo certas características da linguagem escrita ao ditar o texto que será registrado pelo professor ou professora. Nessa atividade, as crianças aprendem que relatar um acontecimento ou contar uma história é diferente de escrevê-la; que termos comumente usados na linguagem oral nem sempre são usados na linguagem escrita; que podem ampliar os recursos linguísticos para expressar suas ideias e opiniões nas diversas situações comunicativas das quais participam.

Essa atividade pode ocorrer desde a educação infantil até o ensino fundamental, mas é complexa e requer intencionalidade e mediação dos professores e professoras. “No curso dessa atividade, serão apresentados problemas que as levarão a descobrir novas características da língua escrita e a se familiarizar com o ato de escrita, antes de saberem escrever no sentido convencional do termo” (LERNER, 2002, p. 41). Esse trabalho é fundamental para possibilitar que os estudantes desenvolvam a interpretação e a produção de textos, mas não foi mencionado nas entrevistas.

O contato com a diversidade de textos, que se inicia na educação infantil e tem continuidade no ensino fundamental, proporcionará subsídios para a produção escrita e

a gradativa compreensão dos recursos gráficos; a identificação do assunto; o uso de vocabulário característico da linguagem escrita, tornando muito mais significativo e contextualizado o ensino e a aprendizagem de letras, palavras, frases, textos, que fazem parte do universo cultural. Além de favorecer a construção de textos cada vez mais elaborados, os estudantes do ensino fundamental começam a compreender que há aspectos gramaticais e de pontuação mais adequados à construção linguística. Essa compreensão refuta a ideia de que a gramática só pode ser aprendida após o domínio da escrita convencional (WEISZ, 2001).

Os símbolos gráficos, espaços em branco, construção de frases e parágrafos, bem como o uso de palavras que não fazem parte da linguagem cotidiana, são conteúdos que podem ser ensinados e aprendidos no contato com a diversidade de gêneros textuais. Mas, como afirmou a CP, “alfabetizar é muito, muito difícil, porque a gente não está muito preparada para isso, a gente está preparada para um cumprimento de tarefas, num *checklist* de coisas, onde você tem uma obrigação muito maior com o tempo do que de fato com o aprender”. As cobranças administrativas e os projetos e programas encaminhados à escola para serem executados, conforme seu relato, levam a esse sentimento de que destinam um tempo significativo para essas atividades, não sendo possível, portanto, investir no estudo e reflexão dos processos e práticas de ensino.

Sobre o referencial teórico que fundamenta a alfabetização, apenas o P1 mencionou as contribuições das hipóteses de escrita formuladas por Ferreiro, atribuindo mais valor a autores e autoras que, segundo ela, tratam da prática. Citou a formação oferecida pelo município baseada no livro “Aula Nota 10”², que apresenta “49 técnicas para ser um professor campeão de audiência”, afirmando sua identificação com esse referencial.

Analisando as entrevistas concluímos que os fundamentos teóricos carecem de maior estudo e debate entre a classe docente, de forma articulada, com reflexões sobre sua prática. A ausência de um trabalho coletivo – que foi citado por todos os entrevistados – leva-os a assumirem estratégias de ensino próprias, especialmente para o trabalho com as crianças que não alcançaram os objetivos propostos em relação à alfabetização. A partir das concepções teóricas individuais, os docentes constroem estratégias para enfrentar as dificuldades de alfabetização.

²O entrevistado refere-se à obra: LEMOV, Doug. **Aula Nota 10**: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. 4. ed. São Paulo: Da Boa Prosa, 2016.

A P3 revelou que retira atividades da *internet* para alunos e alunas que estão com dificuldade na alfabetização, o que demonstra mais uma vez a fragilidade teórica e o trabalho solitário desenvolvido pelos docentes.

É evidente que todos os entrevistados estão preocupados com a aprendizagem dos educandos, e procuram lidar com as dificuldades da forma que consideram mais adequada. É preciso reconhecer o desgaste e o sofrimento da equipe docente ao enfrentar os problemas cotidianos durante as aulas sem discuti-los em reuniões coletivas. A ausência do trabalho coletivo que seria necessário para tratar dos processos e práticas pedagógicas de alfabetização pode ser um dos fatores que levam à reprovação ao final do 3º ano. Mas a reprovação é também compreendida em outros termos.

Eles vão ser retidos, porque não absorveram as informações necessárias em termos de conteúdo e habilidades para ir para um próximo ano, onde tem uma demanda maior [...]. Mas acho que quanto mais distante a criança fica da base alfabética, pior fica para ela desenvolver sua alfabetização. Por isso, a retenção. É triste? Tem que analisar muito caso a caso (CP).

Há também alunos e alunas que são aprovados(as) para o 4º ano, mas que, de acordo com a análise da Coordenadora, nem sempre têm o preparo necessário.

Alguns alunos quando vão para o 4º ano têm uma brecha, um vácuo, mas para outros o abismo é muito grande, então, os pais aceitam, até querem, preferem essa retenção, não têm uma resistência, mesmo sem entender muito, entendem que repetir é o melhor, repetir faz parte, não sinto muito impacto nas famílias (CP).

A reprovação ocorre no final do 3º ano e, no dizer da Coordenadora, as crianças que têm um “vácuo” são aprovadas, mas, para aquelas que estão muito aquém do esperado, a reprovação é necessária; “faz parte”.

O fato de serem crianças que frequentam escola de tempo integral não fez com que os entrevistados estranhassem as reprovações.

Então, ele não vai passar só porque é do integral. Não acho que porque é integral que ele tenha que passar de ano, vai ter uma nova oportunidade, eu também não vejo como um castigo, como nada disso, eu vejo como uma oportunidade. Quem fica [reprovado] é por uma questão de amadurecimento também, não é só não fez, vou reprovar. [...] Teria que reestruturar tudo na escola integral, para atender essa demanda (P3).

A reprovação é concebida, na expressão da P3 como “uma oportunidade”, uma ação que favorece o estudante, porque terá mais tempo de aprender aquilo que deveria ter aprendido no tempo regular. Mas, como afirma Torres (1996, p. 99), “são muitos os

estudos que mostram que tal relação não ocorre: que o aluno repetente não só não aprende mais, senão que tem maior possibilidade de finalmente abandonar os estudos”.

Mesmo ficando na escola nove horas por dia, podendo frequentar as aulas de apoio pedagógico por mais 50 minutos duas vezes por semana, ainda há reprovação como também aprovação sem os conhecimentos considerados necessários. É uma situação de muita gravidade, que merece um estudo e debate aprofundado por parte da equipe escolar, mas que, como relatado pelos entrevistados, não ocorre.

O pouco diálogo com as famílias também foi apontado como fator prejudicial pelos entrevistados. Consideram que há educandos que se beneficiariam do apoio pedagógico oferecido pela escola após o horário regular, mas nem sempre as famílias aceitam, o que dificulta a alfabetização, podendo levar à reprovação.

O que mais dificultou o avanço dessas crianças, neste ano, foi o pouco tempo para diálogo com as famílias e o próprio tempo das famílias para acompanhar essas crianças. Algumas dessas crianças eu já tinha indicado, logo no início do ano, para participarem do reforço, mas a família não aderiu (P1).

Olha, eu acho que primeiro, pelo que eu vejo na minha sala, não tenho ajuda em casa. Os pais e as mães acabam não ajudando, eles não têm o apoio em casa. [...] Tem aluno meu que está fraco, vejo que não tem ajuda em casa, pedi reforço e a mãe não participa, não autorizou. Então, assim, eu acho que é mais a parte familiar que acaba não auxiliando. E tem criança que eu também vejo que é um pouco de preguiça, não tem interesse (P2).

Eu acho que, além da falta de apoio da família, a criança também parece que não demonstra interesse, não se esforça, parece que não quer saber, entendeu? Não vê sentido, acho que, como não tem esse apoio da família, e a família não ajuda, a criança não tem aquele incentivo de estar lendo, escrevendo, então, para mim, eu acho que por isso que eles acabam indo assim (P3).

A falta de apoio das famílias e o desinteresse dos estudantes foram citados como dificultadores. Não houve, nas manifestações dos entrevistados, um estranhamento sobre a oferta de apoio pedagógico após as 9 horas de atividades escolares, que deveriam ser suficientes para promover o sucesso na aprendizagem de todos os educandos. É possível que os pais que não autorizam considerem um excesso de atividades, mas não há como saber, porque o diálogo com as famílias, conforme relatos, é bastante limitado.

O P1 reconhece o problema e a necessidade de discuti-lo coletivamente.

O que eu desejo muito é que a gente consiga chegar num consenso, que agente precisa estar junto estudando, pesquisando com o grupo escolar, como professores da escola, e não só culpar alguém. Não

adianta a gente ficar falando que a culpa é da família, que a criança vem de um lar destruído e não dá para fazer nada. Lógico que dá, sempre dá, o que a gente precisa é sentar-se e falar sobre isso. Assim, como a família não pode falar que a culpa do fracasso é da escola, não dá para a escola falar que a culpa toda do fracasso é da família. Desejo que a gente consiga se organizar cada vez mais nesse caminho (P1).

É clara a percepção do P1 sobre a responsabilidade da escola, manifestando também o desejo de que encontrem o caminho do estudo, do diálogo e do trabalho coletivo para que todos possam aprender. Mas o fato de se tratar de escola de tempo integral, paradoxalmente, causa ainda mais desarticulações. Não há encontros sistemáticos entre a equipe docente do período regular (manhã) e das oficinas (tarde), ocorrendo, inclusive, reuniões em salas separadas. As interações, quando ocorrem, são pontuais e por iniciativa dos próprios docentes.

Então, aqui dentro, eu tenho duas escolas, eu tenho uma escola regular e, de tarde, eu tenho atividades que têm seu cunho pedagógico, têm seus fundamentos, seus objetivos, têm um caminho para ajudar a criança a melhorar nos aspectos que fogem do acadêmico, mas é uma escola regular, porque de manhã ela funciona como uma escola de meio período, com seus tempos de intervalo, a metodologia da sala de aula, da prática (CP).

Percebe-se então a fragmentação do trabalho em escola regular no período da manhã e as oficinas à tarde. Não há um currículo integrado, levando à percepção de que a escola de período integral tem um cunho mais assistencialista.

Mesmo porque, até para os próprios pais dessa comunidade, eu percebo que de fato as crianças ficam aqui, porque eles precisam trabalhar, e esse acompanhamento sistemático de cadernos [por parte dos pais], ao que tudo indica, isso não existe (CP).

[...] parece que a gente só está a favor de tirar a criança da rua e servir de cuidador, e não com o objetivo principal da escola, que se perdeu (CP).

Evidencia-se a percepção de que as famílias concebem a escola como lugar onde deixam filhos e filhas sem a preocupação de compreender e participar das discussões e elaboração de um projeto pedagógico voltado para a educação integral. Por outro lado, a própria equipe escolar não trabalha de forma coletiva, fragmentando o currículo e as ações pedagógicas. É possível afirmar que não percebem diferença entre a alfabetização na escola regular de meio período e a alfabetização na escola de período integral, com ampliação de tempos e espaços que requer um currículo integrado e integrador.

[...] Talvez, a gente ainda colha bons resultados disso, [da escola de tempo integral] mas leva um tempo ainda para ter noção de que é

necessário que o pai acompanhe, mas, hoje, eu não percebo diferença e nem contribuição para a alfabetização (CP).

A CP também relatou que a rotina na escola de tempo integral é “muito pesada” e “muito cansativa” e seu objetivo primeiro de alfabetizar, com maior investimento na leitura e na escrita, ainda não foi totalmente alcançado, mesmo porque, no entendimento dos entrevistados, não há valorização nem envolvimento das famílias. Esse entendimento, em nossas análises, implica em retomar o papel da escola. Como afirma Lerner (2002, p. 18):

O necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir.

Lerner (2002, p. 18) reconhece que se trata de uma tarefa difícil, mas, “conhecer as dificuldades e compreender em que medida derivam (ou não) de necessidades legítimas da instituição escolar constituem passos indispensáveis para construir alternativas que permitam superá-las”. E é nesse sentido que essa pesquisa pode contribuir, de tal forma que a equipe escolar possa avançar na identificação, análise e debate acerca de suas concepções e das dificuldades que enfrentam, para construir outro desenho curricular, outros processos e práticas, com a intenção explícita de assumir a alfabetização na perspectiva da educação integral de todos os estudantes.

4. Considerações finais

Por meio dos dados coletados, concluiu-se que a alfabetização em escola de tempo integral na perspectiva da educação integral não se constituiu em tema de formação dos profissionais da escola pesquisada. O pressuposto de que tal política pudesse potencializar maior participação na elaboração do projeto político-pedagógico, maior vínculo com o território e que os processos e práticas de alfabetização teriam como fundamento os princípios da educação integral não se confirmou.

Quando o grupo entrevistado foi questionado sobre o acesso aos documentos, legislações e diretrizes para a educação integral em período integral, posicionou-se de maneira distante, demonstrando que esse tema/pauta não faz parte de sua formação em serviço.

Mesmo em se tratando de escola em período integral, as dificuldades, no que se refere à alfabetização de todos os estudantes, não foram superadas e os docentes as enfrentam colocando em prática estratégias próprias, inclusive com uso de atividades

retiradas da *internet*, uma vez que não há um processo contínuo e intencional de estudos e discussões coletivas para fundamentar teoricamente e refletir sobre as práticas docentes. Assim, quando a alfabetização é concebida como aprendizagem de código, sendo pré-requisito para o letramento, conforme a expressão dos entrevistados, sem a compreensão teórica da complexidade que envolve seus processos e práticas, ficam limitadas as possibilidades de alfabetizar todos os alunos e alunas.

Há diversos fatores que dificultam a alfabetização e que não foram devidamente tratados, pelos limites deste artigo, mas que merecem atenção da equipe escolar, tais como: projetos e programas recebidos de instâncias superiores que nem sempre dialogam com o projeto pedagógico da escola; limites na relação dos educadores com as famílias; ausência de diálogo com o território; inadequada organização dos tempos e espaços; ausência de integração curricular; ausência de trabalho coletivo contínuo e sistemático sobre o projeto político-pedagógico em ação.

Os problemas e dificuldades apontados pelo grupo entrevistado revelaram que aumentar o tempo que os estudantes ficam na escola pode configurar-se como uma política assistencialista, sem, necessariamente, melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem. A falta do envolvimento dos profissionais da educação nos debates sobre formulação e implementação de políticas educacionais, obstaculiza as possibilidades de mudanças para melhorar a aprendizagem de todos os estudantes. A conscientização dos profissionais envolvidos e da comunidade sobre o significado da educação integral torna-se necessária para que seja construída uma nova proposta educativa, levando também em conta as especificidades da escola e do alunado.

É preciso enfrentar o desafio de investir na educação integral que valoriza os aspectos cognitivos como também a afetividade, criatividade, sociabilidade, estética, ética, para a formação crítica dos estudantes, relacionando os conteúdos escolares com a leitura de mundo de forma significativa, contribuindo para a construção de uma sociedade mais humanizada e democrática.

Apesar dos inúmeros problemas que o País enfrenta e das reais necessidades de se garantir acesso à educação pública, considerando o direito de todos os brasileiros e brasileiras, as diretrizes do atual governo anunciadas na imprensa (SCHREIBER, 2019) têm como propósito implantar o método fônico e eliminar a “ideologia” na alfabetização, o que pode significar retrocessos ainda maiores. Por outro lado, há uma janela de oportunidade para retomar o debate sobre alfabetização, ampliando a participação dos professores e professoras, para que assumam um posicionamento

político, de forma consciente, em relação ao papel da escola.

Se quisermos, de fato, contribuir com a construção e fortalecimento de uma sociedade verdadeiramente democrática, é preciso envolver professores e professoras nos debates sobre políticas públicas e sobre a concepção de educação que se deseja assumir no interior de cada escola, com base em um trabalho coletivo teoricamente sustentado e com práticas que promovam a educação integral para a emancipação de todos os estudantes.

Referências

BARBOSA, J. M.; SILVA, J. A. A. da. Tempos escolares no Programa Mais Educação: os truques e os mitos das ampliações em escolas públicas brasileiras. **Movimento-Revista de Educação**. Niterói, ano 4, n. 7, p.419-447, jul/dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação Passo a Passo**. s/d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_maiseducacao.pdf. Acesso em: 8 jul. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundação Itaú Social. Banco Mundial. **Relatório de Avaliação Econômica e Estudos Qualitativos**. O Programa Mais Educação. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 1.144 de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental. Brasília/DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria 142 de 22 de fevereiro de 2018**. Institui o Programa Mais Alfabetização. Brasília, DF, 2018.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2010.

FERREIRO, E. A maior contribuição de Ferreiro, por ela mesma. **Nova Escola**, 3 jul. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=y49tH8FWGT4>. Acesso em: 10 nov. 2018.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, P. **Política e educação**. 5ª.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

CAMPOS, E. F. E, GRAVA, A. de S. | p.503-522 Processos e práticas de alfabetização...

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se complementam**. 49ª. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 49ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PARENTE, C. M. D. Programa Mais Educação: impactos e perspectivas nas escolas do campo. **Revista Eletrônica de Educação**, v.11, n.2, p. 439-454, jun./ago., 2017

SCARPA, R. L. P. **O conhecimento de pré-escolares sobre a escrita**: impactos de propostas didáticas diferentes em regiões de vulnerabilidade. 2014. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2014.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização por R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SCHREIBER, M. Governo Bolsonaro: Contra ‘ideologia’ na alfabetização, novo secretário quer guinada metodológica no ensino. **BBC News Brasil**, 14 jan. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-46863916?SThisFB&fbclid=IwAR0GWaM-Etn0SL7zYZpxvGOZQponPazpZ-kYIcRvr7zRdgGZDL90-sS2R38>. Acesso em: 14 jan. 2019.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

STAKE, R. E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre. Ed. Penso, 2011.

SZYMANSKI, H. (org.) **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber livros, 2002.

TORRES, R. M. O absurdo de repetir de ano. In: TORRES, R. M. **Educação e imprensa**. São Paulo: Cortez, 1996.

WEISZ, T. **Pontuação**: gramática da legibilidade. Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. MEC, 2001.

WEISZ, T. A revolução de Emília Ferreiro. **Viver mente e cérebro**. Emília Ferreiro: a construção do conhecimento. Coleção Memória da Pedagogia, n. 5, p. 6-13. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.