UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CAMILA DE SOUZA DA COSTA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

OS DESAFIOS QUE PERMEIAM A PRÁTICA DO DOCENTE ALFABETIZADOR E A EXPERIÊNCIA DOS ALFABETIZANDOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

RIO DE JANEIRO

Maio de 2025

CAMILA DE SOUZA DA COSTA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

OS DESAFIOS QUE PERMEIAM A PRÁTICA DO DOCENTE ALFABETIZADOR E A EXPERIÊNCIA DOS ALFABETIZANDOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como requisito para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia

Orientadora: Profa. Dra. Irene Giambiagi

RIO DE JANEIRO

Maio de 2025

CAMILA DE SOUZA DA COSTA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

OS DESAFIOS QUE PERMEIAM A PRÁTICA DO DOCENTE ALFABETIZADOR E A EXPERIÊNCIA DOS ALFABETIZANDOS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção de grau do curso de Licenciatura em Pedagogia.

Rio de Janeiro, 26 de maio de 2025

BANCA EXAMINADORA

Irene Giambiagi

Orientadora: Profa. Dra. Irene Giambiagi (FE/UFRJ)

Deise Arenhart

Professora examinadora: Profa. Dra. Deise Arenhart (FE/UFRJ)

Luciene Cerdas

Professora examinadora: Profa. Dra. Luciene Cerdas (FE/UFRJ)

Dedico esta monografia aos professores que ainda se empenham em tentar fazer da educação um instrumento de mudança no mundo e a todas as crianças que tentam aprender a ler, pois um dia eu fui uma delas e sei o quanto o caminho é desafiador.

AGRADECIMENTOS

Preciso agradecer de modo primordial a Deus, pois foi Ele quem me proporcionou a força e a proteção necessárias que eram essenciais a cada dia da minha jornada universitária.

Aos meus pais, Lanuzza e Jardes, por não me deixarem desistir (algo em que eu, de fato, pensei muitas vezes). Eles foram e sempre serão o suporte essencial em minha vida para todos os momentos; se consegui trilhar a longa caminhada na universidade foi pela dedicação deles em se preocuparem com a realização dos meus sonhos.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Irene Giambiagi, que aceitou o desafio de guiar este projeto e, com tanto empenho, expandiu meus aprendizados relacionados à pesquisa e à escrita.

A gratidão que sinto é imensa por ter chegado ao final desta longa caminhada e meu coração está cheio de alegria.

Aos 6 anos de idade eu repeti a alfabetização. Essa pesquisa é para todos aqueles que precisam vencer essa etapa, por mais complexa que ela seja.

Camila de Souza da Costa

COSTA, Camila Souza. **Alfabetização e letramento: os desafios que permeiam a prática do docente alfabetizador e a experiência dos alfabetizandos em uma escola municipal na cidade do Rio de Janeiro**. 2025. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2025.

RESUMO

O presente trabalho tem como foco os dois protagonistas escolares no período de alfabetização nos primeiros anos do Ensino Fundamental: os professores e os alunos. A monografia é resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre a temática da alfabetização, motivada pelas observações de campo realizadas ao longo do estágio obrigatório em anos iniciais do curso de Pedagogia da UFRJ, desenvolvido em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro entre os meses de março e junho de 2024. Os principais objetivos que nortearam a realização da pesquisa foram analisar em que medida a escolha do método alfabetizador facilita ou dificulta o processo de alfabetização das crianças e compreender as relações envolvidas no processo de alfabetização de alunos das classes populares. A monografia está constituída por três capítulos: no primeiro, discutem-se características dos métodos alfabetizadores sintéticos, como também a prática alfabetizadora do educador Paulo Freire; no seguinte, analisam-se aspectos da realidade e dos desafios docentes nas classes de alfabetização; discorre-se no último sobre a influência da condição socioeconômica no aluno alfabetizando em seu processo de aprendizagem. O referencial teórico baseou-se principalmente nas argumentações defendidas por Cagliari (1992), Carvalho (2005), Garcia (2004) e Tardif (2001).

Palavras-chave: alfabetização; letramento; formação de professores; pedagogia; classes populares.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 9

METODOLOGIA 11

CAPÍTULO 1 - SOBRE OS MÉTODOS SINTÉTICOS DE ALFABETIZAÇÃO E A IMPORTANTE INICIATIVA DE PAULO FREIRE 12

1.1 – Alguns apontamentos sobre a ambientação a uma sala de alfabetização no ensino fundamental 13

1.2 – Soletração: uma perspectiva acerca do método sintético 14

1.3 – Método da silabação: BO-BO, BO-LA, BA-BI 16

1.4 – Método fônico: utilização e análise 19

1.5 – O Método Paulo Freire de alfabetização 24

CAPÍTULO 2 - CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: AFINAL, EXISTE UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA SER PROFESSOR ALFABETIZADOR? 26

CAPÍTULO 3 - INTERFERÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS NA CRIANÇA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO 36

3.1 – A criança em seu ofício de aluno 36

3.2 – O alfabetizando como indivíduo de uma classe socioeconômica desfavorecida 38

CONSIDERAÇÕES FINAIS 46

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 48

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal Brasileira de 1988 assegura no artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Apesar do que está assegurado por lei, o tema vinculado à educação, e mais especificamente à alfabetização no Brasil, é constantemente entrelaçado por inúmeras problemáticas. Em alguns momentos, elas são relacionadas à responsabilidade dos docentes alfabetizadores e suas possíveis atuações ineficientes, bem como a métodos supostamente falhos ou ultrapassados; em outros, a culpa é atribuída aos estudantes das classes iniciais e às suas dificuldades de aprender.

Em meio a essa situação marcada por fatores circunstanciais que operam de maneira progressiva para o fracasso escolar de diversos alfabetizandos, uma indagação importante nem sempre está presente em sua real dimensão para os gestores que definem as políticas públicas: afinal, qual é a realidade enfrentada por professores e crianças nas salas de aula das classes alfabetizadoras? Quais são as características e as nuances que permeiam essa rotina escolar?

De fato, ainda conhecemos pouco sobre quem são os professores aos quais é atribuída a difícil tarefa de ensinar as crianças a ler e escrever, e de que modo eles atuam em suas profissões, sendo esse desconhecimento muito comum mesmo entre os próprios docentes; algo infeliz, já que, segundo Carvalho (2005), a reflexão sobre o próprio trabalho é uma condição de sobrevivência para desenvolver a profissão. De maneira similar, é superficial o conhecimento a respeito das vivências dos alunos de anos iniciais que estão em processo de alfabetização.

A pesquisa está organizada em três capítulos, e tem como objetivos principais analisar em que medida a escolha do método alfabetizador facilita ou dificulta o processo de alfabetização das crianças e compreender as relações envolvidas no processo de alfabetização de crianças das classes populares, a partir de minha própria vivência como estagiária de prática de ensino dos anos iniciais em uma turma de 1º ano de uma escola pública carioca. Para tal, acompanhei o trabalho docente da professora Maria (nome fictício) entre os meses de março e junho de 2024, durante os quais realizei uma série de observações, analisadas no segundo e no terceiro capítulos.

No primeiro capítulo apresentam-se de forma crítica os métodos de alfabetização sintéticos, dividindo-os em três subcapítulos (soletração, silabação e método fônico), a fim de discernir de maneira mais organizada suas metodologias e como forma de relacionar os papéis específicos dos educadores e de seus alunos na realidade escolar. Procura-se também analisar a maneira como esses métodos estão presentes nas salas de aula dos anos iniciais e quais são os problemas e os interesses específicos que estão relacionados a cada um. Também encontra-se nesse capítulo uma apreciação do Método de Paulo Freire para alfabetizar (classificado como método analítico ou global de alfabetização), com o objetivo de salientar a importância da escolha metodológica e os fundamentos filosóficos que norteiam o fazer docente do professor como motivador para o desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e da escrita de seus alunos.

No segundo capítulo aborda-se a realidade dos docentes alfabetizadores – sua formação, as relações de convivência tecidas com os estudantes e seus próprios sentimentos de preparo ou despreparo para lidar com a sala de aula. Nele procura-se explanar a forma como o caminho da docência no campo alfabetizador é lapidado, e identificam-se quais são, de fato, as práticas utilizadas em uma sala de aula real, a partir do acompanhamento cotidiano da professora aqui chamada de Maria e de sua respectiva turma.

No terceiro capítulo explicam-se as nuances que perpassam a vida das crianças em processo de alfabetização, de modo a melhor compreender especificidades e aspectos comuns dos alunos de uma mesma turma ao considerar semelhanças no âmbito socioeconômico de suas famílias. Enfoca-se a relação entre aluno alfabetizando e classe social, por considerar que ela constitui uma característica marcante visualizada no campo de pesquisa em questão.

O trabalho desenvolvido apresenta, portanto, alguns tópicos que abarcam a realidade docente e estudantil da etapa do Ensino Fundamental ligada ao período da alfabetização, como uma tentativa para melhor compreender as questões que a envolvem. Para tal, foram utilizadas fontes bibliográficas variadas, escolhidas de acordo com a temática, considerando também as observações realizadas em campo.

Carvalho (2005) aponta a realidade dos alfabetizadores em sala de aula, dado que muitos não têm formação adequada para lidar com as dificuldades que seus alunos apresentam no processo de alfabetização. A autora analisa de que maneira esses docentes desenvolvem um trabalho pedagógico com as turmas de anos iniciais e constroem suas metodologias ao longo da vivência profissional. Carvalho (*idem*) também aborda e avalia os métodos alfabetizadores de cunho sintético. A fim de compreender melhor acerca do método fônico, são também mencionados os autores Nogueira e Barbosa (2019), para discernir sobre o papel

da consciência fonológica nesse tipo de metodologia alfabetizadora.

No que se refere às discussões relativas ao fazer docente e às concepções que contemplam a realidade escolar, conferindo ênfase ao aspecto humano da pedagogia e da relação entre os professores e seus alunos, estudaram-se os autores Tardif (2001) e Garcia (2004). Para alinhar esses conceitos, Cagliari (1992) constitui parte do referencial teórico principal, no intuito de entrelaçar a pedagogia com a área da linguística de forma preocupada especificamente com o ensino da língua portuguesa.

Os autores Foratinni e Lucena (2015) auxiliaram-me no entendimento sobre o adoecimento docente em decorrência do estado de precarização do trabalho, relacionando seu estado de saúde com a questão da prática em sala de aula.

Cagliari (1986;1992) e Garcia (1991) foram também referências para a discussão sobre a realidade linguística do aluno em fase inicial de alfabetização, pois o primeiro discorre acerca da situação do aluno pobre ao longo do processo de aprender a ler e escrever, e a segunda, com argumentos consistentes, teoriza e defende uma alfabetização voltada para estudantes das classes populares.

Busca-se destacar, em síntese, o quanto aprender a ler e escrever é um processo complexo, convicção que me motiva a defender a necessidade de uma melhor formação dos professores alfabetizadores.

METODOLOGIA

Segundo Gerhardt e Silveira (2009), só se inicia uma pesquisa se existir uma pergunta. Levando em consideração tal afirmativa, alguns questionamentos foram fundamentais para o desenvolvimento desta monografia, na tentativa de encontrar algumas respostas relacionadas ao campo da alfabetização e do letramento.

Três perguntas nortearam o desenvolvimento do trabalho monográfico: a) existe um método que poderia ser considerado “ideal” para alfabetizar?, b) qual é a realidade cotidiana de um professor alfabetizador de uma escola pública no município do Rio de Janeiro?, c) a condição socioeconômica do alfabetizando influencia em seu processo de aprendizagem?

Durante alguns meses, no período de março a junho de 2024, pude participar e analisar uma sala de aula do 1° ano do ensino fundamental de uma escola pública localizada na zona sul do Rio de Janeiro. Minha experiência com os estudantes e com a professora dessa classe escolar ocorreu, portanto, durante quatro meses, duas vezes por semana, enquanto eu cumpria minhas horas de estágio obrigatório nos anos iniciais do ensino fundamental, no turno vespertino. A convivência com as crianças e com a professora regente da turma –

denominada de Maria apenas para fins deste trabalho – despertou-me a vontade de compreender quais são os processos que percorre uma classe de alfabetizandos para alcançar o domínio da leitura e da escrita, sendo delimitada pelas três indagações acima mencionadas.

A pesquisa realizada é de cunho qualitativo, tendo em vista que não está preocupada com a representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc (Gerhardt; Silveira, 2009). Segundo os autores, parafraseando a pesquisadora Minayo (2001), a pesquisa qualitativa caracteriza-se por trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Com relação ao procedimento de pesquisa, detalhe indispensável ao pesquisador, este trabalho orientou-se por uma revisão de literatura, a partir do levantamento de referências teóricas publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites (Fonseca, 2002 *apud* Silveira;Gerhardt 2009). O estudo bibliográfico selecionado constituiu a base para melhor analisar a realidade experienciada no campo de estudo.

Diante do exposto, buscou-se o entendimento das nuances que atravessam o período da alfabetização escolar, compreendendo que é uma etapa fundamental na jornada de aprendizagem das crianças, bastante desafiadora no que tange ao trabalho docente dos primeiros anos do ensino fundamental.

CAPÍTULO 1 – SOBRE OS MÉTODOS SINTÉTICOS DE ALFABETIZAÇÃO E A IMPORTANTE INICIATIVA DE PAULO FREIRE

> *Enfim consegui familiarizar-me com as letras quase todas. Aí me exibiram outras vinte e cinco, diferentes das primeiras e com os mesmos nomes delas.*
>
> Graciliano Ramos

A escolha por métodos alfabetizadores eficazes no ensino da leitura e da escrita dos alunos é um desafio para os docentes. Essa situação gera conflitos no âmbito escolar, posto que o sucesso ou o fracasso na aprendizagem dos alfabetizandos perpassa não somente a trajetória escolar do estudante, como também afeta o histórico profissional do regente responsável por ensinar a seus alunos a desafiadora tarefa de ler e escrever. Diante de tal complexidade, diversos instrumentos e estratégias alfabetizadoras têm sido criados, a fim de nortear o caminho da alfabetização escolar.

1.1 – Alguns apontamentos sobre a ambientação a uma sala de alfabetização no ensino fundamental

Ao ingressar em uma turma de alfabetização – mais precisamente em uma sala de primeiro ano do ensino fundamental – é comum observar-se, exposta nas paredes, uma variedade de folhas com as 26 letras do alfabeto ou com as famílias silábicas[1] formadas por elas. Do *A* ao *Z*, as crianças mantêm um contato constante com essas grafias (grafias estas que, de início, apenas significam para muitas uma imensidão de rabiscos ou símbolos desconhecidos e indecifráveis).

Chegando mais perto dessas folhas, entendemos que próximo de cada letra ainda estão grafadas pequenas palavras que coincidem com a inicial da consoante ou da vogal da ficha determinada. É uma diversidade de "palavras canônicas", constituídas silabicamente pela simples junção de uma consoante seguida de uma única vogal: bobo, bolo, bola, bebê, dado, dedo, faca, foca, galo, pato, sapo, gato e outras. Entretanto, palavras soltas simples em sua estrutura muitas vezes desmotivam as crianças ávidas por aprender a ler, como bem ilustra a pediatra e psicanalista Françoise Dolto (1908-1988) na citação de Marlene Carvalho abaixo destacada:

> A escritora e psicanalista francesa Françoise Dolto conta que tinha muita curiosidade por um determinado livro infantil, por isso se lançou com entusiasmo à tarefa de aprender a ler. Logo se desencantou, porém, com os exercícios de soletração que a governanta lhe propunha. Absolutamente não entendia como tais atividades poderiam levá-la a ler a história desejada. Ao fim de três ou quatro meses, foi capaz de soletrar, mas ficou muito desapontada: achou tudo horrivelmente longo e idiota (Carvalho, 2005, p.14).

A tarefa de alfabetizar não transcorre de modo fácil, porque para o professor que alfabetiza existem inúmeras pressões no exercício da docência: a coordenação escolar exige o bom desempenho das turmas, a fim de alcançar bons índices nos parâmetros externamente impostos, enquanto as famílias esperam do professor de seus filhos que a leitura e a escrita deles sejam ensinadas e aperfeiçoadas de modo satisfatório que comprove, a seus olhos – e esquecem que há mais do que seus filhos dentro da sala de aula. De fato, a questão do êxito em conseguir alfabetizar implica a construção de uma reputação valiosa (Carvalho, *idem*) e

[1]As famílias silábicas são uma ferramenta didática utilizada para compor as palavras. Elas caracterizam-se, inicialmente, pela associação de sílabas simples formadas por uma consoante e uma vogal (*da, de, di, do, du*), que de forma gradativa são recompostas para formar novas palavras em diferentes níveis de complexidade.

aumenta o temor pela escolha do "método correto", o que aflige o alfabetizador e cria tensões psicológicas que comovem vários âmbitos de seu percurso docente.

Considerando o cenário descrito, alguns caminhos são aqui analisados, a fim de formalizar os instrumentos e as metodologias que alfabetizadores utilizam para ensinar seus alunos a ler e escrever, como os nomeados "métodos sintéticos de alfabetização".

1.2 – Soletração: uma perspectiva acerca do método sintético

O método sintético de alfabetização consiste no ensino das partes menores das palavras (letras) que, evoluindo, chegam a constituições maiores. Ou seja, parte-se da "letra-som" (grafema/fonema), da sílaba (consoante-vogal) ou da letra (grafema) para, enfim, chegar à palavra.

As famosas "Cartilhas do ABC" são um exemplo de método sintético de alfabetização, tendo como ênfase a "soletração". Ao utilizar tal metodologia, o professor indica ao aluno a letra cujo fonema ele deseja reproduzir e o estudante precisa, por meio de uma memorização extenuante, decodificar a grafia e responder corretamente ao seu alfabetizador. Depois de memorizadas, o aprendiz reúne as letras e começa a soletrar, seguindo um método mecânico e sem estímulo à criatividade, conforme destaca Marlene Carvalho:

> O método baseia-se na associação de estímulos visuais e auditivos, valendo-se apenas da memorização como recurso didático - o nome da letra é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor e com elas se formam palavras isoladas. Não se dá atenção ao significado, pois as palavras são trabalhadas fora do contexto. Trata-se de processo árido, com poucas possibilidades de despertar o interesse para a leitura, que pressupõe uma separação radical entre alfabetização e letramento (Carvalho, *idem*, p.7).

Assim como comentado por Carvalho (*idem*), esse método surgiu no Brasil em um período – meados do século XIX - no qual o analfabetismo atingia uma parcela significativa da população. Segundo Senra (2006 *apud* Gil, 2022), o primeiro censo realizado no ano de 1872 apontava uma preocupante porcentagem de indivíduos analfabetos, tendo sido detectado um índice de 82,3%, quando atribuída essa taxa ao conjunto de pessoas livres e escravizadas, e 77,49% se calculado em meio à camada populacional livre. É fundamental salientar que tais índices não melhoraram significativamente nas décadas seguintes, sendo apenas amenizados (mesmo que de forma insuficiente) com a expansão da escolarização no governo de Getúlio Vargas (1930-1945).

Assim, a preocupação em ampliar os níveis de alfabetização no Brasil tornou-se um desafio para as elites, que vinculavam o domínio da leitura e da escrita ao desenvolvimento de uma nação civilizada. Em meio a essa situação alarmante, o empenho por transformar pessoas analfabetas em “alfabetizadas” transformava a mecânica da leitura em foco principal das preocupações pedagógicas, deixando de lado a interpretação do que era lido e minimizando a capacidade de utilizar os processos de leitura e escrita de forma proveitosa no cotidiano. Carvalho indica que esse era

> um método característico de um tempo em que a maior parte da população era analfabeta e eram poucas as exigências sociais em termos de leitura, a soletração não buscava dirigir a atenção do aprendiz para os significados do texto, muito menos formar leitores, pois só trabalhava com palavras soltas. Como disse Cora Coralina, a verdadeira leitura ficava para depois de afinal vencer e mudar de livro (Carvalho, 2005, p.22).

Nas imagens 1 e 2 abaixo é possível observar a reprodução da capa da cartilha "Método ABC - Ensino prático para aprender a ler" e uma de suas lições, contendo o alfabeto em letra maiúscula, exemplo do método intitulado “soletração”:

Figuras 1 e 2 - Imagens da Cartilha Método do ABC



Fonte: Museu Virtual Cultura e Conhecimento (2015).
Disponível em: https://mecostarte.blogspot.com/2015/04/metodo-abc-cartilha.html

Seguindo uma espécie de instinto de sobrevivência, os alunos eram ensinados com um método que os transformava em simples marionetes apenas para que alguns índices de analfabetismo fossem reduzidos; como esses indivíduos dificilmente sabiam discernir sobre

sua própria aprendizagem, viam-se na responsabilidade de aceitar a "caridade" oferecida. Infelizmente, e mais uma vez na história da educação no Brasil, estudantes e pessoas eram tratados como números, em detrimento de seu papel cidadão na sociedade.

Com relação aos métodos sintéticos de alfabetização existem mais dois instrumentos amplamente utilizados para a aprendizagem: a silabação e a consciência fonológica.

1.3 - Método da silabação: *BO- BO, BO-LA, BA-BI*

É comum, ao perguntarmos para diferentes pessoas sobre seu processo de aprendizagem da língua escrita, que as respostas estejam vinculadas a uma memória na qual a professora apresentava "as famílias silábicas", desde a correspondente à consoante *B* à da letra *Z*; tal processo dá-se como fase do método de silabação.

Esse novo recurso surge de uma preocupação em romper com metodologias consideradas inadequadas e antiquadas. É fundamental a reflexão sobre as mudanças dos métodos também como uma decorrência dos diferentes momentos históricos do país, que, com o passar das décadas, tentava modernizar-se e descontinuar tudo aquilo que remontasse ao temeroso "passado", como bem ressalta Mortatti:

> Em cada momento histórico, a mudança exigiu (e continua exigindo), dos sujeitos promotores dessa querela, operações de diferenciação qualitativa, mediante reconstituição sintética do passado (e, em particular, do passado recente, sentido como presente, porque operante no nível das concretizações), a fim de homogeneizá-lo e esvaziá-lo de qualidades e diferenças, identificando-o como portador do antigo — indesejável, decadente e obstáculo ao progresso —, buscando definir o novo — melhor e mais desejável —, ora contra, ora independente em relação ao antigo, mas sempre e inevitavelmente a partir dele (Mortatti, 2009, p.94).

Na silabação, a criança é instigada a reconhecer as sílabas, cujas famílias comporiam, pretende-se, "tudo o que pode ser escrito". Em ditados na turma, para medir a compreensão dos estudantes, é possível observar os professores cantando músicas sobre as sílabas, repetindo diversas vezes de modo a motivar seus alunos, "B com A faz...", ao que alguns destes respondem em coro: "BA!", e outros, ainda confusos, tentam, com base em métodos de esperteza e adivinhação, falar algo que agrade à professora. Outros também prestam bastante atenção em seus colegas de turma, esperando que respondam primeiro, a fim de conseguir associar qual é a resposta esperada.

Em alguns episódios que envolveram o temido, odiado ou amado "ditado", observei ao longo da pesquisa de campo na sala do primeiro ano dos anos iniciais que os estudantes

com maiores dificuldades transtornavam-se e choravam ao serem pressionados para escrever a palavra “bola”. Eles tentavam grafar os fragmentos dessa palavra, recitando “B com O faz BO”, mas desesperavam-se ao não entender como é formada a outra parte, a sílaba “LA”. Então repetiam incessantemente “LA-LA-LA”, com um gesto de colocar a mão na cabeça e uma expressão preocupada, em uma tentativa de aguçar a memória, e escreviam a seguir alguma sílaba aleatória apenas para preencher aquele espaço na linha do caderno. Sobre o uso de ditados, Cagliari (2009 *apud* Nogueira; Barbosa, 2019) menciona que o ditado por vezes incita a criança com dificuldades pedagógicas a ser alvo de zombarias de colegas, funcionando apenas como instrumento avaliativo. Carvalho enfatiza que o método silábico sofre dos mesmos problemas que o anterior (soletração), ao não construir na criança uma motivação real para a leitura e a escrita, pautando-se em instrumentos mecânicos de compreensão:

> Tal como acontece com a soletração, o método silábico separa decididamente os processos de alfabetização e letramento assumindo o pressuposto, do qual discordo, que a compreensão da leitura vem depois da aprendizagem do processo de decodificação (Carvalho, 2005, p.25).

Ao analisar uma cartilha de 1947, a “Cartilha Sodré”, desenvolvida por Benedita Stahl Sodré, com o subtítulo “Alfabetização Rápida”, percebemos o exemplo claro na mecanicidade usada no ensino da leitura e da escrita. Em dado momento, nas instruções fornecidas ao professor na “parte I” desse material, a autora indica que o educador precisa orientar os estudantes acerca da palavra “pata”, suas sílabas e grafias. A problemática surge quando é confirmado que, depois de alguns exercícios de cópia das sílabas, ter-se-á um resultado bastante animador, pois *dificilmente* os alunos não escreverão de forma muito legível a sílaba pedida; deve-se refletir, no entanto, a respeito da indução a resultados equilibradamente medidos que a autora da Cartilha Sodré inflama.

Como se pode prever um resultado em uma situação na qual seres humanos, com suas individualidades, estão envolvidos? Isso apenas maximizaria a consternação dos professores com estudantes que fugissem do padrão imposto pela Cartilha, já que o processo de ser alfabetizado não se faz de maneira uniforme, tendo em vista que os ritmos de aprendizagem variam (Carvalho, 2005).

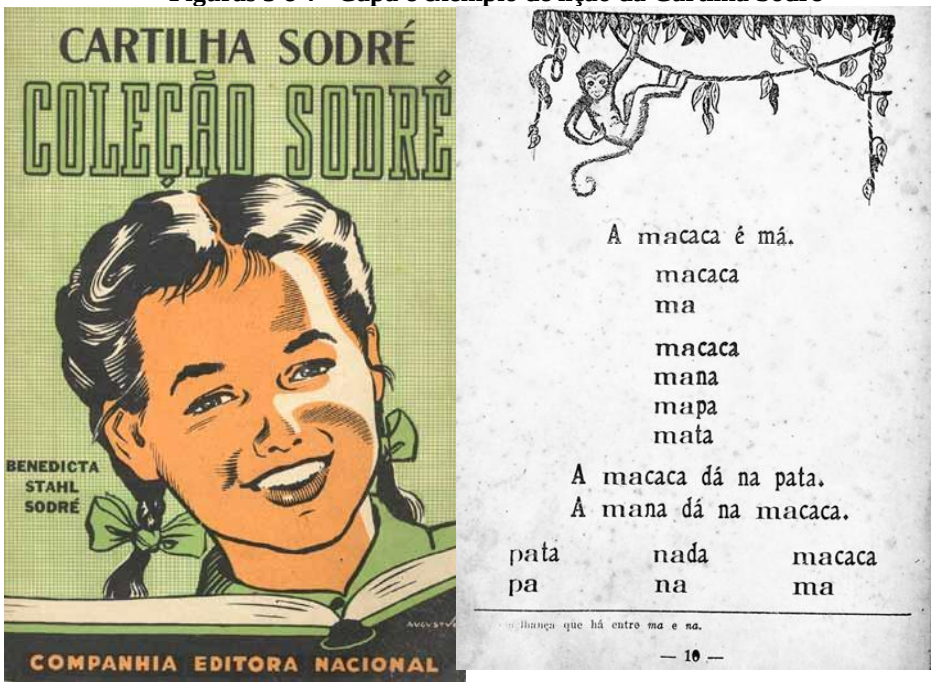
Outras problemáticas são lançadas aos alfabetizadores na relação entre eles e seus alunos quando utilizado o método silábico. No que tange ao ensino da letra “C” e seus fonemas, por exemplo, podem ocorrer dúvidas a respeito do fonema /k/ que a letra representa

em alguns momentos, e do som de /s/ em outros. Constata-se também o desafio imposto por essa metodologia no ensino do fonema A quando ele é nasal (Ã, An e Am) e empregado em diferentes palavras.

Essa última situação exigiria do professor recursos diferenciados com o objetivo de ensinar ao estudante convenções ortográficas que prevaleceriam na escrita de diferentes palavras com sons iguais, como em "**am**bulância", "**an**jo", "ban**a**na" (Nogueira; Barbosa, 2019).

Apesar das problemáticas citadas, o método silábico ainda é uma metodologia muito difundida em salas de aula, mesmo nos dias atuais. Segundo alguns professores aos quais faz referência Carvalho, ele auxilia para um bom resultado quando é ensinado a partir de uma consciência do alfabetizador em desenvolver com as crianças um repertório de atividades coerentes e interessantes para seus alunos, sem fazer uso de frases ou textos esvaziados de sentido para eles, como, por exemplo, na "lição do pato" (Carvalho 2005), que se baseia em sílabas que formam algumas frases sem sentido, tais como "a macaca é má", "a macaca dá na pata", "a mana dá na macaca", como é possível apreciar nas imagens 3 e 4 abaixo:

Figuras 3 e 4 - Capa e exemplo de lição da Cartilha Sodré



Fonte: Laboratório de Ensino e Material Didático da USP (2023).
Disponível em: https://lemad.fflch.usp.br/node/2095

Dessa maneira, acentua-se ainda mais, por um lado, a parcela de professores que opta pela silabação e, por outro, a daqueles que a repudiam completamente. Para o segundo grupo, outra metodologia foi descoberta e estudada, fundamentando-se no desenvolvimento da consciência fonológica dos estudantes: o método fônico.

1.4 – Método fônico: utilização e análise

O método fônico é utilizado na alfabetização pautando-se na dimensão sonora da língua (Carvalho, 2005). Nele, os professores ampliam a dimensão dos estudantes de que as palavras não são apenas constituídas da grafia, mas formadas por fonemas, os sons – sons estes falados por eles no cotidiano.

Essa metodologia alfabetizadora tem como objetivo desenvolver nas crianças a percepção de que as palavras são divididas em sílabas e fonemas, significado de consciência fonológica (Nogueira; Barbosa, 2019). Dessa maneira, os estudantes aprendem o método de fundir os sons uns nos outros, resultando na formação das palavras. Inicia-se o método com a escrita da fonetização das sílabas, isso porque o primeiro passo da fonetização é a escrita silábica (Soares, 2016 *apud*, Nogueira; Barbosa, 2019).

É fundamental o entendimento do professor acerca do longo processo no qual o ato de alfabetizar está inserido. Para a criança em fase de aprendizagem, atingir o nível de maturidade na escrita e na leitura pode gerar um sentimento de conflito. De fato, o sistema escrito é complexo se analisado do ponto de vista lógico – como algo abstrato como o som pode ser materializado por meio de um lápis e um pedaço de papel? Esse questionamento da criança é completamente válido, porém muitas vezes anulado pelo adulto, como bem destacam Nogueira e Barbosa, ao analisar que

> há um longo caminho a percorrer até que a criança perceba que a escrita não representa diretamente os significados, mas sim os significantes verbais a eles associados. E, mesmo quando ela descobre essa relação entre escrita e fala, ainda há um processo de elaboração cognitiva no sentido de compreender como se dá essa relação, a saber, por meio da correspondência entre grafemas e fonemas (Nogueira; Barbosa, 2019, p.5).

Para alguns autores como Rizzo (1977 *apud* Carvalho, *idem*), o método de consciência fonológica é considerado misto (analítico-sintético), já que, ao longo do tempo, ele foi sofrendo variações que o levaram a contemplar também a significação das palavras. Nessa metodologia, algumas propostas ganharam destaque, como o denominado “Método da Abelhinha” (de âmbito misto), sendo utilizadas em algumas escolas públicas do Rio de Janeiro com êxito (Carvalho, *idem*).

A fim de promover a compreensão acerca do “Método da Abelhinha”, Carvalho explica que

> a personagem abelhinha, que dá nome ao método, tem o corpo em forma de um *a* (em letra cursiva) e apresenta o som *aaaaaa* (a vogal é prolongada para facilitar o reconhecimento); a letra *i* é representada pelo tronco de um índio, outro personagem de histórias, e assim por diante. Os personagens são desenhados para sugerir o todo ou partes das formas estilizadas das letras. Há, portanto, uma associação de três elementos: personagem - forma da letra - som da letra (fonema). A alfabetização se faz por síntese ou fusão dos sons para formar a palavra (Carvalho, 2005, p.26).

As figuras 5 e 6 ilustram as palavras de Carvalho, com destaque para a letra *A*, de *abelhinha*, e para todo o alfabeto na concepção do Método da Abelhinha, associando grafemas e fonemas por meio de ilustrações:

Figura 5 e 6 - Imagem da Cartilha Método da Abelhinha



Fonte: A B C Feliz (2012).
Disponível em: https://abcfeliz.blogspot.com/2012/04/metodo-da-abelhinha.html

A valorização da técnica utilizada pelo professor no "Método da Abelhinha" é um dos principais recursos pedagógicos exigidos, assim como no restante das propostas vinculadas ao método fônico. Porém, existe uma variante de indagações relacionadas às capacitações fornecidas aos professores nesse sentido; uma delas voltando-se à grade curricular de alunos dos cursos superiores de Pedagogia que, segundo Nogueira e Barbosa (2019), "não encontram na matriz curricular de seus cursos de graduação disciplinas voltadas para a fonética, a fonologia e a sociolinguística", ou, quando existem, contêm uma carga horária reduzida.

Carvalho alerta acerca de alguns aspectos delicados do método fônico:

> Um cuidado que deve ser observado na aplicação dos métodos fônicos decorre da própria natureza do português, língua alfabética na qual uma letra pode representar diferentes sons conforme a posição que ocupa na palavra, assim como um som pode ser representado por mais de uma letra, segundo a posição. Assim, não basta ensinar

> o som da letra em posição inicial da palavra, mas é preciso mostrar os sons que as letras têm em posição inicial, medial (no meio) ou final da sílaba (Carvalho, 2005, p.28).

Nogueira e Barbosa (2019) explicam também que atividades que contenham aliterações, rimas e produções textuais espontâneas que incitem a escrita imitativa de sons aumentam o nível de consciência fonológica. Esses estímulos provocam a sensibilidade aos sons, facilitadores no processo de alfabetização.

Mortatti (2019) tece algumas considerações acerca do método fônico quando investiga sobre a real motivação de impulsionar essa metodologia no Brasil. Ela indaga, por exemplo, acerca da publicação do livro "Alfabetização: método fônico", de autoria de Alessandra e Fernando Capovilla, que se destacou como uma forma de contornar a "crise de alfabetização do Brasil", logo no início do século XXI:

> Na 3 ª edição, de 2004, os autores acrescentam uma outra e mais longa apresentação intitulada "Por que o Brasil precisa, mais do que nunca, do Método Fônico" (26 p.), em que destacam o sucesso editorial do livro e reafirmam tanto o pioneirismo e a ousadia de sua proposta quanto a defesa do método fônico. Para isso, atualizam e problematizam dados sobre o fracasso escolar em alfabetização na década 1995-2004, no Brasil, reiteram críticas tanto aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) quanto ao construtivismo, e reapresentam resultados de experiências internacionais e pesquisas nacionais e internacionais sobre alfabetização (Mortatti, *idem*, p.99).

Mortatti reflete ainda sobre a produção desse livro e ainda acrescenta o caráter sugestivo da bibliografia dessa produção, que evidencia em sua "Apresentação à terceira edição" os próprios autores/pesquisadores como uma boa parte das fontes bibliográficas (42%) – no caso, Alessandra e Fernando Capovilla:

> Dentre as 95 referências bibliográficas que seguem a "Apresentação à terceira edição": 42% são de artigos, capítulos de livros e livros que têm A. Capovilla e F. Capovilla como autores, ou co-autores, ou organizadores/editores; 25% são de documentos oficiais brasileiros e estrangeiros; 23% são de publicações de autores estrangeiros; e 8% de publicações de outros autores brasileiros (Mortatti, *idem*, p.101).

Ao problematizar a "querela de métodos" alfabetizadores que ora se difundem no Brasil como forma de "salvar" o país do atraso e do analfabetismo, ora declinam sendo

considerados ultrapassados, Mortatti também realiza críticas ao "tom" utilizado pelos patrocinadores do método fônico no Brasil.

A autora critica o fato de que autores como os Capovilla pressupõem que o sucesso da implementação desse instrumento de alfabetização em países estrangeiros e desenvolvidos seria o suficiente para que o Brasil usasse a mesma estratégia:

> No desenvolvimento de sua argumentação, os autores apresentam "as linhas mestras" do que consideram ser uma "perspectiva histórica", que "lança luz sobre o fenômeno e permite vislumbrar a saída para o fosso em que o Brasil se meteu nos últimos tempos." (Capovilla; Capovilla, 2004 *apud* Mortatti, *idem*, p.100).

De forma sucinta, não há neutralidade quando o instrumento da fonetização é imposto como único método útil para alfabetizar alunos. Mas essa perspectiva precisa ser aprimorada também com relação a outras metodologias, já que cada uma pode atender às necessidades de um grupo, mas não às de outro. É incoerente pensar, então, que o método fônico resolveria e colocaria fim à vastidão de problemas que envolvem o processo de aquisição da leitura e da escrita no país no período da infância, como a quantidade numerosa de alunos dentro de uma sala de aula, o despreparo profissional ou mesmo um material didático desinteressante (Carvalho, 2005).

Para Mortatti (2019), deve-se questionar quando a educação e suas variadas adversidades são alvo de vontade individual ou política, a partir de uma visão muito particular e egoísta, com o intuito de se obter vantagens sobre elas. Muitos acusam seus respectivos métodos como "verdades científicas", por vaidade ou ênfase ao próprio ego.

É fundamental destacar também que não existe, de fato, um rompimento total entre métodos "antigos" e "novos", e que vale a pena desconfiar quando alguns indivíduos se autoproclamam especialistas. Nas palavras da autora, eles tendem a "esvaziar o passado de qualidades e dotá-lo de decadências" (Mortatti, *idem*, p.94).

A modernidade apresenta o método fônico como excêntrico "salvador de crianças analfabetas", mas, na prática, o que percebemos em sala de aula é que também não existe, por exemplo, uma metodologia "silábica" sem que ocorra uma intervenção da fonologia. Afinal, o percurso que o professor utiliza para ensinar seus alunos a compreender as famílias silábicas parte também do princípio de que os estudantes compreendam o som da sílaba em questão. Ou seja, os métodos atravessam-se em uma mistura entre si, como concluído por Nogueira e Barbosa:

> Se o aluno não adquire consciência fonêmica, ele pode pensar que as palavras são como desenhos, e passar a decorar palavras. Ou ele decora sílabas, e compõe

> palavras silabando, o que o torna um leitor ineficaz. Somente a tomada de consciência sobre os fonemas permite adquirir o princípio alfabético, primeiro passo para uma alfabetização eficaz (Oliveira, 2013, p.5, *apud*, Nogueira; Barbosa, 2019, p.18).

É um desafio classificar quais sejam os "melhores" ou os "piores" métodos de alfabetização. Ao perguntar à professora na sala de aula observada durante a pesquisa a respeito dos recursos alfabetizadores utilizados, ela sempre respondia que as técnicas usadas com as crianças eram adaptadas de acordo com a necessidade de sua turma e que não se importava com críticas de pessoas que não compartilhavam de sua rotina real como alfabetizadora. Essa concepção da regente é um exemplo da variedade de maneiras como um estudante pode aprender a leitura e a escrita, sendo importante conceber a alfabetização como um processo exigente de expressão, de diálogo e de protagonismo e autoria da criança (Cerdas, 2022). A escolha dos métodos também é uma temática complexa e envolve questões sociais, como bem enfatiza Cerdas:

> Pesquisas realizadas com professores alfabetizadores em diferentes contextos revelaram a diversidade de situações vivenciadas e de práticas, avançando para um trabalho cada vez mais significativo na formação de nossos alunos como leitores, em uma perspectiva mais crítica do ensino da leitura e da escrita. Reconhece-se a alfabetização como uma questão social muito mais complexa, que não se limita a uma questão de método, como tantos estudiosos e pesquisadores já vêm apontando desde o final do século XX (Cerdas, 2022, p.16).

No que diz respeito à escolha metodológica nas práticas alfabetizadoras, Soares (2004) enfatiza a importância da compreensão sobre a interdependência entre alfabetização e letramento; a pesquisadora reforça ainda que o cenário da batalha entre métodos pode acarretar a perda de especificidades de ambos, fato prejudicial na aprendizagem dos alunos. Para ela, no decorrer das décadas, o equilíbrio necessário no campo alfabetidor foi, e ainda é, difícil de ser conquistado. A autora salienta que,

> Quando se fala em "método" de alfabetização, identifica-se, imediatamente, "método" com os tipos "tradicionais" de métodos – sintéticos e analíticos (fônico, silábico, global etc.), como se esses tipos esgotassem todas as alternativas metodológicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Talvez se possa dizer que, para a prática da alfabetização, tinha-se, anteriormente, um método, e nenhuma teoria; com a mudança de concepção sobre o processo de aprendizagem da língua escrita, passou-se a ter uma teoria, e nenhum método (Soares, *idem*, p.11).

É indispensável, ainda segundo Soares, que o docente alfabetizador assimile que a natureza da leitura é complexa e exige tanto a contextualização à realidade dos alfabetizandos para uma aprendizagem significativa (prática de letramento) quanto o estímulo ao caráter direto e explícito que abrange a alfabetização.

Entende-se, portanto, que metodologias alfabetizadoras são sempre passíveis de surgir ou supostamente de desaparecer. Em suma, é essencial que, para além das metodologias utilizadas, o aspecto humano e suas nuances sejam amplamente considerados na tarefa de alfabetizar**.**

1.5- O Método Paulo Freire de alfabetização

O método Paulo Freire de alfabetização baseia-se em uma troca entre pessoas e seus conhecimentos, não com o foco em uma figura central que educa e que detém uma espécie de saber legítimo, mas no redimensionamento do espaço de educação sob uma esfera ampla, na qual todos os que participam do processo de aprender e de ensinar o fazem simultaneamente. Brandão, ao explicar em que consistia o Método Paulo Freire de Alfabetização (2017), critica a utilização das cartilhas e declara que essa ferramenta educa a partir de um "saber abstrato, pré-fabricado e imposto" que reduz o aprendiz a um indivíduo estéril de conhecimentos e saberes.

Paulo Freire (1921-1997), educador prestigiado na área da Pedagogia e Patrono da Educação Brasileira desde 2012, inaugura um novo método para alfabetizar adultos de modo crítico, distanciando-se de uma educação extenuante e alienadora, defendendo, ao contrário, o diálogo, o questionamento, a conscientização como elementos alfabetizadores. A fim de entremear a vivência dos alfabetizandos às palavras que precisariam ser aprendidas e compreendidas em seus significados, para Freire o início do trabalho de alfabetização começava na construção do repertório de símbolos conhecidos pelas pessoas da comunidade alfabetizanda (pesquisa e seleção de palavras geradoras do universo vocabular dos alunos), por meio de um intenso trabalho de campo realizado com meticulosidade pelos profissionais dispostos a compartilhar seus conhecimentos. Brandão (2017) sintetiza esse movimento da seguinte maneira:

> Façamos uma síntese. O objetivo da pesquisa do universo vocabular e temático é surpreender a maneira como uma realidade social existe na vida e no pensamento, no imaginário dos seus participantes. A pesquisa deve ser um ato criativo e não um ato de consumo. (Brandão, *idem*, p.13).

A partir disso, surgiam as palavras geradoras, consideradas importantes pelas pessoas que necessitavam alfabetizar-se e instrumentos valiosos aos que alfabetizavam. O Método Paulo Freire, então, distanciava-se da proposta contida nas cartilhas, superando qualquer elemento mecânico e revelando aos aprendizes que seus próprios repertórios condiziam com a língua escrita e lida que eles almejavam dominar. Brandão (*idem)* ilustra assim o processo desenvolvido:

> Quando o trabalho da pesquisa das palavras geradoras está concluído, o que é que a equipe de trabalho tem nas mãos? Tem o seu próprio trabalho e ele foi o mais importante: reuniões foram feitas, decisões de encaminhamento foram tomadas com a comunidade, pessoas foram conhecidas, grupos locais de pesquisa foram organizados. Tem o produto do trabalho — o material da pesquisa. Tem falas registradas: escritas, gravadas, guardadas na memória. Frases como esta: "aqui o melhor mês é março, a chuva parou e o arroz a gente tá começando a colher"; ou como esta: "a criançada por aqui aprende é com os mais velhos, vendo a gente na roça, na lavoura todo o dia. Os menorzinhos *ajuda* trazendo a comida lá da casa até aqui. Os maiorzinhos já *pega* na enxada e *ajuda* na limpa". De inúmeras frases assim — frases que recontam a vida do lugar e que devem recortar todas as suas situações, com todas as categorias de seus sujeitos — saem as palavras geradoras de que o método faz o seu miolo (Brandão, *idem*, p.14).

Assim, palavras utilizadas no cotidiano dos alfabetizandos tornavam-se norteadoras da ação de compartilhar o conhecimento acerca das letras, a partir de um processo de palavração, e delas nasciam diversas outras propostas de escritas significativas aos estudantes; por isso, geradoras. Carvalho (2005) explica, por exemplo, que uma palavra tal como FAVELA transformava-se em fichas contendo as famílias silábicas das letras "F", "V" e "L", portanto, "FA-FE-FI-FO-FU", "VA-VE-VI-VO-VU" e "LA-LE-LI-LO-LU". Entende-se que dessas sílabas nasciam novas palavras, se combinadas de forma diversificada, com o diferencial acentuado no significado que elas possuíam em meio aos que buscavam o domínio da alfabetização.

Paulo Freire, em seu livro "Educação, Prática Para a Liberdade", de 1967, declara que "não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio". Por esse motivo, ele considera a importância de uma educação que respeite a realidade do estudante. Freire (*idem*) problematiza a "coisificação do homem" por uma sociedade na qual prevalece uma elite que perpetua uma constante alienação das massas. Freire (*idem*) reafirma a necessidade da descolonização da sociedade brasileira, vitimada tantas vezes por vontades dominadoras alheias à dela. Por fim, o educador defende que é momento da educação fazer-se

para o “homem-sujeito”, não ao “homem-objeto”, mesmo que isso signifique ameaçar as camadas rodeadas de privilégios.

Portanto, pode-se concluir que a educação de qualidade fundamenta-se nos parâmetros da democracia e da empatia, considerando-se para tal o sujeito que aprende como um indivíduo consciente de seus direitos cidadãos e de seu papel na sociedade.

CAPÍTULO 2 - CONDIÇÕES DE TRABALHO E FORMAÇÃO DOCENTE: AFINAL, EXISTE UMA FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA SER PROFESSOR ALFABETIZADOR?

Refletir sobre o próprio trabalho é
condição de sobrevivência na profissão.
Marlene Carvalho

Durante a observação como estagiária acompanhando o cotidiano escolar de uma sala de aula do 1° ano do ensino fundamental em uma escola pública localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro entre os meses de março a junho de 2024 percebi a dificuldade da aqui chamada professora Maria em implementar seu planejamento de aula. A turma dela era composta por pouco mais de 25 crianças, que se organizavam em uma sala de aula bastante extensa em largura e comprimento, com carteiras dispostas em duplas próximo às paredes laterais e na fileira central. Havia dias em que a professora Maria estava sem voz e pedia às crianças que ficassem mais calmas e que conversassem menos, a fim de ajudá-la a conseguir ensinar o conteúdo planejado. Essa estratégia era assertiva no início do turno, mas logo os estudantes começavam a ter conversas simultaneamente à explicação da professora, gerando um grande desgaste para a educadora e um conflito na relação entre ela e as crianças, o que lhe produzia um princípio de estresse.

Em outros momentos, presenciei na sala de professores conversas entre os docentes que me faziam questionar-me se, futuramente, em situação semelhante, sendo eu a professora regente, seria capaz de suportar a pressão diária sentida pelos educadores no cotidiano das salas de aula, posto que era perceptível o misto de angústia e tristeza que eles expressavam ao final de um dia de trabalho ou mesmo antes de iniciarem suas jornadas.

O professor competente é visto como aquele que consegue elaborar estratégias que sanem os desafios da sala de aula, induzindo a uma rotina de soluções (Forattini; Lucena, 2015). Porém, na prática, os inúmeros malabarismos realizados pelo docente ao longo das aulas é marcado por problemáticas que remontam a indagações sobre a formação recebida pelos professores para enfrentarem os diversos desafios cotidianos e para atuarem com

segurança nas turmas das escolas nas quais trabalham, o que inclui também docentes que atuam em classes de alfabetização, profissionais estes que trabalham em uma etapa da educação marcada por constantes pressões sobre o professor, principalmente no que tange à obtenção de resultados positivos no quesito da aprendizagem das crianças. Contrariamente ao cenário desanimador apontado, Cagliari destaca a importância da formação do docente alfabetizador, enfatizando que

> 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 esse professor de encaminhar de forma agradável e produtiva o processo de aprendizagem, sem os sofrimentos habituais (Cagliari, 1992, p.9).

Ao longo dos dias de pesquisa acompanhando a turma da professora Maria pude constatar uma atmosfera que beirava o caos na sala de aula, como se um alarme fosse soar a qualquer momento. Os estudantes respeitavam a docente em parte do tempo, mas com base em um acordo implícito que ela estabelecia com as crianças – que precisava ser reforçado inúmeras vezes por meio de grandes demonstrações de insatisfação. Eu dialogava com a professora Maria – em momentos que me pareciam oportunos - acerca de sua atuação diante dos desafios e dos seus sentimentos por ser professora; ela normalmente me respondia que era difícil lidar com aquela realidade e o nível de estresse envolvido nas intensas e longas jornadas de trabalho, tanto pelo comportamentos das crianças quanto pelo desafio complexo de alfabetizar.

O relato acima não foge às pesquisas realizadas por Carvalho (2005), quando pergunta, por exemplo, a uma professora sobre sua atuação na alfabetização e obtém por resposta da docente a seguinte frase: “comecei desesperada”. Realmente, a sensação de desespero é cabível, pude observá-la pessoalmente ao longo da pesquisa e nas tentativas de ajudar a professora Maria com os estudantes. Houve um dia em que, enquanto eu orientava um aluno com a lição proposta, uma tarefa envolvendo a escrita de palavras simples com sílabas canônicas, outros dois estudantes chamavam-me insistentemente: “tia, tia, me ajuda aqui”. Havia dias também em que uma criança em especial pedia-me que eu segurasse sua mão durante suas tentativas de responder aos exercícios da aula. Ao voltar para casa, muito cansada, eu me perguntava se estava preparada para lidar com aquela realidade e daquela forma – algo que, de fato, não cabe e não se esgota no campo teórico abordado na

universidade. Como mencionado, eu chegava a perguntar-me se aguentaria trabalhar sob aquelas circunstâncias de estresse e de adversidades constantes. Com relação à importância de compreender situações cotidianas desafiadoras, Garcia explica:

> A prática reflexiva demanda e interroga a teoria. A reflexão é importante porque a prática frequentemente se apresenta como um conjunto de desafios, os problemas não estão formulados de modo claro e objetivo. Este contexto exige uma reflexão da professora sobre as situações problemáticas, a investigação das relações que as constituem, e a busca de alternativas para solucioná-las. A prática pedagógica e o processo de formação docente não podem se limitar a simples aplicação de métodos, instrumentos e técnicas estruturados a partir de uma produção científica desenvolvida em âmbitos teóricos e práticos distanciados da realidade escolar (Garcia, 2004, p. 2).

Durante o percurso no curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sempre percebi algumas falas de colegas universitários relacionadas às vivências de estágio. Eram muitos os comentários que criticavam a posição de alguns educadores em sala de aula quanto aos métodos usados por eles para estimular as crianças no processo de ler e escrever. Nesse sentido, Tardif destaca:

> (...)a maioria das pessoas que se interessam pelo ensino fala sobretudo, e até exclusivamente, daquilo que os professores deveriam ou não deveriam fazer, ao invés de se interessar pelo que fazem realmente. Todos esses discursos mostram que o ensino ainda é, no fundo, um "ofício moral", que serve sempre de lente de aumento para as angústias e inquietações da opinião pública (Tardif, 2001, p.18).

Na sala que acompanhei durante a realização do estágio obrigatório, a professora Maria também propunha muitas vezes aos alunos alguns exercícios organizados em forma de “folhinhas alfabetizadoras” que, como no modelo das temidas cartilhas, segundo Carvalho (2005), não possuem frases articuladas entre si e pecam no quesito coesão e coerência, conforme analisado no capítulo anterior. No entanto, se por um lado eu condenava o uso dessa ferramenta, por outro eu compreendia o cansaço da professora Maria nos dias em que ela optava por utilizar esse meio pedagógico para ensinar seus alunos. Isso me causava um conflito interno, porque eu sabia que ela era uma professora com boa competência e formação para ensinar as crianças a ler e a escrever, apesar das problemáticas que a desafiavam, e que, em uma rotina organizada e sensível aos seus limites ela poderia explorar mais suas competências como professora, elaborando melhores planejamentos de aula.

Segundo Cagliari (1992), é justificável responsabilizar os professores por um ensino

de baixa qualidade; cabe, porém, indagar em que condições esses trabalhadores desempenham a docência, pois bem sabemos que sua prática resulta de um acúmulo de fatores: cansaço, desgaste físico e emocional, má remuneração, falta de um efetivo trabalho de coordenação, supervisão e orientação da escola, dificuldade de diálogo com os responsáveis pelos alunos, ausência de uma boa formação continuada, entre outros.

Senti desconforto ao visualizar a progressão com a qual os acontecimentos se desenvolviam na sala do 1° ano. No decorrer das horas, a boa vontade da professora esvaía-se e a atitude hostil de alguns alunos aumentava a densidade da frustração, que ficava estampada no rosto da professora Maria. Constantemente ela me confidenciava seu cansaço e se culpava por algumas explosões de raiva que tinha com as crianças. A professora Maria desabafava: "é muito difícil dar aula, os alunos não te respeitam, a minha voz acabou". Esse episódio ocorreu em uma das vezes em que a docente estava doente. Era desesperador observar aquilo, pois notava o quanto a professora sentia-se pressionada a tomar atitudes que ela mesma repreendia, como gritar com as crianças, por exemplo, mas que se apresentavam para ela como ferramentas de "contenção". Forattini e Lucena destacam a abordagem de Dejours para analisar a relação entre a dinâmica do trabalho e a dinâmica emocional:

> A dinâmica do trabalho e a dinâmica emocional do indivíduo são tratadas por Dejours (2004) como sendo dois aspectos distintos. O primeiro deles é o trabalho como algo objetivo que implica "gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar, etc". O segundo, a dimensão subjetiva da percepção humana, uma face obscura que não é revelada, onde ocorre a forma como o indivíduo lida com o trabalho prescrito e o real do trabalho e que se manifesta afetivamente. É o que o homem experimenta em suas emoções a respeito do que realiza (Forattini; Lucena, 2015, p.35).

Alfabetizar em uma sala ampla, com considerável heterogeneidade de estudantes quanto a suas fases de desenvolvimento na leitura e na escrita afetava física e emocionalmente o trabalho da professora Maria. Em muitos dias de rouquidão, a docente impostava sua voz o máximo que conseguia, porém, o tamanho da sala esvaziava a potência do alcance da fala da educadora, o que se refletia, por exemplo, no agravamento de seu estado de saúde. Vale a pena destacar que a escola apresentava um grande número de docentes afastados por atestado médico, fato este que me chamou a atenção.

Em alguns dias de aula a professora Maria dirigia-se sem voz ao trabalho. Nesses episódios, assim como afirmado na pesquisa de Zambon e Behlau (2009), ela optava por

atividades em que os estudantes poderiam precisar de menos orientações e para as quais sua voz não precisasse de tanta projeção; eram atividades mais básicas e intuitivas, com menor grau de dificuldades pedagógicas para as crianças. Ou seja, ela desenvolvia estratégias didáticas que contornavam o seu adoecimento, de modo a reduzir os danos para sua própria saúde.

Cagliari (1992) comenta que é essencial que professores alfabetizadores recebam uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dado que seu trabalho caracteriza-se por uma gama de complexidades. No entanto, o autor também afirma que, paradoxalmente, esses profissionais recebem em geral as piores remunerações e a pior formação, mesmo enfrentando as piores condições de trabalho. Segundo ele:

> Mais do que os vários outros tipos de professores, os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho. E, é claro, uma melhor remuneração. Mas infelizmente o professor alfabetizador recebe, em geral, a pior formação e a pior remuneração, enfrentando, ainda, as piores condições de trabalho (Cagliari, 1992, p.13).

Considero fundamental uma formação docente ampla, que não seja simplista nem superficial, que contemple atribuições específicas do campo de trabalho. Tal iniciativa não seria suficiente para resolver a totalidade dos desafios presentes na relação entre educação, educando e professor, posto que muitas problemáticas extrapolam o ambiente escolar, integrando-se a questões particulares dos alunos em dinâmicas difíceis de vida. Todavia, acredito que uma formação de qualidade facilitaria aos professores o acesso a conteúdos que lhes dariam maior segurança pedagógica (e, portanto, também emocional) para lidar com situações características de seu fazer docente. Nóvoa, ao discorrer sobre a profissão e a formação docentes, salienta que

> Tornar-se professor – para nos servirmos do célebre título de Carl Rogers, *tornar-se pessoa* – obriga a refletir sobre as dimensões pessoais, mas também sobre as dimensões coletivas do professorado. Não é possível aprender a profissão docente sem a presença, o apoio e a colaboração dos outros professores. Não se trata de convocar apenas as questões práticas ou a preparação profissional, no sentido técnico ou aplicado, mas de compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões (teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas, simbólicas, etc.) (Nóvoa, 2019, p.6).

Arroyo (2003) também defende a formação dos professores da educação básica pautada em aspectos firmes desenvolvidos concomitantemente à realidade escolar; o autor destaca que esse processo necessita basear-se em subsolos mais sólidos e desafiadores. O autor analisa o paradoxo vivenciado no campo da educação básica brasileira, que consiste no aumento de programas formativos a professores, que, por sua vez, ainda convivem com alarmantes taxas de evasão e de repetência dos estudantes:

> O confronto entre essas duas tendências, aumento dos níveis de qualificação dos mestres e dos cursos e persistência da desqualificação da escola, mostram a urgência de colocar nossa reflexão e nossas políticas sobre a formação de professores em níveis mais estruturais (Arroyo, *idem*, p.10).

Arroyo (*idem*) aponta que uma das estruturas nas quais a figura do professor – inclusive o da educação básica – está inserida não transpõe a sua imagem como profissional culto, intelectual, um intérprete dos anseios culturais da população, perpetuando-se somente como o indivíduo que detém habilidades úteis àqueles que anseiam adquirir um tipo de conhecimento prático, a fim de disputar vagas no mercado de trabalho ou outras formas de competição que exigem aprendizagens técnicas específicas. O caráter seletivo e rudimentar está na origem da construção de nosso sistema escolar público. Do professor será exigido apenas que contemple essa rudimentar tarefa (Arroyo, *idem*).

Dessa maneira, o autor salienta que um dos objetivos do governo e das unidades de formação para educadores é a superação desse tipo de imaginário simplista e primário relacionado aos professores, como forma de promover a ampliação da função social e cultural do campo escolar e a valorização da classe educadora.

Com tais mudanças, as formações dedicadas a educadores concentrar-se-iam no direito a saber a cultura, na construção de identidades, de sujeitos de cultura e ética (Arroyo, *idem*).

Tardif (2001) avalia o trabalho nas escolas considerando a natureza do objeto de trabalho humano, ativa e passível de oferecer resistência; numa relação entre objeto e trabalhador demarcada por relações multidimensionais, pautada em experiências pessoais, profissionais, jurídicas, emocionais, entre outras, e com o produto do trabalho intangível e imaterial, não podendo ser facilmente medido. Dessa forma, Tardif (*idem*) destaca que apenas conhecer o que será ensinado é condição necessária ao professor, mas não suficiente para o bom exercício da docência.

Penso que os professores das salas de aula das redes públicas de ensino – já que minha pesquisa foi desenvolvida nesse contexto – sentem-se solitários. Muitos culpam-se por refletirem que poderiam ser melhores profissionais para seus alunos; outros optam por desistir ou começam a ter pequenas crises de pânico ao lembrar que precisarão retornar às salas de aula com alunos às vezes arredios em recebê-los. Indago se o trabalho docente dialógico pode ser o retrato de um sonho – afinal, a educação não muda as pessoas e o mundo, como bem aprendemos com Paulo Freire? - que gradativamente acabou tornando-se cada vez mais uma utopia.

Em algumas ocasiões, percebi na sala da professora Maria o quanto os limites estabelecidos para a turma em termos de comportamento eram quebrados inúmeras vezes e como uma atividade simples que levaria poucos minutos para ser realizada (como a leitura de um pequeno texto) transformava-se em uma sucessão de ações marcada por repreensões, brigas e atritos. Às vezes, a professora ficava calada apenas olhando para a turma, rendida pela situação, e em outros momentos alguma colega de profissão vinha à porta da sala para "desabafar" sobre algo ocorrido em sua jornada docente, como numa espécie de terapia, de catarse, em que ambas eram livres para serem simples humanos vulneráveis – um pouco adoentadas física e psicologicamente -, e não "heroínas".

Quanto à relação entre docência e doença, Dejours observa

> a forma de determinados segmentos de trabalhadores se relacionarem com a doença: a reticência em falar da doença e do sofrimento e a tendência a esconder o fato do adoecimento ou desprezá-lo até que ele se exprima por sintomas por demais evidentes; a vivência da doença percebida como condenável, vergonhosa e, de certa forma, até culposa, comumente como expressão de preguiça ou vagabundagem, já que significa ruptura do trabalho; uma lógica orientada não para evitar a doença, mas sim domesticá-la, contê-la, controlá-la, aprender a viver com ela (*In*: Penteado; Souza Neto, 2019, p.144).

Enquanto tentava ensinar aos alunos alguma sílaba nova ou desenvolver as atividades planejadas do livro didático, a professora Maria também precisava separar brigas, pedir aos alunos que prestassem atenção ou perguntar o porquê de algum estudante estar chorando. Também acontecia de algumas crianças se rebelarem diante do limite estabelecido pela docente, respondendo-lhe revoltados, por exemplo, frases como "você não é a minha mãe!".

As inúmeras nuances que permeiam o cotidiano de uma classe de alfabetização – e do professor que nela atua – revelam o caráter múltiplo necessário ao pedagogo envolvido especificamente com esse período escolar. Mesmo que não se sinta bem habilitado para tal,

ele é constantemente desafiado a exercer uma prática que contemple a complexidade de elementos envolvidos no processo de alfabetização. Portanto, a adaptação constante às circunstâncias particulares que estão relacionadas ao ambiente de trabalho docente é considerada de suma importância (Tardif, 2001). Não é suficiente para um professor alfabetizador apenas ensinar às crianças o alfabeto completo, a leitura e a escrita; o trabalho docente em turmas de alfabetização requer um nível de empatia que garanta o bem estar das crianças que aprendem, simultaneamente à perspicácia do profissional em equilibrar os problemas que surgem e que podem ser obstáculos para a aprendizagem dos estudantes. Isso assemelha-se, mais uma vez, ao que foi pesquisado por Carvalho (2005), em uma entrevista com outra professora.

A fala da professora entrevistada dá-se como uma explanação sobre a situação dos alunos dela, que viviam em comunidades carentes. Ela relata a Carvalho que estes eram crianças pobres, moradoras de favelas e que se manifestavam violentas, rebeldes, desmotivadas, com problemas psicológicos, desafiadoras de sua autoridade, entre outros empecilhos para a aprendizagem (Carvalho, *idem*).

O contexto relatado é similar em alguns aspectos ao vivenciado durante a minha pesquisa. A turma do 1° ano do ensino fundamental que se tornou meu campo de observação era constituída de muitos estudantes moradores de favelas próximas à escola; crianças que desde o início de suas vidas precisavam conviver com ambientes hostis, com tiroteios e condições socioeconômicas desfavoráveis. Perguntei à professora Maria, certa vez, acerca de características da história escolar de uma das alunas da turma, de 6 anos de idade, que vou chamar ficticiamente de Larissa.

A regente relatou então que Larissa era uma das estudantes que iniciaram o ano com dificuldade acentuada em leitura, que não compreendia muito do que lhe era mostrado, além de ser muito tímida, o que dificultava um pouco, a seu ver, a interação entre ela e a própria professora. Isso requisitou da profissional que ela entregasse semanalmente à Larissa o nomeado “caderno especial”, uma espécie de material com atividades extras de reforço que a regente encaminhava para alunos mais “atrasados”, com atividades individualizadas.

Em poucos meses, a estudante havia evoluído muito, revelando uma evolução crescente na percepção de grafemas e fonemas. Mas a particularidade relatada pela professora, e que merece ser aqui registrada, é o fato de a pessoa responsável por empenhar-se em ajudar a filha em seu processo de alfabetização, tendo em vista que a mãe dela havia abandonado a família e a filha havia bastante tempo, era o pai de Larissa, um homem que usava tornozeleira eletrônica, alvo de preconceito na sociedade.

A professora confessou que duvidou, no início, da capacidade daquele pai em instruir a filha, devido à sua condição; pensava que Larissa seria uma estudante que teria mais problemas do que possíveis soluções em termos de aprendizado. Todavia, foi surpreendida com o desempenho da estudante – e mesmo com o zelo revelado pela criança em diferentes aspectos, pois sempre aparecia nas aulas com roupas limpas, cabelos penteados, material organizado e atividades extras respondidas pela própria aluna (de acordo com a análise feita pela regente).

Esse é apenas um dos exemplos reais sobre as inúmeras realidades presenciadas por educadores – e com os quais é necessário extrapolar o conhecimento teórico na busca de soluções, priorizando-se a sensibilidade humana.

No que diz respeito ao componente humano dos professores e aos desafios individuais de seus alunos, Tardif afirma que

> embora ensinem a grupos, os professores não podem deixar de levar em conta as diferenças individuais, pois são os indivíduos que aprendem, e não os grupos. Esse componente individual significa que as situações de trabalho não levam à solução de problemas gerais, universais, globais, mas se referem a situações muitas vezes complexas, marcadas pela instabilidade, pela unicidade, pela particularidade dos alunos, que são obstáculos inerentes a toda generalização, às receitas e às técnicas definidas de forma definitiva (Tardif, 2001, p.28).

Ainda para Tardif,

> um componente emocional manifesta-se, inevitavelmente, quando se trata de seres humanos. Quando se ensina, certos alunos parecem simpáticos, outros não. Com certos grupos, tudo caminha perfeitamente bem; com outros, tudo fica bloqueado. Uma boa parte do trabalho docente é de cunho afetivo, emocional. Baseia-se em emoções, em afetos, na capacidade não somente de pensar nos alunos, mas igualmente de perceber e de sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias, seus próprios bloqueios afetivos (Tardif, *idem*, p.29).

Mais uma vez é preciso ressaltar que os professores lidam com seres humanos, sendo difícil estar alheio aos acontecimentos da sala de aula e aos sentimentos que os entrelaçam. No entanto, é necessário ao educador cuidar para não deixar julgamentos de valor mobilizarem seu trabalho (Tardif, *idem*). O autor explica que o caráter particular do professor precisa ajudar o profissional a sensibilizar-se e a ter empatia pelos alunos, mas nunca a interferir de forma a compor cenários degradantes, ou de cunho preconceituoso, por exemplo.

A respeito da relação entre professores e formadores de professores, Garcia (2004) afirma que os encontros dos membros da equipe do grupo de pesquisa intitulado Alfabetização dos Alunos e Alunas das Camadas Populares (GRUPALFA) promoviam a reflexão crítica das educadoras alfabetizadoras e dos formadores de professoras alfabetizadoras, estabelecendo e reforçando uma relação solidária e de cooperação, possibilitando novas análises relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem. Esse é um exemplo do tipo de formação que alfabetizadores necessitam – de cunho humano, não como uma atitude robótica ou irreal.

Para regentes tais como a Maria e outros docentes com os quais mantive contato ao longo da pesquisa na sala dos professores, a sala de aula assemelha-se a um campo de batalha. Ensinar ao mesmo tempo em que precisam compreender as próprias limitações de formação, adaptar as aulas em meio ao cansaço da rotina de trabalho, medir suas ações sobre alunos considerados rebeldes, conciliar a vida particular que se integra à vivência profissional, por exemplo, são apenas alguns desafios entre diversos outros que os educadores são responsáveis por equilibrar. Para eles, ensinar representa tentar realizar a melhor prática possível (e em alguns dias não conseguir alcançá-la), sem saber muitas vezes se os resultados do trabalho foram realmente atingidos, já que o objeto de trabalho envolve atributos humanos e sociais (Tardif, 2001).

Acredito que a tarefa de alfabetizar precisa ser considerada como um processo de ensino-aprendizagem desafiador e complexo e que os alfabetizadores devem ser concebidos como profissionais que são seres humanos, não modelos morais de virtude e perfeição (Penteado; Souza Neto, 2019).

Aos professores, ainda que tolhidos por situações cotidianas que minimizam a vontade por fazer do mundo um lugar no qual exista a possibilidade de mais empatia e solidariedade, é essencial a esperança. Paulo Freire (1992) argumenta que a desesperança é um instrumento de imobilização que potencializa o sentimento de fatalismo. O autor reforça que somente a esperança não é suficiente para promover as mudanças e as recriações no mundo; todavia, sem ela a insegurança se instala e entramos em desespero.

Pensando crítica e logicamente, Cagliari (1992) chama a atenção para o fato de que para alguns governantes é conveniente não formar os professores alfabetizadores de maneira digna, o que justificaria um sistema de educação com relações desiguais e antidemocráticas e a baixa remuneração docente. No entanto, considero que os professores precisam, sim, de uma boa e sólida formação, a fim de conhecer e de adaptar seus conhecimentos o máximo possível

à realidade complexa que os aguarda nas salas de aula, não por serem romantizados em sua profissão, mas para serem valorizados como trabalhadores que merecem dignidade e respeito.

CAPÍTULO 3 - INTERFERÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS NA CRIANÇA EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

> *As palavras sempre ficam. Lembre-se sempre do poder das palavras. Quem escreve constrói um castelo, e quem lê passa a habitá-lo.*
>
> Markus Zusak

A etapa da alfabetização compõe-se por uma série de momentos que afetam o desenvolvimento relacionado à aprendizagem dos estudantes. Um desses fatores que podem influenciar esse processo vincula-se à questão socioeconômica do aluno. No caso, dos alfabetizandos carentes, tal condição pode ser um determinante que atinja de forma negativa suas potencialidades de leitura e escrita.

3.1 – A criança em seu ofício de aluno

Ao nascer, um indivíduo que pertença a um grupo familiar normalmente é cuidado pelos entes mais próximos e cria vínculos com eles. Desde o princípio de sua existência, adquire hábitos, maneiras de comportar-se e de enxergar o mundo que o cerca através das lentes fornecidas por aqueles que se mantêm em seu constante convívio.

Os seres humanos também são considerados seres sociais – há uma grande interdependência entre si, mesmo que de maneira indireta. No percurso de uma vida, as pessoas retêm conhecimento vindo dos outros e partilham também o que sabem; sendo assim, a experiência social é um fator essencial para o desenvolvimento humano (Vygotsky, 1991).

Nesse âmbito, tem-se a escola como um acontecimento essencial na vida do indivíduo, que é marcado pela adaptação à convivência com novas pessoas e por um breve distanciamento do núcleo familiar durante um período do dia. De maneira gradativa, ao longo desse processo de adaptação, a criança ganha uma nova função; nesse espaço ainda desconhecido, ela passa a ser um “aluno” (Inforsato, 2011). Repentinamente, o filhote não é mais filho, ele é então algo mais em um mundo até então desconhecido, cuidado por outros, como bem afirma Inforsato no destaque a seguir:

> Desse modo, nos recintos escolares, ele deve ser submetido a ordens, é estritamente um aprendiz, um ouvinte muito mais do que um falante, um orientado, guiado e

> paciente. Os adultos que o tratam são os professores, orientadores, disciplinadores, transmissores das informações, das instruções, os avaliadores etc. (Inforsato, *idem*, p.33).

A criança gradativamente compreende que as regras da sala de aula não são as mesmas que as de sua casa e que também no espaço escolar a ordem será imposta por meio do controle de seu corpo (Inforsato, *idem*); às vezes, porque é necessário que a turma se acalme para que o professor ensine (e os professores sabem que manter a tranquilidade é um enorme e desgastante desafio), em outros momentos, por uma necessidade sem fundamento do regente em assistir a todos os alunos como indivíduos sobre os quais ele exerce poder.

Focault, filósofo, psicólogo, professor e historiador das ideias francês (1926-1984), explica (1999, p.143) que o controle corporal dos soldados da metade do século XVIII, com rígidos parâmetros em relação a sua postura, dava-se como meio para expulsar do indivíduo o "camponês" contido dentro de si, a fim de fabricar-se a "fisionomia de soldado". Podemos concluir, portanto, que a pessoa em sua condição natural, ou anterior, muitas vezes não é bem vista nos meios nos quais ela precisa estar inserida sem antes transformar-se em um ser aceitável que deve encaixar-se no quadro comportamental esperado para sua função social. Em síntese, para ele, um soldado tem a obrigação de agir como tal, e um estudante obrigatoriamente precisa adaptar-se a portar-se de acordo com seu grupo. Com relação ao adestramento e à disciplina dos corpos, Focault observa o seguinte:

> Walhausen, bem no início do século XVII, falava da "correta disciplina", como uma arte do "bom adestramento". O poder disciplinar é, com efeito, um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior "adestrar"; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes. "Adestra" as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais - pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios (Focault, *idem*, p.143).

O autoritarismo com relação aos corpos denunciado por Foucault, fundamentado em uma cultura de dominação e adestramento dos corpos, foi por mim percebido na sala da professora Maria. Inúmeras vezes presenciei o constante incômodo sentido pela regente por algumas expressões corporais de seus alunos. Eram advertências corriqueiras no

comportamento dos estudantes que revelavam impaciência da docente com relação, por exemplo, ao modo mais relaxado como estavam sentados em suas carteiras, ou à conversa que as crianças mantinham com seus colegas enquanto tentavam responder individualmente ou entre si às atividades propostas pela professora Maria.

Impunham-se de forma ríspida o silêncio total e o controle corporal absoluto, como se a regente esquecesse que sua turma não merecia ser alvo de seu estresse – apesar de não faltarem justificativas para tal cansaço excessivo. É valioso acrescentar que as crianças, por sua própria natureza, precisam do movimento para existir. Arenhart, ao pesquisar acerca dos corpos e brincadeiras em meio às crianças das classes periféricas pontua que

> No contexto da favela estudado, pude observar que tanto o *habitus* de classe e familiar produz um corpo mais solto e menos institucionalizado como, paradoxalmente, o efeito institucional sobre a ação dos corpos das crianças produz um corpo resistente, transgressor, comunicativo e brincante. Sendo um recurso para a agência das crianças, é sobre ele que os processos disciplinares e punitivos eram realizados. Com efeito, o que para as crianças é possibilidade de interação, de linguagem, de ludicidade e de expressão de desacordos com a cultura escolar, para os adultos é desacato e confronto ao que se espera delas como alunos. O paradoxo, assim, está posto: do corpo solto que se quer disciplinado, nasce, pela ação das crianças, o corpo resistente e transgressor; do corpo contido, nasce o corpo comunicativo e interativo; do corpo oprimido, nasce o corpo brincante (Arenhart, 2015, p.203).

De todo modo, à criança é incutido o ofício de aluno quando inicia sua jornada escolar; no período de alfabetização, outra responsabilidade lhe é atribuída nesse contexto: aprender a ler e escrever em um prazo pré-estabelecido. Quem responsabilizar quando tal prazo não for cumprido? O educador? A escola? Ou a própria criança? A busca por um único culpado quando o processo de alfabetizar crianças ocorre de modo insuficiente apenas maximiza a problemática de que enquanto o foco principal estiver centrado em responsabilizar um grupo em detrimento de outro o período de alfabetização tornar-se-á mais dificultoso do que deveria ser, provocando conflitos desnecessários em meio àqueles que poderiam trabalhar conjunta e harmoniosamente.

3.2 – O alfabetizando como indivíduo de uma classe socioeconômica desfavorecida

Na classe da professora Maria, percebi que cada criança, com seus diferentes trejeitos, maneiras de falar, de expressar-se e de relacionar-se, compunha um ambiente que

parecia ser uma pequena amostra da sociedade que cercava o espaço escolar, com suas adversidades cotidianas e particularidades culturais.

Esse fator me fez refletir o quanto a posição socioeconômica desse grupo de alfabetizandos, com uma riqueza cultural não devidamente compreendida no espaço escolar, poderia interferir e marcar o processo de aprendizagem deles.

É possível relacionar a tais reflexões o pensamento formulado pelo polímata inglês Francis Galton (1822-1911), cujas ideias tornaram-se posteriormente a base da genética do comportamento, ao tentar comprovar que as capacidades intelectuais do indivíduo partem de fatores hereditários. Ele analisava, vale a pena destacar, que justamente os trabalhadores pobres das cidades industriais eram os considerados inaptos (*apud* Patto, 2022).

Voltando-me para a sala de aula que observei em 2024, é relevante indagar o quanto as segregações de todo tipo enraizavam-se de forma perversa na vida das crianças que frequentavam cotidianamente o espaço da sala de aula, e que geravam nelas, parecia-me, um processo de desprezo por suas individualidades, posto que

> numa ordem social em que o acesso aos bens materiais e culturais não é o mesmo para todos, o "talento" é muito menos uma questão de aptidão natural do que de dinheiro e prestígio; mais do que isto, numa sociedade em que a discriminação e a exploração incidem predominantemente sobre determinados grupos étnicos, a definição da superioridade de uma linhagem a partir da notoriedade de seus membros só pode resultar num grande mal-entendido: acreditar que é natural o que, na verdade, é socialmente determinado (Patto, *idem*, p.87).

Para Cagliari (1986), os preconceitos da sociedade estão presentes na sala de aula porque as atividades da escola se entrelaçam também a eles e replicam padrões estigmatizadores, seja de cunho racial, de gênero ou de costumes das pessoas. Diante disso, alunos de posições socioeconômicas menos favorecidas são forçados, por exemplo, a adquirir uma nova linguagem estipulada como norma padrão da língua portuguesa no processo de alfabetização, desvinculando-se da maneira natural com que aprenderam a falar. A problemática não está inserida no ensino do português em seu modo formal (pois isso é certamente necessário), mas na forma como o estudante de origem humilde em termos sociais é ridicularizado por questões de preconceito linguístico, maximizando suas dificuldades em compreender as etapas da leitura e da escrita e minimizando ou desvalorizando seus próprios saberes. A esse respeito, Marcos Bagno acentua que o preconceito linguístico

> baseia-se na crença de que só existe uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, "errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente", e não é raro a gente ouvir que "isso não é português" (Bagno, 2007, p.40).

Bagno (*idem*) relaciona o teor social ao contexto de preconceito linguístico ao afirmar que o modo de comunicação verbal dos grupos carentes tende a sofrer inúmeras refutações por originar-se de falantes socioeconomicamente carentes. Entende-se, portanto, que a problemática, mais do que vinculada ao que se fala, está relacionada a quem fala o quê, como acontece de forma similar com a personagem Eulália, criada também por Bagno (1997) no livro "A língua de Eulália".

Em tal obra, o escritor desenvolve uma narrativa na qual situações próprias do preconceito linguístico são observadas a partir dos cenários vivenciados pelos personagens. Eulália é descrita como uma mulher de origem simples, ex-empregada doméstica e dotada de imensa sabedoria popular, apesar das dificuldades com a norma culta da língua portuguesa. Em um dos trechos, marcante pelo diálogo pautado no preconceito com a forma do falar de Eulália, entendemos a maneira com que julgamentos rasos são elaborados, a fim de descaracterizar de personalidade um indivíduo falante de uma língua portuguesa proveniente de classes humildes. Destaco-o a seguir:

> — Para dizer a verdade — prossegue Irene —, a Eulália é um poço sem fundo de conhecimento e sabedoria. Todo dia aprendo uma coisa nova com ela. Só de remédios caseiros, feitos com ervas medicinais, dava para encher uma enciclopédia. E como conselheira para momentos de angústia e depressão não conheço melhor psicólogo do que ela.
>
> — Pode até ser — comenta Emília enquanto as quatro se sentam num grande banco de madeira sob um caramanchão.
>
> — Mas ela fala tudo errado. Isso para mim estraga qualquer sabedoria (Bagno, *idem*, p.12).

É evidente no diálogo citado da obra de Bagno o teor preocupante assimilado ao preconceito linguístico. Essa espécie de segregação encontrada em meio aos falantes do português não revela apenas situações isoladas de constrangimento a quem é vítima de ações semelhantes; ela também nos mostra em sua essência a tentativa de desqualificar o direito do falante a desfrutar de seu próprio idioma.

Do mesmo modo, Mateus (nome fictício de um dos estudantes da sala de aula observada), que desde muito pequeno aprendeu a falar "os poliça", é alvo de zombaria quando

não entende que deveria escrever “os policiais”, sendo julgado por não utilizar de forma correta de acordo com as normas gramaticais a forma plural dos substantivos. Para Cagliari (1986), é longo o caminho que deve percorrer uma criança para alfabetizar-se, no entanto, ele não poderia ser marcado por episódios de esnobismo linguístico, já que as pessoas têm o vocabulário de que precisam, e adaptam-no conforme a necessidade.

É importante compreender o seguinte aspecto relacionado à função social da escola, bem explicado por Almeida:

> A escola tornou-se uma agência de socialização com a qual a família é obrigada a partilhar a educação de seus filhos, perdendo o poder de definir sozinha tanto o conteúdo dessa transmissão quanto a forma como ela se dá e os agentes sociais responsáveis por ela. Por outro lado, percebida como a escola de todos, isto é, transmissora do “patrimônio cultural” do conjunto da sociedade, mas transmitindo de fato a cultura dominante, a escola dá a sua contribuição específica para a luta simbólica, impondo, ao conjunto dos grupos sociais, a cultura de um grupo social específico como cultura legítima ou, mais precisamente, aqueles princípios dignos de ser tratados como cultura e, como tal, transmitidos para as novas gerações (Almeida, 2007, p.50).

Outra situação adversa que merece análise referente ao estudante alfabetizando de condição socioeconômica carente dá-se pela dificuldade de acesso à leitura. Ao longo das atividades de ditado, eu perguntava à professora da turma sua opinião sobre a existência de tantos alunos em diferentes estágios de aprendizagem em uma única sala de aula. Ela respondia que os mais avançados eram aqueles que pareciam ter, em suas casas, recursos de leitura, como livros, revistas e materiais comprados por seus responsáveis.

Interpreto que a avaliação da professora revela que algumas crianças mais avançadas no processo de alfabetização, com a leitura e a escrita bastante fluidas, tinham contato extraescolar com essa prática de forma paradidática, desenvolvendo atividades de leitura e escrita fora do âmbito escolar. Outros estudantes, por sua vez, apenas liam quando a regente ensinava novas sílabas ou pequenos textos, e mesmo assim com dificuldades ou muito contrariados, porque diziam que não gostavam de ler, que consideravam a ação uma atividade escolar extremamente cansativa. Entretanto, não se pode culpar o segundo grupo por seus inconformismos, nem estabelecer um parâmetro único a todos os alunos, tendo em vista que cada um vivenciava rotinas diferentes deste mundo letrado, sendo importante salientar ainda que eram crianças que pertenciam a famílias com situação financeira cotidianamente desafiadora.

Como cobrar de um aluno mais pobre, como afirma Garcia (1984), que em sua casa seja ofertada uma variedade de livros e materiais de leitura – como forma de construir esse hábito – se no Brasil os preços dos livros são alarmantes? Por isso, concordamos com a autora, é imprescindível a utilização da biblioteca escolar como um hábito que deve ser gerado pela escola para as crianças desde a educação infantil, em espaço convidativo, diversificado e adequado aos alunos de etapas variadas.

Exige-se dos alunos socioeconomicamente mais carentes e com mais defasagem pedagógica, inclusive, uma maior dedicação ao hábito de ler em suas casas, bem como tecem-se comparações entre os estudantes avaliados como mais "espertos", colocando-os como parâmetros para o restante da turma. Com relação à inexistência de oportunidades iguais de fato para todos, Candau ressalta:

> Nessa sociedade multicultural todos não têm as mesmas oportunidades; não existe igualdade de oportunidades. Há grupos, como os indígenas, negros, homossexuais, pessoas oriundas de determinadas regiões geográficas do próprio país ou de outros países e de classes populares e/ou com baixos níveis de escolarização, que não têm o mesmo acesso a determinados serviços, bens, direitos fundamentais que têm outros grupos sociais, em geral, de classe média ou alta, brancos e com altos níveis de escolarização (Candau, 2008, p.50).

Não é válido desqualificar o desenvolvimento de alguns estudantes ou culpabilizar as famílias por não disporem de tempo de leitura com seus filhos, simulando um desconhecimento sobre suas posições em uma sociedade excludente e assimétrica (será que esses pais ou responsáveis lerão um livro a seus filhos quando chegarem do trabalho à noite, cansados da rotina extenuante?).

O essencial é lidar com os alfabetizandos partindo de uma convicção solidária e realista, ou, do contrário, logo o estudante carente e sem muitos recursos tornar-se-á refém de um processo no qual ele não consegue auxílio nem dos familiares nem dos educadores para aprender, o que lhe provocará desmotivação ao não perceber avanços no processo, maximizando a possibilidade de desistência de alfabetizar-se, convencido de que a "culpa" é dele, por ser "incapaz". Coincido com Garcia que,

> ao invés de considerar o diferente como desvio a ser corrigido e tentar a homogeneização, podem-se trabalhar as diferenças, e, através do confronto das diferenças que estão presentes na escola, enriquecer o espaço pedagógico e, portanto, o currículo. Cada aluno, valorizado em seu saber e em suas formas peculiares de ser e de se expressar, ganha confiança em sua capacidade de aprender.

> Reconhecido em seu saber, é estimulado a saber mais: fortalecido no conhecido, capacita-se a penetrar no desconhecido. O sucesso em adquirir conhecimentos novos provoca não só o prazer da descoberta, mas um sentimento de potência, autoconfiança, afirmação de dignidade (Garcia, 1984, p.48).

A teoria apresentada por Garcia (*idem*) defende que o estímulo do professor ao potencial do seu estudante é capaz de impactar no desempenho deste, como explicado no processo denominado Efeito Pigmaleão, também conhecido como Efeito Rosenthal. Esse fenômeno, pesquisado por Rosenthal e Jacobson na década de 60, comprovou que, se os regentes possuírem altas expectativas relacionadas a seus alunos e incentivarem-nos a exercitar suas capacidades, estarão contribuindo desse modo para uma maior possibilidade de sucesso em suas respectivas jornadas escolares. Contrariamente, o estudo publicado em 1982 por Babad, Rosenthal e Inbar mostrou que atitudes negativas colaboram para uma queda no desempenho dos estudantes, processo por eles denominado Efeito Golem, em referência a uma história do folclore judaico.

Seja o preconceito linguístico, cultural ou a carência de materiais ligados à leitura, o alfabetizando pobre enfrenta desafios na aprendizagem. Para esse grupo, resolver questões avaliativas escolares representa um nível de dificuldade tão alto quanto responder a perguntas a respeito de uma língua estrangeira (Cagliari, 1986), porque o português usado em seu cotidiano é tolhido na sala de aula de forma brusca, sem espaço para maiores análises ou diálogos.

Garcia (1991) enfatiza em uma de suas histórias provenientes dos encontros com professoras alfabetizadoras o caráter significativo que os estudantes em fase de alfabetização precisam estabelecer com a língua portuguesa. A autora discorre acerca de uma educadora que se empenhou no ensino das conjugações do verbo "pôr" para crianças do interior de Santa Catarina, pedindo-lhes que o flexionassem em todos os tempos e modos, promovendo uma celebração festiva ao pensar que seus alunos haviam compreendido o funcionamento desse mecanismo linguístico. A professora lembra que

> no dia da festa, o aluno escolhido foi chamado à frente e convidado a recitar o verbo pôr no pretérito perfeito. Perfeito. Aplausos. Ao final da festinha, cada boletim de aproveitamento foi entregue a cada criança. E eis que o menino que tanto brilhara em seu recitativo do verbo pôr, sai correndo na direção de seus pais e grita feliz para a mãe "- Manhê, a tia **ponhõ** (grifo meu) dez no meu boletinho!" (Garcia, 1991).

A situação relatada reforça o esvaziamento de sentido ao qual estudantes são expostos no aprendizado da escrita e da leitura; no caso citado, observamos a ingenuidade da

professora em não perceber que as flexões verbais meticulosamente memorizadas pelos alunos seriam facilmente esquecidas logo pela imposição da simples rotina cotidiana.

Tais fatos não justificam, todavia, que, quando se trata de classes populares, o ensino deva ser prejudicado e conteúdos programáticos sejam excluídos do currículo. No entanto, acredito que é possível que os educadores e a escola se preocupem mais por ensinar a partir das reais perspectivas que os alunos têm do mundo, em vez de basear-se em referências e experiências vivenciada por outros ficticiamente concebidos como "ideais". Por que não considerar opiniões e reflexões dos próprios estudantes para a construção do saber em sala de aula desde as primeiras palavras e frases que as crianças aprendem a ler?

Sob uma perspectiva cultural, Candau (2008) explica que o caráter monocultural, construído propositalmente, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças e valores diferentes, mas justamente dos grupos socioeconômicos desfavorecidos. Salientando a importância de aprender com sentido, Charlot enfatiza que

> (...) a escola, como dissemos, tem por função específica formar a criança, permitir-lhe se apropriar dos saberes. Mas a criança só pode se formar, adquirir esses saberes, obter sucesso, se estudar. E ela só estudará se a escola e o fato de aprender fizerem sentido para ela. A questão do sentido deve, portanto, preceder a da competência (que sentido o fato de ir à escola tem para a criança?) e permanecer presente durante a aquisição de competências (Charlot, 1996, p.49).

Cagliari (1992) afirma que a escola sempre se destacou por ser um ambiente que, ao longo de sua existência, aceitou os mais variados públicos, sendo mais recente a entrada de pessoas menos abastadas em seu meio, justificando, por isso, a falácia de que o ensino pode ser realizado de maneira desorganizada e sem grandes pretensões para pessoas pobres.

Ao observar no estágio a turma cheia de crianças que frequentavam cotidianamente a escola, eu refletia sobre suas possibilidades presentes e futuras. Indagava qual seria o sentido do espaço escolar para elas: um lugar no qual se passa um tempo enquanto se espera a mãe sair do trabalho? Um ambiente que serve para realizar suas refeições? Uma etapa propedêutica, antecessora de outra posterior?

De fato, ter acesso à educação não confirma a qualidade de sua oferta. Percebi ao longo da realização deste trabalho que a luta de inúmeros estudantes ao tentar se conceberem como seres pensantes – e por que não também autores? - em um mundo que os menospreza por suas origens de classe inicia-se na escola, e que o ensino prestado aos pobres não é o mesmo ofertado às classes mais favorecidas, com condições financeiras suficientes para

custear uma educação de qualidade. Nesse sentido, Garcia e Valla, ao se referirem à relação entre o acesso ao saber e à superação da estrutura desigual de poder, afirmam que

> a luta e a possibilidade de conquistas não se colocam apenas no nível pessoal ou de pequenos grupos de comunidades populares, embora haja sempre a necessidade das pequenas lutas pela sobrevivência. No entanto, se estas lutas, mesmo algumas vezes resolvendo o problema imediato, não tocarem na estrutura de poder que produz a miséria, será como encher um saco durante o dia para que ele se esvazie durante a noite (Garcia; Valla, 1996, p.13).

Os discursos meritocráticos disseminados em um país com amplas desigualdades sociais como o Brasil não explicam, por exemplo, a realidade vivenciada pelas crianças com as quais mantive contato na escola. É importante questionar por que estudantes mais carentes economicamente são tratados de modo a tolhê-los do direito de aprender com qualidade, como se o estudo – assegurado pelo artigo 205 da Constituição Federal de 1988 – não fosse mais do que uma espécie de "voto de confiança" que os grupos responsáveis pela educação decidem se querem ou não fornecer dignamente a todos.

Libâneo (2012) critica o formato assistencialista no qual a escola pública começou a ser formatada. O autor explicita que foi construído um dualismo entre a escola dos mais favorecidos em relação aos estudantes carentes, mantendo clara sua posição ao declarar que às classes consideradas nobres a escola provê conhecimentos e aprendizagens, mas que para os desprivilegiados a garantia é do mínimo possível, munindo os estudantes somente de recursos imediatos de estudo. Mais do que isso, Libâneo (*idem*) também complementa suas críticas ao argumentar acerca do reducionismo que as medidas construídas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990) sofreram nos países em desenvolvimento, o que disparou a desigualdade na oferta de educação para classes socioeconomicamente discrepantes, ajustando seus padrões conforme almejam grandes nomes do sistema neoliberal, tais como o Banco Mundial:

> (...) a política do Banco Mundial para as escolas de países pobres assume duas características pedagógicas: atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social. Com isso, produz-se, nos sistemas de ensino, o que Nóvoa (2009) chamou de transbordamento de objetivos, em que os objetivos assistenciais se sobrepõem aos objetivos de aprendizagem (Libâneo, 2012, p.20).

Em síntese, os fundamentos estabelecidos na educação partem do que Libâneo (*idem*) e outros pesquisadores situam como *sociabilidade capitalista* ou *educação para a*

sociabilidade capitalista. Nela, estudantes abastados financeiramente aprendem o máximo que podem e desenvolvem suas potenciais capacidades mentais, ficando aptos a ocuparem os melhores cargos e a permanecerem como sujeitos detentores de poder, dinheiro e prestígio; e os alunos humildes são mecanicamente encaixados nas escolas, restando-lhes a possibilidade de aprender o mínimo, a fim de se perpetuarem nas classes desfavorecidas, com poucas possibilidades de ascensão social.

Dessa maneira, percebo ao final deste trabalho que os apontamentos realizados ao longo das observações em campo, vários dos quais aqui analisados, estão situados em uma espécie de esquema no qual os estudantes carentes seriam colocados. Em termos de alfabetização, pude experienciar a verdadeira batalha que enfrentam os alunos pertencentes às classes socioeconomicamente desfavorecidas, estando *à mercê* de uma escola pública que não contempla suas reais necessidades. Para eles, o simples apropriar-se da leitura e da escrita já seria um gesto utópico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação em pesquisar a realidade de uma classe de anos iniciais em período de alfabetização no cenário da educação pública do Rio de Janeiro partiu de uma vontade particular de conhecer quais são as reais demandas presentes nessas turmas após o estágio realizado em uma escola municipal carioca durante a minha jornada universitária.

Ao longo do curso de Pedagogia, os debates sobre o ato de alfabetizar levantavam questões e críticas a respeito do método e de práticas eficazes para fazer frente às dificuldades pedagógicas naturais entrelaçadas a outras problemáticas vivenciadas pelos estudantes que tentavam aprender a ler e escrever. No entanto, percebi que, superando a atitude simplista de criticar e de buscar “culpados” para o fracasso escolar para essa etapa, precisava compreender melhor quem eram seus protagonistas, isto é, tanto os alunos como os professores e pedagogos, partindo da visão e da experiência de uma pequena amostra dessa realidade.

A partir das observações realizadas, confirmei o que mais temia: alfabetizar não é fácil e exige paciência, competência e controle emocional, tendo em vista que é um processo que não se resume apenas ao amplo domínio de uma técnica. Em meio à sucessão de vivências na turma analisada, deparei-me com o desafio da professora para estimular nas crianças a prática da leitura e da escrita, mesmo que o cotidiano de educar fosse constantemente permeado por conflitos e frustrações da docente.

De modo similar, pude constatar momentos de hercúlea batalha enfrentados pelas crianças nas tentativas de compreender o sistema alfabético que compõe a língua portuguesa, em um contexto que não considerava sua natureza infantil, rompendo assim de modo forçado com sua espontaneidade corporal sempre disposta à cultura do brincar e do divertir-se, bastante valorizada na etapa da educação infantil e quase esquecida nos anos iniciais do ensino fundamental.

A respeito dos alunos com profundas dificuldades no domínio da leitura e da escrita – aos quais a esperança de motivá-los de forma que aprendessem caminhava sobre uma linha tênue –, indagava-me com frequência sobre seu futuro: será que conseguiriam ser vitoriosos e se tornariam indivíduos capazes de concluir a fase da alfabetização com êxito? Eu sentia que a esperança de motivá-los de forma que realmente aprendessem caminhava sobre uma linha tênue. Como argumenta Azevedo:

> O domínio da língua tem estreita relação com a plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, compartilha a visão de mundo e reproduz conhecimentos. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir aos seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (Azevedo, 2014, p.15).

Em síntese, acompanhar o cotidiano de uma turma aprendiz da alfabetização impulsionou-me de forma particular a desenvolver uma consciência mais humana e solidária com relação aos protagonistas envolvidos nesse processo. Assim como mencionado por Cagliari (1992), a língua portuguesa não é uma propriedade pertencente a um grupo fechado de pessoas, nem cabível apenas ao uso restrito de um indivíduo; ela existe como fenômeno social e pertence a um povo como um bem cultural. Portanto, a escola deve buscar ensinar suas crianças respeitando-as como falantes da mesma língua. Penso também que é preciso ter sempre presente a importância social dos professores alfabetizadores, pelo mérito de optarem por incluir em sua vida a árdua missão de ensinar, não minimizando sua rotina cansativa e desafiadora. Acredito, por fim, que o processo de alfabetização merece estar entrelaçado a um sinônimo de dignidade, porque a pessoa que lê e escreve percebe-se capaz de ler seu próprio mundo, bem como de registrar e analisar sua existência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABC Feliz! (2012). Disponível em: https://abcfeliz.blogspot.com/2012/04/metodo-da-abelhinha.html. Acesso em: 9 mar. 2025.

ALMEIDA, Ana. Maria. Fonseca. *A* noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil. *In*: PAIXÃO, L. P.; ZAGO, N. (org.). *Sociologia da educação:* pesquisa e realidade. Petrópolis: Vozes, p. 44-59, 2007.

ARENHART, Deise. Geração e classe social na análise de culturas infantis: marcas de alteridade e desigualdade. *Zero-a-seis*. ISSNe 1980-4512: Florianópolis, v.17, n. 32, p.193-209, 2015.

ARROYO, Miguel G. Reinventar e formar o profissional da educação básica. *Educação em Revista*, n.37, p. 7-32, 2003.

AZEVEDO, Cleomar. Ler e escrever: um direito de todos. *Acolhendo a Alfabetização Nos Países De Língua Portuguesa.* 8(14), n.6-29, 2014. https://doi.org/10.11606/issn.1980-7686.v8i1p6-29. Acesso em: 12 out. 2024.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulália*: novela sociolinguística. São Paulo: Contexto, 1997.

BAGNO, Marcos. *Preconceito Linguístico:* o que é, como se faz. 49ª. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O que é Método Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, 1988.

CAGLIARI, Luiz. Alfabetização e pobreza. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas: Unicamp, n. 8, v. s/v, p. 25-48, 1986.

CAGLIARI, Luiz. Carlos. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Editora Scipione, 1992.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 45-56, 2008.

CARVALHO, Marlene Alves de Oliveira. *Alfabetizar e Letrar:* um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

CERDAS, Luciene. Alfabetizar é mais que ensinar um código: discurso e autoria no ensino da língua. *Educação e Pesquisa*, *[S. l.]*, v. 48, n. contínuo, p.e240660, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248240660por. Disponível em: https://revistas.usp.br/ep/article/view/204575. Acesso em: 15 fev. 2025.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. *Cadernos de Pesquisa*, n. 97, p.47-63, 1999.

FORATTINI, Cristina Damm; LUCENA, Carlos Alberto. Adoecimento e sofrimento docente na perspectiva da precarização do trabalho. *Laplage em Revista*, v. 1, n. 2, p. 32-47, 2015.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir:* Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança:* um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

GARCIA, Regina Leite. *A chegada de uma estranha no mundo do ensino da língua.* Niterói: UFF. Mime, s/d.

GARCIA, Regina Leite. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. *In:* Concepções e experiências de educação popular. *Cadernos CEDES*, n. 13. São Paulo: Editora Cortez/CEDES, 1984.

GARCIA, Regina Leite; ESTEBAN, Maria Teresa. PÉREZ, Carmen Lúcia; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversas Com as Professoras Alfabetizadoras: outra forma de praticar a formação docente. *Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária*, Belo Horizonte, 12 a 15 de setembro de 2004.

GARCIA, Regina Leite; VALLA, Victor Vincent. A fala dos excluídos. *Cadernos CEDES*, n. 38, p. 9-17, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Periódico científico editado pela ANPAE, v. 28, n. 1, 2012.

GERHADT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Natália. Analfabetismo da população brasileira nas análises de Giorgio Mortara sobre o censo de 1940. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Rio de Janeiro, v.39, p. 1-15, e0213, 2022.

INFORSATO, Edson do Carmo. O ofício de aluno. *In:* Universidade Estadual Paulista. Prograd. *Caderno de Formação:* formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.9, p. 59-65, 2011.

Laboratório de Ensino e Material Didático da USP (2023). Disponível em: https://lemad.fflch.usp.br/node/2095. Acesso em: 9 mar. 2025.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, n. 38, p. 13-28, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate*. Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa, São Paulo, Brasil, v. 3, n.5, 2019, p. 91–114. Disponível em: https://revistas.usp.br/reaa/article/view/11509. Acesso em: 3 out. 2024.

Museu Virtual Cultura e Conhecimento (2015). Disponível em: https://mecostarte.blogspot.com/2015/04/metodo-abc-cartilha.html. Acesso em: 7 mar. 2025.

NOGUEIRA, Thiago Afonso; BARBOSA, Juliana. Bertucci Barbosa. Consciência fonológica e alfabetização: uma relação presente nos materiais didáticos utilizados pelos professores? DLCV, João Pessoa, PB, v. 15, n. 1, p. 2–28, 2019. Acesso em: 5 nov. 2024.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.44, n.3, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/2175-623684910. Acesso em: 19 jan. 2025.

NÚÑEZ, Pedro González. Efeitos Golem conceitos e características. A mente é maravilhosa. Disponível em: https://amenteemaravilhosa.com.br/efeito-golem/#google_vignette. Acesso em: 9 mar. 2025.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*: histórias de submissão e rebeldia. Universidade de São Paulo. Instituto de Psicologia, 2022. DOI: https://doi.org/10.11606/9786587596334. Disponível em: www.livrosabertos.abcd.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/932. Acesso em: 20 dez. 2024.

PENTEADO, Regina Zanella; SOUZA NETO, Samuel de. Mal-estar, sofrimento e adoecimento do professor: de narrativas do trabalho e da cultura docente à docência como profissão. *Saúde e Sociedade*, v. 28, n. 1, p. 135–153, 2019.

PÓSPUCPRDIGITAL. *O impacto das expectativas: conheça o Efeito Pigmaleão*, 14 nov. 2023. Disponível em: https://posdigital.pucpr.br/blog/efeito-pigmaleao. Acesso em: 9 mar. 2025.

SIMPLY PSICHOLOGY. Disponível em: https://www.simplypsychology.org/golem-effect.html. Acesso em: 9 mar. 2025.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan-abr, 2004, p. 5-17. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

SODRÉ, Benedicta Stahl. *Cartilha Sodré*. São Paulo: Livraria Liberdade, 1947.

TARDIF, Maurice. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino: interações humanas, tecnologias e dilemas. *Cadernos de Educação*, Pelotas: Ed. da UFPel, n. 16, p.15-47, jan./jun. 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZAMBON, Fabiana; BEHLAU, Mara. *A voz do professor: aspectos do sofrimento vocal profissional*. São Paulo: Sindicato dos Professores de São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.sinprosp.org.br/arquivos/voz/voz_digital.pdf. Acesso em: 13 mar. 2025.