

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS

ANA VITÓRIA BONATTI PASSOS

**CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO COM
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

CAMPINAS

2023

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANA VITÓRIA BONATTI PASSOS

**CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO: UM ESTUDO COM
PROFESSORAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
NO CONTEXTO DA PANDEMIA DE COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

CAMPINAS

2023

Ficha catalográfica elaborada por Adriane Elane Borges de Carvalho CRB 8/9313
Sistema de Bibliotecas e Informação - SBI - PUC-Campinas

371.35 P289c	<p>Passos, Ana Vitória Bonatti</p> <p>Concepções sobre alfabetização: um estudo com professoras dos anos iniciais do ensino fundamental no contexto da pandemia de COVID-19 / Ana Vitória Bonatti Passos. - Campinas: PUC-Campinas, 2023.</p> <p>145 f.</p> <p>Orientador: Elvira Cristina Martins Tassoni.</p> <p>Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2023.</p> <p>Inclui bibliografia.</p> <p>1. Ensino a distância. 2. COVID-19, Pandemia de, 2020 - Educação - Letramento. 3. Professores alfabetizadores - Formação. I. Tassoni, Elvira Cristina Martins. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p>
CDD 371.35	

ANA VITÓRIA BONATTI PASSOS

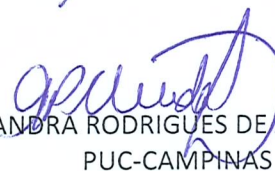
CONCEPÇÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO: um estudo com professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no contexto da pandemia de COVID-19

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação de Mestrado em Educação da PUC-Campinas, e aprovada pela Banca Examinadora.

APROVADA: 10 de fevereiro de 2023.



DRA. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI
Presidente (PUC-CAMPINAS)



DRA. ALESSANDRA RODRIGUES DE ALMEIDA
PUC-CAMPINAS



DRA. ANDREIA OSTI
UNICAMP

Dedicatória

Aos meus alunos,
que diariamente me dão esperança.

Aos meus professores,
por serem fontes de inspiração.

A minha família,
por todo apoio e amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter me dado força e coragem de seguir esse sonho!

À minha mãe Ana Claudia, por todo o apoio e incentivo. Sem você nada disso seria possível.

Agradeço a minha avó Vera, por estar sempre ao meu lado.

Agradeço a minha avó Heloisa, pela oportunidade e apoio de realizar a minha graduação em Pedagogia.

Ao meu namorado e melhor amigo Mateus por toda a ajuda, conselhos, incentivos, companheirismo e amor ao longo de todos esses anos. Obrigada por acompanhar de perto cada passo da minha pesquisa e por vibrar comigo pelas minhas conquistas.

À minha professora e orientadora Dra. Elvira Cristina Martins Tassoni, por todos os ensinamentos, atenção e paciência ao longo desses dois anos. Sou muito grata por ter tido você ao meu lado na construção da nossa pesquisa.

À professora Dra. Alessandra Rodrigues de Almeida, por ter me acompanhado na graduação e como orientadora do meu Trabalho de Conclusão de Curso. Agradeço imensamente por ter aceitado fazer parte da minha banca e pelo olhar cuidadoso com a pesquisa.

À professora Dra. Andreia Osti, por ter aceitado fazer parte da minha banca e pelas valiosas contribuições.

À professora Dra. Maria Sílvia Pinto de Moura L. da Rocha, pelas disciplinas de Seminário Avançado de Pesquisa II e de Psicologia e processos educativos e por ter aceitado o convite para compor a banca como membro suplente.

À professora Dra. Monica Piccione Gomes Rios, pela disciplina de Educação Brasileira em que tive a oportunidade de conhecer diversos autores que impactaram a história da educação no Brasil e por ser esse encanto de pessoa, acolhedora e gentil.

À professora Dra. Vera Lucia Machado, pelo incentivo durante a graduação para prestar o mestrado e por ser fonte de inspiração.

A todos os professores que fazem parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, por todo acolhimento, aprendizado e eterna admiração a cada um de vocês.

Às professoras que aceitaram participar da pesquisa, sem vocês nada disso seria possível. Obrigada por compartilharem os momentos vivenciados por vocês durante o ensino na pandemia de Covid-19.

Aos meus colegas de orientação: Paulo, Christianne, Milena, André, Mariana, Marcelo, por toda parceria e apoio nesta trajetória.

Aos meus colegas de turma, que tornaram tudo mais leve e divertido.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos.

Paulo Freire

RESUMO

Em março de 2020 o Brasil foi assolado pelo SARS Cov-2, popularmente denominado Coronavírus, causando a Covid-19. Em virtude deste acontecimento, diversas medidas precisaram ser tomadas, incluindo o isolamento social. As escolas fecharam as suas portas e o ensino remoto emergencial precisou ser implementado. Nesse viés, esta pesquisa insere-se na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Práticas Pedagógicas” e seu objeto de estudo é a alfabetização durante a pandemia da Covid-19. Assim, a questão problema que norteou o estudo foi: quais experiências de leitura e de escrita as crianças viveram no contexto remoto e como essas experiências têm sido consideradas, tendo em vista o processo de alfabetização no retorno às aulas presenciais? A partir desta questão, a pesquisa teve por objetivo geral identificar as possíveis relações entre alfabetização e letramento, levando em consideração o trabalho com a leitura e com a escrita realizado por professoras do ciclo de alfabetização durante o ensino remoto, retorno parcial e total às aulas presenciais. Os objetivos específicos são: (i) conhecer o trabalho realizado com a leitura e com a escrita no ensino remoto, retorno parcial e total às aulas presenciais; (ii) identificar as concepções de linguagem que embasam o trabalho das professoras; (iii) relacionar as concepções e as práticas das professoras com o disposto na Política Nacional de Alfabetização (PNA). O método caracteriza-se por uma abordagem qualitativa e o instrumento escolhido para a produção do material empírico foi a técnica de grupo focal. Participaram da pesquisa cinco professoras que atuam em diferentes escolas municipais do interior do estado de São Paulo. Os resultados mostraram que o tempo de resposta de cada prefeitura variou significativamente. Algumas, logo após a suspensão das aulas presenciais iniciaram as primeiras orientações para o início do ensino remoto. Outras levaram mais tempo, acarretando um distanciamento entre as famílias e as professoras, o que gerou muita insatisfação de ambos os lados. As dificuldades de conectividade e de interatividade, em virtude da escassez de equipamentos de boa parte das famílias levou a um baixo retorno dos alunos. Em relação à volta parcial às aulas, iniciou-se em diferentes períodos, a depender da organização de cada município. Nesse modelo, a turma era dividida em dois ou três grupos de alunos, que alternavam a ida à escola com as atividades remotas. O retorno 100% presencial aconteceu em algumas redes no final de 2021 e, em outras, no início de 2022. Os maiores desafios enfrentados pelas professoras nesse retorno referem-se a problemas de socialização entre os alunos, organização do caderno e irregularidade em relação à assiduidade da turma. O número elevado de faltas comprometeu o andamento no processo de alfabetização. Sobre as experiências de leitura e de escrita, foram apresentadas em eixos, tomando como referência as práticas de linguagem: oralidade, leitura, produção escrita e análise e reflexão linguística. Consideramos importante destacar que as docentes buscaram contemplar a alfabetização em uma perspectiva de letramento, mesmo durante o ensino remoto. Isso ocorreu pela concepção de linguagem que norteia o trabalho das delas: a leitura e a escrita baseada na construção de sentido e de significado por parte dos alunos.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial. Letramento. Perspectiva discursiva. Política Nacional de Alfabetização (PNA).

ABSTRACT

In March 2020 Brazil was devastated by SARS Cov-2, popularly known as Coronavirus, causing the Covid-19 pandemic. Many measures had to be taken, including social distancing. The schools were closed, and emergency remote learning had to be implemented. In this bias, this work is inserted a line of research called "Teacher's Training and Pedagogical Practices" and its object of study is literacy during the Covid-19 pandemic. Thus, the problem question that guided the study was: what reading and writing experiences did the children have in the remote context and how have these experiences been considered, in view of the literacy process, when returning to face-to-face classes? Based on this question, the research's general objective was to identify the possible relations between reading instruction and literacy, based on the work with reading and writing carried out by teachers of the literacy cycle during remote teaching, partial and total return to presential classes. The specific objectives are: (i) to know the work done with reading and writing in remote teaching, partial and full return to classes; (ii) to identify the conceptions of language that underlie the teachers' work; (iii) to relate the conceptions and practices of teachers with the provisions of the National Literacy Policy (PNA). The method is characterized by a qualitative approach and the instrument chosen for the production of the empirical material was the focus group technique. Five teachers who work in different municipal schools in the interior of the state of São Paulo participated in the research. The results showed that the response time of each prefecture varied greatly. Some, soon after the suspension of the on-site classes, started the first orientations for the beginning of remote teaching. Others took longer, leading to a distancing between families and teachers, generating a lot of dissatisfaction on both sides. The difficulties of connectivity and interactivity, due to the lack of equipment in most families, led to a low return of students. Regarding the partial return to school, it started in different periods depending on the organization of each municipality. In this model the class was divided into two or three groups of students, who alternated going to school with remote activities. The return to 100% face-to-face work happened in some places at the end of 2021 and in others at the beginning of 2022. The biggest challenges faced by the teachers in this return were related to problems of socialization among students, notebook organization, and irregularity in relation to class attendance. The high number of absences compromised the progress of the literacy process. As for the reading and writing experiences, they were presented in axes, taking as reference the language practices: orality, reading, written production and linguistic analysis and reflection. Regarding the reading and writing experiences, we believe it is important to highlight that the teachers sought to contemplate reading instruction from a literacy perspective even during remote teaching. This occurred due to the conception of language that guides the teachers' work: reading and writing based on the construction of meaning and significance by the students.

Keywords: Emergency remote education. Literacy. Discursive perspective. National Literacy Policy (PNA).

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Apresentação das pesquisas analisadas.....	75
Quadro 2: Caracterização das participantes.....	105

LISTA DE FIGURA

Figura 1: Desafios da pandemia de Covid-19.....	103
--	------------

LISTA DE ABREVIATURAS E SILGAS

ANA: Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

EAD: Educação a Distância

EJA: Educação de Jovens e Adultos

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

MEC: Ministério da Educação e Cultura

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PNA: Política Nacional de Alfabetização

PNAIC: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE: Plano Nacional de Educação

PUC-Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas

SD: Sequência Didática

TCC: Trabalho de conclusão de curso

TICs: Tecnologias da informação e comunicação

TCLE: Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UNESP: Universidade Estadual Paulista

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

SÚMARIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – ALFABETIZAÇÃO: perspectivas e desafios	26
1.1 Panorama da alfabetização no Brasil	26
1.1.1 Psicogênese da língua escrita: o construtivismo de Ferreiro e Teberosky	27
1.1.2 Alfabetização infantil: os novos caminhos (2003)	30
1.1.3 Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012)	33
1.1.4 Plano Nacional de Educação – PNE (2014 - 2024).....	37
1.1.5 Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018)	43
1.1.6 Política Nacional de Alfabetização – PNA (2019)	48
1.2 Alfabetização e letramento	59
1.3 Alfabetização e a perspectiva discursiva	67
CAPÍTULO 2 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: alfabetização e a perspectiva discursiva	74
CAPÍTULO 3 – MÉTODO	90
3.1 Instrumentos para a produção do material empírico	92
3.2 Metodologia de análise do material empírico	94
3.3 Descrição e Caracterização das participantes da Pesquisa	98
CAPÍTULO 4 – O ENSINO REMOTO, O RETORNO PARCIAL E TOTAL ÀS AULAS PRESENCIAIS: as experiências vivenciadas pelas professoras	105
4.1 Experiências de leitura e escrita	114
4.1.1 Leitura e oralidade	115
4.1.2 Produção escrita	119
4.1.3 Análise e reflexão linguística	124
4.2. A influência da PNA no trabalho das professoras	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135

INTRODUÇÃO

A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2003, p.348).

Essa citação de Bakhtin (2003) inspira a abertura deste trabalho, pois apresenta a ideia do diálogo inconcluso, ao considerar as milhares de possibilidades que podem existir em um diálogo. Todo enunciado busca, de alguma forma, responder aos enunciados antecedentes, o discurso de cada falante torna-se um palco de encontro com as diversas opiniões de cada um dos interlocutores, tanto em uma conversa do dia a dia quanto em um debate com pontos de vista divergentes. O enunciado é o elo da comunicação discursiva. O jogo temporal entre o passado (já dito) e o futuro (a resposta) acontece através do enunciado.

Esta introdução iniciará com uma breve narrativa de alguns enunciados importantes que estiveram presentes na vida da pesquisadora, assim como articular esses enunciados à escolha do tema de pesquisa: a alfabetização.

Nas palavras de Prado e Soligo (2007, p.50):

a narrativa supõe uma sequência de acontecimentos, é um tipo de discurso que nos presenteia com a possibilidade de dar à luz o nosso desejo de os revelar. Podemos dizer que a narrativa comporta dois aspectos essenciais: uma sequência de acontecimentos e uma valorização implícita dos acontecimentos relatados. E o que é particularmente interessante são as muitas direções que comunicam as suas partes com o todo. Os acontecimentos narrados de uma história tomam do todo os seus significados. Porém, o todo narrado é algo que se constrói a partir das partes escolhidas. Essa relação entre a narrativa e o que nela se revela faz com que suscite interpretações e não explicações – não é o que explica que conta, mas o que a partir dela se pode interpretar.

Essa citação ilustra muito bem a ideia da narrativa autobiográfica, pois indaga a necessidade de buscarmos nas nossas memórias do passado elementos que nos ajudam a compreender quem somos hoje. “A história é feita com o tempo, com a experiência do homem, com suas histórias, com suas memórias” (PRADO; SOLIGO, 2007, p.48). Por se tratar da minha história, esta parte do texto foi escrita em primeira pessoa.

Quando busco recordar sobre a alfabetização nas minhas memórias mais antigas, lembro-me das brincadeiras de faz-de-conta de 'escolinha'. Essa atividade teve um papel marcante no meu círculo de amizade e, por se tratar de uma profissão majoritariamente desempenhada por mulheres pode ter efeitos nas brincadeiras das meninas. Durante a Educação Infantil pude vivenciar a experiência de ter uma mesma professora acompanhando a turma por dois anos, o que possibilitou a criação de um forte vínculo. No início do Ensino Fundamental, ainda na mesma escola, mas com uma nova professora, o vínculo construído não foi o mesmo, o que culminou com a minha mudança de colégio logo no início do ano letivo.

Tassoni tem evidenciado em suas pesquisas (2000, 2008, 2013) que nos processos de aprendizagem há relação de interdependência e de influência aspectos cognitivos e afetivos, construídos a partir de vínculos entre as pessoas envolvidas. A forma como alunos e professores significam as experiências vividas coloca em associação o individual e o social.

O que se faz, diz, pensa, sente, aprende referem-se a processos sociais que compõem a história de cada sujeito envolvido, assim como este também interfere na constituição do contexto em que as situações ocorrem. Tais experiências envolvem não só informações sobre o mundo, mas a forma como são expressas pelas pessoas e, ainda, as reações destas em cada contexto (TASSONI, 2013, p.541).

Consigo perceber que fui afetada de maneira negativa por essa experiência. A escola deixou de ser um lugar que eu gostava de ir e que me sentia motivada a aprender, e passou a ser um sofrimento. Recomecei a 1ª série em uma nova escola em meados de abril, onde permaneci por oito anos. A minha relação com essa nova professora foi muito importante para a minha adaptação, e contribuiu de maneira positiva para o meu processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Recordo-me que meu lugar preferido nessa nova escola era a biblioteca. Todas as sextas-feiras íamos até lá escolher algum livro para ler durante a semana. Quando aprendi a ler e a escrever sentia-me muito feliz e meu lugar favorito nos passeios ao shopping era visitar a livraria. Colecionava algumas revistas e gibis, adorava a Turma da Mônica, os livros da Talita Rebouças e a revista Recreio.

Na escola sempre tivemos a Ciranda de Livros. No início do ano, as professoras selecionavam todos os livros que iriam participar e, no decorrer do ano realizávamos um breve resumo do que entendemos de cada uma dessas histórias, depois líamos

para toda a turma. Essa era uma das minhas atividades preferidas, que, com certeza, contribuiu positivamente na minha formação como leitora.

No decorrer dos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez por semana, tínhamos a minha aula extracurricular preferida, que era a de xadrez. Nas primeiras aulas, o professor ensinou a importância de cada peça para o jogo, depois de algumas semanas, à medida que compreendíamos todas as regras, formávamos sempre uma dupla e jogávamos uma partida. Eu adorei aprender xadrez e sentia-me feliz em acompanhar a minha evolução no jogo; também descobri que podia jogar sozinha pelo computador. Nessa época tínhamos um único computador em casa, sempre gostei muito de utilizar para fazer as pesquisas da escola e jogar alguns jogos, mas o uso da internet era bem controlado, porque a única conexão disponível era a internet discada, então a utilizava apenas quando meus pais permitiam, porque além do preço cobrado ser alto, o telefone ficava indisponível. Apesar das restrições, da internet ser lenta e o computador antigo (mesmo para a época), considero que essa experiência foi muito importante para o meu aprendizado com a tecnologia. Também me recordo que na escola existia a aula de informática; foi lá que aprendi a usar o *Word*, *Power Point*, *Paint* e outras ferramentas. Esses momentos sempre foram muito prazerosos.

Uma vez por ano, a escola realizava as Olimpíadas que contemplava todos os jogos esportivos, inclusive o xadrez, o que era um alívio ter um jogo que eu realmente gostava. Todos os anos inscrevia-me no xadrez, até que em um ano ganhei a medalha de ouro, o que me deixou muito feliz. Até hoje é um dos meus jogos preferidos e foi muito importante ter aprendido a jogá-lo na escola. A cada ano que se passava, eu adquiria novos conhecimentos e reafirmava a importância do professor em minha vida, pois em cada aula realizava novas descobertas tanto sobre as disciplinas escolares quanto sobre a vida.

Ao refletir a respeito desses enunciados que fizeram parte da minha trajetória escolar, identifico algo em comum entre eles: a presença marcante das práticas sociais de letramento, seja na leitura, na relação com a tecnologia, ou no jogo de xadrez. Sobre os jogos, Melo (2013) ressalta que são objetos que resultam de um sistema linguístico desenvolvido dentro de um determinado contexto social, e que é necessário o cumprimento de regras. Por meio do xadrez é possível trabalhar com valores éticos e morais, além das possibilidades de desenvolvimento do raciocínio lógico, das emoções e das formas de lidar com elas, da expressão, e também da aceitação e do respeito a novas ideias.

Quando estava indo para a 8ª série, o Ensino Fundamental, meu pais decidiram que iríamos nos mudar de cidade – o longo período na mesma escola e na mesma cidade, desde que nasci, havia terminado. Paulínia tornou-se a minha nova cidade; ingressei em uma escola que estava sendo inaugurada. Todos os alunos também eram novatos e a turma era bem pequena, éramos em 13, apenas. A adaptação à escola nova foi um pouco difícil, havia prova toda semana e já estávamos começando a ser preparados para o vestibular. Foi nessa escola que me assustei ao tirar algumas notas baixas, principalmente em matemática. A quantidade de conteúdos cobrados era bem mais extensa em comparação com a minha antiga escola. Levei um tempo até me adaptar, e quando pensei que já estava no ritmo da escola, começou o Ensino Médio e enfrentei o ano mais desafiador de toda a minha trajetória escolar. No 3º ano comecei a pensar em qual curso iria prestar.

Sempre gostei muito de ler e sentia-me atraída pelos cursos das ciências humanas. Acredito que a vontade de prestar Pedagogia começou nos anos finais do Ensino Fundamental, pois tive a oportunidade de participar de um projeto social com a escola. Íamos uma vez por semana passar à tarde em uma creche da cidade e esses momentos foram muito especiais, fazendo com que me sentisse muito animada quando chegava o dia. Outra questão que, com certeza, também afetou essa escolha, foi a minha relação com os meus professores em minha trajetória escolar. Alguns afetaram-me de maneira muito positiva e contribuíram não só pelos conhecimentos ensinados, mas também com a minha formação integral como pessoa. Ao vê-los lecionar sentia-me inspirada em quem sabe um dia assumir essa posição. Sempre tive muito claro que gostaria de ensinar crianças e, por isso, a escolha por Pedagogia.

No ano de 2016, quando chegou o momento de prestar o vestibular, decidi por fazer a inscrição em Pedagogia na PUC-Campinas. Em relação à graduação tive a oportunidade de conhecer professores maravilhosos, além de vivenciar diversas disciplinas muito marcantes na minha trajetória: psicologia, filosofia, atividade lúdica, alfabetização e letramento, sociologia e, com certeza, os estágios. O primeiro estágio foi na gestão escolar da Educação Infantil, realizado na mesma creche que participei do projeto social com a escola durante os anos finais do Ensino Fundamental. Esse retorno foi muito bom, pois pude voltar ao lugar que também foi importante para a minha escolha profissional. O estágio em docência foi realizado nessa mesma creche e, dessa vez, pude acompanhar a rotina do berçário e da pré-escola.

Em 2018, quando iniciei o segundo ano do curso, mudei para o período noturno, para que assim fosse possível conciliar o estágio remunerado com o obrigatório. A primeira turma que acompanhei no estágio remunerado foi uma de 3º ano do Ensino Fundamental, em especial um aluno que tinha dificuldade de aprendizagem. Ele já havia repetido o 1º ano e, mesmo assim, ainda não tinha conseguido aprender a ler e a escrever, apenas realizava cópias da lousa e, nas provas e atividades, eu fazia o papel de escriba.

De acordo com Kauark e Silva (2008), o objetivo de toda escola é a aprendizagem e, uma questão central é compreender como ela ocorre. Os autores nos levam a refletir sobre os desafios, para a promoção da aprendizagem de todos os alunos. Essas questões caracterizam-se como inquietações que fazem parte do cotidiano de muitos professores. Os entraves na aprendizagem, frequentemente, estão associados a problemas comportamentais e emocionais, e as crianças que os apresentam são descritas como menos envolvidas nas propostas escolares e, conseqüentemente, apresentam problemas relacionados a sentimentos de vergonha e de baixa autoestima.

A escola tem uma importante tarefa na construção da autoimagem da criança, por ser uma agência transmissora de educação e de cultura, também é responsável por desvendar para o aluno o sentido e o significado da aprendizagem. A metodologia da escola precisa considerar as peculiaridades de cada aluno e, caso apareçam dificuldades, é necessário que aconteça uma mobilização para enfrentar o problema.

Kauark e Silva (2008) evidenciam que só é possível desenvolver um processo educacional verdadeiro quando se encara e buscam-se caminhos, ao invés de “ir passando por cima” ou “deixando para lá”, o que torna a aprendizagem cada vez mais distante.

Foi exatamente esse sentimento que tive quando estagiei nessa turma, ao questionar a professora sobre o desenvolvimento de um trabalho de alfabetização voltado para esse aluno que apresentava dificuldades e que sabia apenas escrever o próprio nome. A informação que obtive foi que a gestão da escola já havia decidido que ela não teria obrigação de alfabetizá-lo. Era como se o trabalho com a alfabetização se restringisse ao 1º e 2º ano e, depois dessas tentativas, que não foram concluídas com êxito, a escola desistiu da sua aprendizagem. Questiono-me: será que esse aluno algum dia conseguiu se alfabetizar? Ou ainda apenas realiza cópias e escreve apenas o próprio nome?

No estágio remunerado, no ano seguinte, acompanhei uma turma de 1º ano. Essa interação entre as aulas teóricas e a prática foi muito enriquecedora para a minha formação. Sobre essa relação entre teoria e prática, Freire (1987) afirma que são inseparáveis e precisam sempre dialogar, fugindo da concepção tradicional de que o conhecimento está somente na teoria. Tal relação possibilita aos sujeitos uma constante reflexão sobre suas ações e proporciona uma educação para a liberdade. A educação freiriana está ancorada em um contexto dialético e exige do educador e do educando uma posição que leve à emancipação humana.

É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante de ação (FREIRE, 1987, p.125).

Desse modo, para que o ensino e a aprendizagem possam de fato acontecer é necessário que a relação entre teoria e prática caminhem sempre lado a lado.

No terceiro ano do curso realizei o estágio obrigatório no ciclo de alfabetização. Esse estágio era vinculado a uma disciplina teórica e, ao final das horas estipuladas de observação, tive a oportunidade de realizar uma atuação. Esse estágio aconteceu com outra turma de 1º ano. Depois das explicações, nos momentos em que os alunos realizavam as atividades sozinhos, as professoras das turmas pediam-me para ajudar aqueles que ainda não conseguiam ler e escrever sozinhos.

Essas experiências foram extremamente enriquecedoras e gratificantes para a minha jornada. Os planos de atuação nos estágios foram cruciais para que pudesse avaliar e reavaliar a minha prática.

Beatriz (2018) destaca que quando o professor constrói a sua prática pedagógica, ele está em um contínuo processo dialógico, em que questiona: o que, como e para que ensinar os conteúdos. É nesse movimento dialético de construir, desconstruir e começar de novo que se torna a prática uma verdadeira prática pedagógica, permeada de intencionalidade e de significado.

Por meio dessas experiências nos estágios, surgiu meu interesse pela alfabetização. Considero importante evidenciar que a presente pesquisa foi influenciada pelo estudo desenvolvido no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) na Pedagogia, finalizado em 2020. Esse trabalho investigou, por meio de pesquisas nacionais publicadas nos últimos dez anos, os desafios enfrentados por professores

de alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem durante o processo de alfabetização.

Na apresentação deste trabalho, a banca motivou-me a prestar o processo seletivo para o mestrado, o que eu ainda não havia contado é que já havia participado das primeiras fases da seleção e estava aguardando o resultado. Quando encerrei minha graduação no final de 2020, obviamente, não foi da maneira que havia idealizado. Nosso último ano foi praticamente todo realizado de maneira remota, em decorrência da pandemia da Covid-19. Não conseguimos nos despedir presencialmente dos colegas e nem dos professores.

Apesar de todos os desafios, medos e surpresas que fizeram parte de 2020, consegui enxergar meu crescimento ao longo desses quatro anos. Fui adquirindo novos conhecimentos, que aos poucos foram fazendo parte da minha vida e transformando-me como pessoa. Descobri-me como autora ao escrever minha primeira monografia e apaixonei-me pela pesquisa.

Em relação aos principais resultados da pesquisa realizada no TCC, considero importante destacar que o ato de educar não pode se restringir a seguir um modelo pronto, ao contrário, precisa estar sempre aberto a reflexões e a possíveis mudanças. Essas reflexões do trabalho docente precisam estar alinhadas com a superação das dificuldades enfrentadas pelos alunos. Ao longo desta pesquisa defendemos uma concepção de sala de aula capaz de promover um ambiente de trocas e de interações, em que todos os alunos tenham a chance de participar, falar e de formular hipóteses, a fim de favorecer a construção do conhecimento e a superação das dificuldades enfrentadas na aprendizagem da leitura e da escrita.

Algo em comum entre o estudo realizado no Trabalho de Conclusão de Curso da Pedagogia e a dissertação de mestrado, além do tema – alfabetização – foi o delicado momento que vivemos nesse período (2020-2021). Em março de 2020 o Brasil foi assolado pelo Coronavírus SARS-CoV-2 (*Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*). De acordo com o Painel Coronavírus Brasil¹ foram registrados 25.620.209 casos e 628.067 óbitos até o dia 02 de fevereiro de 2022. Diante desse cenário, nessas duas pesquisas (TCC e mestrado) tornou-se imprescindível optar por uma metodologia que possibilitasse a sua realização, sem precisar ir a campo. No

¹ <https://covid.saude.gov.br/>

projeto para o TCC, optamos por modificar o percurso metodológico e decidimos que seria mais prudente, nessa situação, realizar uma pesquisa bibliográfica.

Ao me inscrever para o mestrado, decidi que gostaria de continuar estudando sobre a alfabetização. No momento que iniciei essa nova etapa, em minha primeira conversa com a minha orientadora, decidimos que seria muito interessante pesquisar como aconteceu o processo de aquisição da leitura e da escrita nesse contexto de pandemia da Covid-19, com o ensino remoto, e depois incluímos o retorno parcial das aulas que começou a acontecer no final de 2021. Também consideramos importante problematizar o disposto na atual Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída em 2019.

No início de 2021, no processo de construção do projeto de pesquisa do mestrado, indiquei a minha vontade por realizar uma pesquisa empírica, no entanto, o cenário ainda estava bem conturbado e mais uma vez não seria possível ir a campo. Mesmo assim, optamos por seguir com uma pesquisa empírica, realizada de forma remota por meio da técnica de grupo focal com cinco professoras que atuavam no ciclo de alfabetização de três Redes Municipais de Educação distintas de cidades do interior de São Paulo.

O ano de 2021 foi muito especial, meu primeiro ano no mestrado, o momento de reconfigurar o projeto de pesquisa, de conhecer novos professores e de reencontrar os que já havia convivido na graduação, de conhecer os colegas de turma. Apesar do primeiro ano do curso ter acontecido de maneira remota, foi possível conhecer os colegas e os professores, graças à tecnologia – podíamos nos ver (através das câmeras) e utilizávamos o microfone como forma de comunicação.

Nas disciplinas obrigatórias conseguíamos reunir toda a nossa turma de ingressantes, pudemos conhecer diversos educadores que marcaram a história do nosso país. Na disciplina de Educação Brasileira, pude apresentar um seminário sobre Paulo Freire que foi fundamental para elaborar conceitos que estão presentes no meu capítulo teórico.

As apresentações que tivemos no 2º semestre foram extremamente enriquecedoras. Poder compartilhar meu projeto com outros professores e colegas, com tantas contribuições e novos olhares, bem como apresentar um recorte da minha pesquisa em um evento on-line promovido pela PUC-Peru, graças à tecnologia que nos conecta a tantas partes do mundo, os eventos internacionais tornaram-se muito mais acessíveis.

Com base nisso, o problema central que norteou o estudo foi: que experiências de leitura e de escrita as crianças viveram no contexto remoto e como essas experiências têm sido consideradas, tendo em vista o processo de alfabetização no retorno das aulas presenciais? Para responder a esta questão, o objetivo geral foi identificar as possíveis relações entre alfabetização e letramento, levando em consideração o trabalho com a leitura e com a escrita realizado por professoras do ciclo de alfabetização durante o ensino remoto, retorno parcial e total às aulas presenciais. Os objetivos específicos são: (i) conhecer o trabalho realizado com a leitura e a escrita no ensino remoto, retorno parcial e total às aulas presenciais; (ii) identificar as concepções de linguagem que embasam o trabalho das professoras; (iii) relacionar as concepções e as práticas das professoras com o disposto na Política Nacional de Alfabetização (PNA).

As repercussões geradas pela pandemia não foram apenas de ordem médica e biomédica, mas incluíram os impactos sociais, econômicos, políticos e culturais. As medidas para a contenção da contaminação do Coronavírus causaram enormes mudanças de comportamentos em todos os setores da sociedade, tais como: lazer, trabalho, relações sociais e a educação. O isolamento social tornou-se necessário, sendo este a principal medida para a contenção de uma pandemia aterrorizante, que afetou o mundo todo. As escolas fecharam as suas portas e o ensino remoto foi implantado de diferentes formas, a depender das múltiplas realidades de cada país. No Brasil, especialmente o ensino público enfrentou enormes desafios em relação ao acesso, à conectividade e aos saberes necessários para operar com a tecnologia.

Os dados, apresentados na Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios – PNAD – sobre a COVID-19, realizada em setembro de 2020 (IBGE, 2020), mostraram que as classes economicamente mais baixas tiveram um maior percentual de jovens e crianças que ficaram sem realizar atividades escolares – 16,6% das pessoas que viviam em domicílios com renda per capita de até meio salário-mínimo não realizaram as atividades propostas nas aulas remotas. Já entre os domicílios com renda per capita de quatro salários-mínimos ou mais, o percentual caiu para 3,9%. Em relação às regiões do país, as que apresentaram os dados mais alarmantes foram a Norte e Nordeste. O maior problema registrado pelos alunos foi a falta de acesso a computadores e à internet.

Nóvoa e Alvim (2021) afirmam que vivemos a maior experimentação na história da educação, e que o ano de 2020 deixou/deixará marcas de profundas

transformações no ensino. A experiência imposta pela pandemia ameaçou de maneira impactante a finalidade da escola – oportunizar experiências relevantes de aprendizagem, possibilitando o acesso dos alunos aos conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade. Tais experiências se dão por meio de intensas relações sociais entre todos os envolvidos – professores e alunos – o que traz muita riqueza para o processo de ensino e aprendizagem. No entanto, com a pandemia, o que era cotidianamente materializado pelos encontros, tornou-se impossível. Com a necessidade do isolamento social, as crianças passaram a estudar em casa e as tecnologias foram mais do que nunca, essenciais. Nesse cenário, as oportunidades não foram para todos e as desigualdades sociais ficaram muito mais intensas e explícitas. Milhares de crianças não possuíam computadores, tablets, celulares ou internet em suas casas e ficaram impossibilitadas de acompanhar as aulas remotas.

Uma questão muito complexa foi a autonomia para acompanhar diariamente as aulas de forma remota. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental os alunos ainda necessitam da mediação de um adulto, para operar com a tecnologia e organizar os espaços e horários.

Em relação ao acesso às plataformas digitais, algumas famílias já utilizavam esses recursos, como por exemplo, em reuniões de trabalho ou em cursos a distância. No entanto, uma grande parte das famílias brasileiras não conhecia plataformas, como *Google Sala de Aula* ou *Google Meet*. Mesmo que os alunos atualmente estejam mais familiarizados com as tecnologias, existe uma grande diferença em acessar as aulas pelo celular ou pelo computador. Pelo celular, o espaço de visualização na tela é reduzido, dificultando a leitura das atividades, além de não possibilitar o uso de todas as ferramentas. No entanto, o celular é o único meio de acesso de milhares de famílias.

Nesse cenário de pandemia a prioridade não poderia ser outra, além de salvar o máximo possível de vidas, conseqüentemente a escola não teve outra escolha, precisou reinventar-se. O ensino remoto foi a única alternativa possível para este momento, escancarando ainda mais as desigualdades sociais presentes em nosso país. É preciso ressaltar que o ensino remoto não é o mesmo que EaD (Educação a Distância), uma modalidade de educação destinada para um público adulto normalmente em cursos de graduação e pós-graduação. Também não é *homeschooling*, modalidade de ensino cuja característica é ser realizado no domicílio,

mas que não está aprovado no Brasil. O ensino remoto é uma estratégia pedagógica temporária, que pode ser utilizada em momentos emergenciais com o intuito de viabilizar a continuidade do processo de ensino.

No ano de 2021 o ensino remoto deu lugar ao retorno parcial das aulas. Essa alternativa foi implementada para que fosse possível manter os protocolos de segurança indicados pela organização mundial de saúde, como o distanciamento social de 1,5 metros. Havia um planejamento de rodízio, os alunos eram divididos em pequenos grupos, que se revezavam entre o ensino presencial e o on-line. Esse modelo trouxe ainda mais desafios para os professores, pois precisavam elaborar um trabalho para ser realizado nesses dois momentos.

Outro grande desafio foi a frequência presencial dos alunos. As professoras que participaram desta pesquisa relataram que o número de faltas nesses grupos foi muito alto, visto que os pais tiveram dificuldades em se adaptar com essa rotina que mudava a cada semana. O início do retorno parcial das aulas presenciais ocorreu de maneira muito diversa a depender do município, alguns logo em maio de 2021 já iniciaram esse trabalho, outros só começaram em outubro de 2021. Conseqüentemente, os municípios que implantaram mais rápido essa modalidade, também realizaram o retorno 100% presencial dos alunos, antecipadamente. No mês de agosto de 2021 algumas Redes já conseguiram realizar esse retorno, em razão da estrutura física da sala de aula, que permitia que todos os alunos retornassem respeitando as regras de distanciamento social. Essas questões que envolveram o ensino remoto, o retorno parcial e total das aulas presenciais foram discutidas com as professoras participantes desta pesquisa.

A pesquisa está organizada em quatro capítulos. O primeiro traz uma revisão teórica a respeito de um panorama da alfabetização no Brasil. O segundo apresenta a revisão bibliográfica, que teve como foco discutir as pesquisas realizadas em âmbito nacional sobre a alfabetização e a perspectiva discursiva, que inclui o letramento, por ser uma forte vertente teórica de estudos no campo da alfabetização. O terceiro capítulo traz o método, que contempla o caminho percorrido para a realização desse estudo, o instrumento usado para a produção do material empírico, as informações sobre as participantes e os caminhos para a análise do material empírico. O quarto capítulo apresenta os resultados, com uma contextualização mais ampla sobre o ensino remoto, retorno parcial e total das aulas presenciais, seguida pelas experiências relatadas pelas professoras com o trabalho realizado com a leitura e a

escrita nesses três momentos, além de uma discussão teórica estabelecendo um diálogo dos resultados com os autores que embasaram esta pesquisa.

CAPÍTULO 1 – ALFABETIZAÇÃO: perspectivas e desafios

A construção deste capítulo teórico tem como eixo norteador as políticas públicas de alfabetização no Brasil, em diálogo com alguns autores escolhidos para este estudo – dentre eles Soares (2004, 2021), Mortatti (2006, 2019) e Gontijo (2014) – evidenciando que o duelo dos métodos ainda está presente mesmo nas políticas mais atuais. Essa disputa fortalece a ilusão de que existe um único método capaz de lidar com todos os desafios presentes no processo de apropriação da leitura e da escrita. Após essa discussão, apresentamos os conceitos teóricos sobre alfabetização, letramento e a perspectiva discursiva, com o propósito de explicitar os conhecimentos produzidos por autores brasileiros no campo da alfabetização.

1.1 Panorama da alfabetização no Brasil

A alfabetização vem sendo discutida por diversos autores que buscam caminhos para superar o fracasso escolar que ainda acompanha muitas crianças, jovens e adultos ao longo da nossa história. Consequentemente, é possível afirmar que a alfabetização se configura como um grande desafio a ser enfrentado em nosso país.

Belintane (2006) aponta que desde o final do século XIX a alfabetização no Brasil tem sido submetida a uma disputa por duas linhas teóricas. De um lado existem as que enfatizam a importância do código no processo de aprendizagem da leitura, como por exemplo, os métodos pautados pela instrução fônica (método fônico) e pela silabação, os quais assumem que a leitura fluente acontece por meio de um “domínio seguro da correlação entre as unidades mínimas da fala e as da escrita” (BELINTANE, 2006, p.263). Do outro lado, posicionam-se as linhas teóricas que consideram os sentidos prévios elaborados pelo leitor e as habilidades de utilizar os conhecimentos já assimilados para “monitorar o processo de leitura, cuja entrada no ensino valoriza, entre outros, a cultura, a construção do conhecimento e a interatividade (métodos globais; ideográficos; construtivismo; sociointeracionismo e outros)” (BELINTANE, 2006, p.263).

De acordo com Soares (2004), as décadas de 1960 e 1970 escancararam os altos índices de reprovação e evasão escolar. A alfabetização caracterizava-se por

sua excessiva especificidade, com uma ênfase no sistema fonológico e no sistema gráfico, essa faceta era a única privilegiada. O maior responsável pelas constantes mudanças de paradigma e de concepção de métodos tem sido o fracasso escolar em levar os alunos a se apropriarem da língua escrita. Até os anos de 1980, considerava-se o método como a solução para o fracasso na alfabetização. Porém, como persistia, independentemente da metodologia que estava em uso, a cada momento era um novo método a ser tentado.

No início da década de 1980, chega ao Brasil os estudos de Ferreiro e Teberosky (1985) que marcam, profundamente, a concepção sobre o processo de alfabetização, promovendo uma mudança do paradigma behaviorista, baseado no treino e na repetição, para um paradigma construtivista, em que o aluno passa a ser ativo no processo de aprendizagem, ao considerar muito relevante para a alfabetização os conhecimentos que traz e os que produz, provisoriamente.

1.1.1 Psicogênese da língua escrita: o construtivismo de Ferreiro e Teberosky

Na década de 80, as ideias de Jean Piaget receberam destaque nas universidades, na psicologia da educação e na formação de professores. Essas ideias buscavam os traços universais comuns a todos os indivíduos e evidenciavam os estudos sobre o desenvolvimento da inteligência, considerando o ambiente físico e social como um facilitador nesse processo. O construtivismo ganhou ainda mais força nas políticas educacionais de alfabetização no Brasil, a partir da década de 1990. No entanto, as ideias construtivistas chegaram de forma muito superficial nas escolas, muitas substituíram classificações como alunos fortes, médios e fracos, por alfabéticos, silábicos e pré-silábicos, ocasionando uma substituição de conhecimentos tradicionais por outros também precários (LAPLANE, 2017).

Essa compressão rasa da teórica construtivista ocasionou em uma série de equívocos. Muitas escolas passaram a assumir o construtivismo como um método de alfabetização, algo que não foi proposto por Ferreiro e Teberosky. Inclusive, como aponta Mortatti (2006, p.10), a concepção construtivista tinha como objetivo deslocar:

o eixo das discussões dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma “revolução conceitual”, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as

teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas.

De acordo com Soares (2004), a perspectiva psicogenética alterou profundamente a forma de se considerar o processo de alfabetização. A criança deixou de ser considerada como um sujeito passivo, dependente de estímulos externos para aprender a escrita e passou a ser um sujeito ativo capaz de (re)construir esse sistema de representação. Assim, a aprendizagem acontece por meio de uma progressiva construção de conhecimento que a criança tem com a língua escrita. Essa mudança de paradigma trouxe diversas contribuições para o campo da alfabetização no Brasil, principalmente no que se refere à mudança de olhar a criança em direção à aprendizagem do sistema alfabético.

Outro ponto importante em um ensino construtivista é a interação entre os alunos, pois é por meio dessa interação que se constroem novos conhecimentos. Assim, como sugere Carvalho (2017, p.6):

Aprender a ouvir, a considerar as ideias de outro colega, não é só, do ponto de vista afetivo, um exercício de descentralização, mas representa também, do ponto de vista cognitivo, um momento precioso de tomada de consciência relativa a uma variedade de hipóteses diferentes sobre o fenômeno discutido.

Esse movimento oportuniza não só a convivência com pontos de vista divergentes, mas também o modo de agir em relação a essas divergências. É imprescindível que os alunos possam vivenciar situações em que são capazes de argumentar, de expor suas ideias com persuasão, não apenas repetindo aquilo que foi dito pelo professor. Esses são objetivos propostos por todo ensino baseado na concepção construtivista (CARVALHO, 2017).

Os espaços em que os alunos podem expor suas ideias e argumentar são necessários para a construção da autonomia moral. O desenvolvimento que leva os alunos a se tornarem autônomos é um dos objetivos do construtivismo. O professor é essencial para a construção das regras. É necessário levar os alunos a cooperarem juntos. As regras do mundo externo, só se tornam regras da criança, quando se tem a chance de construí-las por livre e espontânea vontade.

Se o professor (com o apoio de toda a equipe escolar) levar seus alunos a pensarem por si mesmos e a cooperarem sem coerção, eles passarão a construir as próprias razões morais e, portanto, sua autonomia (CARVALHO, 2017, p.7).

Apesar das contribuições oportunizadas pela concepção construtivista, houve alguns equívocos, que acarretaram perda de especificidade da alfabetização. De acordo com Soares (2004, p.11) “privilegiando a faceta psicológica da alfabetização, obscureceu-se sua faceta lingüística [sic] – fonética e fonológica”. Nas práticas de alfabetização tradicionais tinha-se um método e nenhuma teoria, já no construtivismo, passou-se a ter uma teoria, porém sem um método.

Gontijo (2014) alerta que mesmo o século XX tendo sido palco de mudanças tecnológicas e científicas, o problema do fracasso escolar ainda está presente nas escolas brasileiras. O aumento das taxas de analfabetismo escancara as deficiências na aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo.

Além do cenário do analfabetismo se manter, a escola continuou com muitas dificuldades para cumprir seu papel de ensinar as crianças a lerem e a escreverem, não sendo incomum encontrar alunos de 4º e 5º ano, ainda não alfabetizados. De acordo com Laplane (2017), esse cenário ocorreu em razão da maneira frágil que as propostas construtivistas foram incorporadas no Brasil. Ao pregarem uma desmetodização, os professores sentiram-se perdidos sem um método a seguir, e o máximo que conseguiram incorporar foram as classificações em relação aos níveis de desenvolvimento da escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético), conforme proposto por Ferreiro e Teberosky (1985).

Os professores sentiram-se destituídos dos seus saberes tradicionais, que mesmo sendo pouco fundamentados, constituíam práticas relativamente estruturadas, principalmente as que compunham as cartilhas. Essa tentativa de modificar os conceitos, enfatizando os aspectos linguísticos e psicogenéticos na aprendizagem na escrita, resultou na substituição de conhecimentos tradicionais por outros, pouco fundamentados, sobre como alfabetizar seguindo as ideias construtivistas inspiradas na teoria de Piaget, em que:

prevalece a ideia de um sistema autorregulado que busca um equilíbrio cada vez maior e a concepção de desenvolvimento como um processo que atravessa estágios sequenciais universais (LAPLANE, 2017 p.50).

Essa concepção compreende que o sujeito, desde o nascimento, é dotado de possibilidades, que se atualizam como estruturas de desenvolvimento, a depender do

estabelecimento das estruturas anteriores, frente às interações com o ambiente, sem, no entanto, destacar, como especial, o ambiente humano.

A passagem de um estágio de desenvolvimento para outro envolve o conceito de conflito cognitivo. Ao considerar o processo de apropriação da linguagem escrita, um dos conflitos cognitivos acontece no esforço das crianças para compreenderem a correspondência entre dimensão sonora e extensão gráfica. Esse processo é constituído pelos equívocos que as crianças cometem, que são vistos como erros construtivos que buscam a superação de conflitos conceituais, numa progressão de hipóteses que as crianças levantam sobre a escrita.

Apesar das propostas construtivistas e da pesquisa teórica de Ferreiro e Teberosky (1985) terem mudado a visão do processo de alfabetização, a presença dos métodos para alfabetizar permaneceu dentro das escolas, senão de maneira explícita, muitas vezes de forma velada. Assim, a tensão, tanto nas práticas pedagógicas quanto nas políticas educacionais estava posta (GONTIJO, 2014).

Entre as décadas finais do século XX e as do início do século XXI assistimos, de tempo em tempo, movimentos em defesa da necessidade de um método de alfabetização como redentor do fracasso das crianças no início dos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação à alfabetização. Vimos ressurgir antigos métodos com novas roupagens. Um dos movimentos nesta direção é apresentando a seguir.

1.1.2 Alfabetização infantil: os novos caminhos (2003)

Diante dos desafios a serem enfrentados no campo da alfabetização, especialmente os que se referem aos resultados das avaliações em larga escala, a Câmara dos Deputados constituiu um grupo que ficou conhecido como GT (Grupo de Trabalho). Esse grupo criou um novo documento nacional – Alfabetização Infantil: os novos caminhos – que foi assinado pelo deputado Gastão Vieira (GABINETE DO DEP. GASTÃO VIEIRA, 2003). Nele, a alfabetização é defendida por meio de um ensino científico da leitura, denominado de “da ciência cognitiva da leitura” (GABINETE DO DEP. GASTÃO VIEIRA, 2003, p.22).

Sobre as primeiras páginas de apresentação deste documento, Belintane (2006) sinaliza para uma adesão política a um movimento internacional que é justificado por apresentar os maiores avanços científicos. O deputado Gastão Vieira coloca sua esperança nesse conhecimento científico sobre a leitura, e justifica essa

escolha por ter beneficiado países industrializados, além de lamentar as razões que impediram que esses conhecimentos chegassem ao Brasil. Na parte de apresentação do relatório, o GT afirma que:

As autoridades responsáveis pela educação no Brasil não podem mais ignorar os avanços ocorridos nesse campo no resto do mundo. A partir deste momento, temos em mãos um gigantesco desafio: manter o Brasil à margem dos progressos realizados nesse campo ou utilizar os conhecimentos científicos e a experiência de outros países para repensar as políticas e estratégias mais eficazes a fim de assegurar que toda criança brasileira seja adequadamente alfabetizada no início de sua escolarização (GABINETE DO DEP. GASTÃO VIEIRA, 2003, p.7).

Os autores do documento seguem a mesma abordagem teórica e consideram que as outras vertentes de pesquisa são amadoras e improvisadas, sendo preciso “combater os métodos globais e/ou ideovisuais e apresentar a metodologia fônica como solução para o problema do ensino da leitura” (BELINTANE, 2006, p.265). Dessa forma, o relatório não nasce de um debate e adquire um caráter autoritário.

Gontijo (2014) define o debate como sendo um gênero discursivo que promove o diálogo entre sujeitos portadores de diferentes saberes práticos e científicos. Nesse diálogo, os participantes elaboram e reelaboram suas posições acerca de um determinado tema. O documento considera que o Brasil tem ignorado as práticas mais adequadas para a alfabetização, por isso não tem conseguido alfabetizar adequadamente as crianças. Sabemos que a concepção de alfabetização adotada no país na última década foi o construtivismo. O GT contrapõe-se a essa posição e defende a alfabetização como um conjunto autônomo de competências. Isso significa que a criança, primeiro, precisa desenvolvê-las, para só depois usá-las em seu contexto social. Em relação à leitura, o GT evidencia que seguem o modelo científico, como o da física e o da biologia, conferindo, dessa forma, o status de científico. O documento define que:

Ler consiste na capacidade de extrair a pronúncia e o sentido de uma palavra a partir de sinais gráficos. Escrever consiste na capacidade de codificar graficamente os sons correspondentes a uma palavra. Ler implica, antes de mais nada, a capacidade de identificar uma palavra (GABINETE DO DEP. GASTÃO VIEIRA, 2003, p.29).

Para o documento, ler é decodificar e escrever é codificar. Dessa forma, as atividades de leitura buscam levar a criança a aprender a decodificar. A ênfase recai

nas unidades menores da língua, que constituem o ponto de partida no ensino da leitura e da escrita. Para o GT, ler com significado é um estágio mais avançado na aprendizagem da decodificação. Apesar das ideias defendidas pelo GT apresentarem-se como inovadoras, os pressupostos defendidos no documento retrocedem ao caráter tecnicista da alfabetização, compreendendo, por exemplo, que a literatura infantil não precisa ser explorada com as crianças na fase inicial da alfabetização. A partir desse raciocínio, os professores não precisam ter receio de usarem palavras sem sentido e descontextualizadas no ensino da leitura e da escrita (GONTIJO, 2014).

Quanto à escrita, ela é reduzida à codificação de fonemas em grafemas. Escrever um texto é diferente de soletração, mas para o GT, a habilidade essencial é a soletração. Esses conceitos estão relacionados aos métodos de leitura de marcha sintética utilizados no Brasil nos séculos XIX e XX. O processo de alfabetização deve acontecer por meio do enfoque fonético, que o GT defende como sendo o mais apropriado para o ensino das competências necessárias para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. Para o GT, a decodificação é a competência essencial na alfabetização, e o sucesso desse ensino depende de duas competências prévias: consciência fonêmica e o princípio alfabético que acontece por meio de treinos sistemáticos (GONTIJO, 2014).

O documento considera que as crianças respondem aos estímulos de forma passiva. “Não há, por parte delas, nenhuma tentativa de interpretar a linguagem ou os estímulos que lhes são dirigidos” (GONTIJO, 2014, p.39). Por outro lado, os estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1985) defendem que as crianças não respondem passivamente aos estímulos presentes no meio social, mas ao contrário, elas buscam interpretar essas informações e agem ativamente.

A maneira como o GT e Ferreiro e Teberosky concebem a escrita é diferente. Para o GT, a escrita é a transcrição da fala, já para Ferreiro e Teberosky (1985), a escrita é um sistema de representação da linguagem. A perspectiva teórica das autoras considera que quando as crianças são submetidas a aprenderem a repetir oralmente sons, sílabas e palavras descontextualizadas, produz um efeito danoso no processo de alfabetização.

Quanto à escrita, o GT não aprofunda a relação entre leitura e escrita, tão necessárias no processo de alfabetização. Ambas, ao serem consideradas como codificação e decodificação, restringem-se a um ato mecânico. A questão dos sentidos atribuídos ao ato de ler e de escrever não são levados em conta. Além disso,

a escrita é meramente uma ação motora. As propostas do GT são apresentadas como inovadoras, por estarem pautadas no campo da neurociência. No entanto, defendem o método fônico, que não tem nada de inovador. Essas ideias também são colocadas como inovadoras em relação ao construtivismo. O método fônico ancora-se na proposição de que o baixo desempenho de leitura e de escrita deve-se à ausência do ensino explícito de grafemas e fonemas. No entanto, as práticas de alfabetização sempre privilegiaram essas relações que envolvem a consciência fonológica, desde os antigos métodos explorados nas cartilhas (GONTIJO, 2014).

Belintane (2006) já havia sinalizado que essa disputa entre as abordagens teóricas no campo da alfabetização no Brasil nunca deixou de existir. O documento é construído com o intuito de convencer o leitor de que existe apenas uma linha de pesquisa confiável, que supostamente já foi testada e aprovada por pesquisadores de países industrializados (como Estados Unidos, França e Inglaterra). Ao realizar essa defesa, consideram que a validade dessas pesquisas é universal e pode ser aplicada em qualquer lugar do mundo.

O GT busca a todo momento desqualificar as perspectivas teóricas construtivistas ou sociointeracionistas assumidas em programas de formação de professores, como é o caso do “Programa Nacional de Professores Alfabetizadores” – PROFA – (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001), e em âmbito estadual, o “Programa Letra e Vida” (SÃO PAULO, 2003). Alguns anos depois novos programas de formação de professores foram criados, como foi o caso do “Pró-Letramento” (BRASIL, 2008) e do “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” – PNAIC (BRASIL, 2012), e em âmbito estadual, o “Programa Ler e Escrever” (SÃO PAULO, 2007) que segue a mesma linha teórica do Letra e Vida. Todos esses programas possuem a mesma concepção de alfabetização, amparada nas práticas sociais de leitura e de escrita – o letramento.

A seguir, veremos sobre como surgiu o Plano Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e quais foram as suas contribuições no campo da formação de professores, por tratar-se do último programa de formação de professores alfabetizadores antes da promulgação da atual Política Nacional de Alfabetização, que trataremos ainda neste capítulo.

1.1.3 Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2012)

O Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um programa criado pelo MEC, instituído pela portaria nº 867 em 4 de julho de 2012. O programa configura-se como um compromisso entre os governos federal, estadual e municípios. O objetivo é alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, o que corresponde ao final do 3º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2012).

As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos apresentados no artigo 6º da portaria nº 867/2012, sendo eles: (i) formação continuada para professores alfabetizadores; (ii) materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; (iii) avaliação; (iv) gestão, controle social e mobilização. O programa tem como principais referências o “Programa pela Alfabetização na Idade Certa (PAIC)”² e o “Programa Pró-Letramento”³. Esses quatro eixos constituem-se como um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares que norteiam as propostas do MEC que buscam contribuir com a alfabetização e com o letramento, colocando como questão central a formação continuada de professores alfabetizadores (que atuam do 1º ano 3º ano). Essa formação continuada era realizada em curso presencial com duração de dois anos, com carga horária de 120 horas por ano. Os materiais didáticos são destinados aos professores e distribuídos pelo “Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)”⁴ e jogos pedagógicos distribuídos pelo “Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)”⁵ (BRASIL, 2012).

As estratégias que fizeram parte do curso de formação envolviam: socialização, colaboração, mobilização de saberes que buscam contribuir com a formação da identidade do professor. Nas palavras de Tassoni e Reis (2018):

essa socialização contribui para o exercício de outro princípio dessa proposta, a reflexão, pois, muitas vezes, o professor identifica-se com as vivências reais de seus pares, estabelecendo as condições adequadas para, a partir da experiência do outro, (re)pensar suas práticas e aprimorá-las e/ou modificá-las.

A colaboração tem como objetivo contribuir com o trabalho coletivo e romper com o individualismo. Durante o curso de formação, os professores eram convidados a refletirem sobre as suas experiências pedagógicas vivenciadas no dia a dia da sala

²<https://idadecerta.seduc.ce.gov.br/index.php/o-paic/historico/historia>

³ <http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>

⁴<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>

⁵ <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>

de aula, além da realização de um estudo teórico sobre a alfabetização, buscando articular teoria e prática. O PNAIC propõe uma união entre instituições de Educação Superior e a Educação Básica. Esse é um elemento importante capaz de promover melhorias na educação brasileira, de modo que a universidade está envolvida com as questões teóricas, pesquisas empíricas e análises diversas, já a escola é o lugar onde o conhecimento é sistematizado pelos estudantes (TASSONI; REIS, 2018). Os princípios que embasam o PNAIC incentivaram a formação:

De um professor que pensa suas práticas, que tem voz e espaço para mobilizar seus saberes, e aprimorá-los conforme as transformações das teorias educativas; um professor que se sinta, diante de questionamentos, provocado e instigado a construir novos saberes, que socialize suas vivências pedagógicas promovendo parcerias de trabalho e que, por fim, saiba que o espaço de ensino e de aprendizagem é coletivo e não individual (TASSONI; REIS, 2018, p.8).

É essencial que o docente reflita constantemente sobre a sua prática, para que assim possa comprimir com o seu real objetivo, que é proporcionar aos alunos a apropriação dos conhecimentos estudados. O PNAIC propõe que os professores elaborem atividades para desenvolver com as suas turmas, planejadas durante o programa. Depois da sua execução, devem ser analisadas e socializadas com o grupo. O PNAIC considera como essencial uma articulação entre os conhecimentos sobre o sistema de escrita e as práticas sociais de leitura e de escrita que fazem parte da vida dos alunos (TASSONI; REIS, 2018).

O programa trata os três primeiros anos do Ensino Fundamental como o ciclo de alfabetização e, ao final do 3º ano, essa etapa deve ser concluída com o objetivo de garantir o direito da criança de se alfabetizar, na perspectiva do letramento. Além disso, o programa defende um ensino da leitura e da escrita através da exploração de diversos gêneros textuais que estão presentes em situações sociais distintas. Esse trabalho configura-se como um potencializador de reflexões e de debates sobre diversos temas que fazem parte da nossa sociedade, além de promover uma reflexão nas crianças a respeito dos seus sentimentos e dos seus valores através da literatura. O aprendizado da escrita alfabética é essencial ao longo desse processo, para que a criança consiga desenvolver autonomia, algo fundamental para que possa avançar na compreensão e na produção de textos (TASSONI; REIS, 2018).

Isto significa contemplar os quatro eixos de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem e língua: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística – elementos de discursividade, textualidade, normatividade e apropriação do sistema de escrita alfabética – tendo em vista seu papel em relação à aprendizagem de Língua Portuguesa e dos demais componentes curriculares ao longo da escolaridade dos alunos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2012, p.40).

O PNAIC busca relacionar a formação de professores com as avaliações em larga escala por meio de uma estratégia de alcançar melhores resultados na Prova Brasil⁶, na Provinha Brasil⁷ e na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA)⁸. No entanto, as avaliações em larga escala, muitas vezes, promovem a competitividade entre as escolas em busca de bons resultados sem levar em conta as condições de trabalho que os professores vivenciam, além de favorecer uma pressão sobre o desempenho dos alunos, que é acompanhada por possíveis fraudes e precarização do trabalho docente. Essas avaliações não possuem relação com a melhoria das condições de trabalho dos professores, e ainda responsabilizam esses profissionais pelos resultados obtidos nessas avaliações. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e a Provinha Brasil seguem os parâmetros internacionais de avaliação, realizado pelo “Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes” (PISA). Esse exame é coordenado pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Esta forma de avaliação é controversa, visto que desconsidera as condições específicas de cada escola que não são as mesmas em todo o país. É preciso que aconteça uma reorientação das políticas públicas brasileiras, para que passem a priorizar uma educação pautada nos princípios de inclusão social e na constituição de pessoas críticas.

Diante do exposto sobre o PNAIC, consideramos que os princípios do programa fundamentam-se no compromisso de garantir que através da formação continuada dos professores, os estudantes tornem-se alfabetizados, em língua portuguesa e matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental. Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), entre as metas que buscam a melhoria da

⁶A Prova Brasil compõe o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e avalia os estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, e é aplicada aos estudantes do 5º ano (4ª série) do ensino fundamental, bem como fornece resultados que são também utilizados para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

⁷A Provinha Brasil avalia estudantes do 2º ano (1ª série) do ensino fundamental.

⁸ Aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aos estudantes do 3º ano do ensino fundamental de escolas públicas, configurando-se como uma avaliação nacional anual para verificar o percurso de aprendizagem dos estudantes.

educação no Brasil, destaca a meta 5 de alfabetizar todas as crianças até o final do 3º ano. Para que essa meta possa ser concretizada, a formação continuada dos professores é um pilar essencial. No tópico a seguir veremos quais são as estratégias que o PNE definiu para que essa meta seja cumprida ao longo desses dez anos e, também, abordaremos a meta 9 que se propõe a acabar com o analfabetismo no Brasil e a reduzir a taxa de analfabetismo funcional.

1.1.4 Plano Nacional de Educação – PNE (2014 - 2024)

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (BRASIL, 1996) estabelece como um de seus objetivos elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE) em conjunto com estados, municípios e o Distrito Federal. Estes três entes federados devem elaborar e aprovar determinadas metas para a educação, com o objetivo de atender as demandas e as características específicas de cada região. Dessa maneira, o PNE configura-se como um documento composto por diversas metas que tem como propósito direcionar esforços para a melhoria da educação no Brasil, em um prazo de dez anos (2014-2024). No entanto, o cumprimento destas metas depende de investimentos na educação, que ficam a cargo dos municípios e dos estados, que devem aprovar e executar as ações previstas no plano.

O PNE (BRASIL, 2014) está estruturado em 20 metas que contemplam todos os níveis e modalidades de ensino, para cada uma dessas metas foram traçadas estratégias para que sejam alcançadas. Nesta pesquisa, como o foco é a alfabetização iremos discutir apenas as metas 5 e 9. A meta 5 está descrita da seguinte forma: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p.10). Já a meta 9 está descrita da seguinte forma:

elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014, p.10).

A discussão será realizada primeiro sobre a meta 5, que evidencia a necessidade do ensino nos três primeiros anos do Ensino Fundamental assegurar a alfabetização e o letramento para um aprendizado interdisciplinar nas diversas áreas

do conhecimento, como: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Música e Educação Física. O ciclo de alfabetização tem como objetivo inserir a criança em situações reais de leitura e de escrita, com vista a ampliar suas capacidades de produção e de compreensão de textos orais e escritos, para que assim amplie o seu universo de referências culturais nas diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2014).

Esta meta configura-se como um grande desafio para a educação brasileira, e escancara um grave problema – mesmo matriculadas e frequentando a escola, uma grande parcela das crianças não se alfabetiza no tempo esperado. Os resultados estão presentes no observatório do PNE, que informa o seguinte:

Em 2016, 45,3% das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental tinham aprendizagem adequada em leitura; em 2016, 61,1% das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental tinham aprendizagem adequada em escrita; em 2016, 45,5% das crianças do 3º ano do Ensino Fundamental tinham aprendizagem adequada em matemática (OBSERVATÓRIO DO PNE).

De acordo com o INEP (2017), a aprendizagem adequada corresponde aos níveis de proficiência presentes na ANA. A avaliação de leitura é composta por quatro níveis: 1 e 2 elementares, o nível 3 é o adequado e o 4 desejável. O nível 3 contempla conhecimentos que devem ser demonstrados pelas crianças, em relação a fazer inferências sobre o assunto e sobre as relações de causa e consequência, além de conhecimentos relativos à compreensão de linguagem figurada e a identificação do referente diante de pronomes pessoais. A demonstração de tais conhecimentos está vinculada a gêneros textuais definidos no documento do INEP, como textos de divulgação científica, fábulas, lendas, cantigas, tirinhas, poemas narrativos e obras de literatura infantil (INEP, 2017).

Quanto à escrita, a escala de proficiência é composta por um nível a mais, totalizando cinco níveis: 1, 2 e 3 são os níveis elementares, o nível 4 é considerado adequado e o 5 desejável. A classificação no nível 4 envolve conhecimentos relacionados à escrita de palavras, conforme as convenções ortográficas. Quanto à produção de texto, está contemplada a escrita de narrativas curtas, fazendo uso de conectivos e de recursos de substituição lexical, mesmo que a pontuação e a segmentação das palavras ainda oscilem quanto à sua exatidão, desde que não comprometam a compreensão (INEP, 2017).

Ao tomar como base os resultados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) fica evidente a necessidade da criação de políticas públicas, que viabilizem de maneira mais efetiva o alcance das metas. É necessário um compromisso com a qualidade da Educação Básica no país.

Fazem parte da meta 5 sete estratégias. A primeira refere-se à articulação do Ensino Fundamental com a Educação Infantil com uma valorização dos profissionais que atuam na alfabetização. A entrada da criança no Ensino Fundamental acontece de maneira muito desarticulada com a Educação Infantil. Ao entrar no 1º ano, a criança é tratada como se estivesse começando a sua jornada escolar neste momento e as experiências vivenciadas durante a Educação Infantil são desconsideradas. Existe uma falsa crença de que pensar nas questões de alfabetização durante a Educação Infantil é antecipar o processo de escolarização. No entanto, se esse processo for baseado nas práticas sociais de leitura e de escrita, como por exemplo, instigar as crianças sobre os elementos que fazem parte dos livros de literatura infantil, configuram-se como oportunidades ricas de promover espaços e discussões sobre o funcionamento da escrita alfabética. Esse trabalho é capaz de promover uma construção de sentido e de significado para as produções de texto, inserindo as crianças em uma cultura escrita. Nesse sentido, esse ensino que envolve a alfabetização e o letramento é possível de ser explorado desde a Educação Infantil e configura-se como um importante aliado nessa transição entre essas duas etapas da escolarização (Educação Infantil – Ensino Fundamental).

A segunda estratégia refere-se à instituição de instrumentos de avaliação nacional para monitorar anualmente os estudantes. Existe uma questão bastante preocupante nessa estratégia que é a inversão que existe: o currículo submetendo-se à avaliação, o que tem como consequência um ensino baseado no treino para que as crianças consigam realizar as provas. Quanto à terceira estratégia, menciona-se o uso de tecnologias educacionais para a alfabetização, assegurando a diversidade de métodos e propostas pedagógicas.

Na mesma direção, a quarta estratégia busca promover o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras. Em relação a essas duas estratégias, o ensino remoto emergencial em decorrência da pandemia de Covid-19 escancarou as fragilidades em termos das tecnologias educacionais. Muitos professores não sabiam utilizar as ferramentas, por falta de cursos de formação e de investimentos nas escolas, bem como milhares de crianças não conseguiam acessar

as aulas por falta de equipamentos em suas casas. Somente descrever que o uso das tecnologias é importante em documentos, sem criar meios para que isso de fato aconteça não promove avanços significativos e nem contribui para práticas pedagógicas inovadoras.

A quinta estratégia versa sobre apoiar a diversidade no contexto de alfabetização (crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes), valorizando a língua materna das comunidades indígenas e quilombolas. Essa estratégia evidencia a importância de valorizar e acolher as diferentes práticas de linguagens. A escola, muitas vezes, considera apenas um tipo de letramento, que é aquele que faz parte das camadas mais favorecidas socialmente, priorizando, por exemplo, a literatura e as notícias de jornal, não acolhendo os textos mais conhecidos pelas camadas populares. Essa consideração por apenas um tipo de letramento também pode provocar fracassos, na medida em que os alunos não encontram sentido nesses textos que não fazem parte do seu contexto social.

A sexta estratégia refere-se à promoção e ao estímulo da formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças. É preciso que os professores possam vivenciar melhores condições de trabalho, para que assim consigam de fato usufruir das formações continuadas.

Por fim, a última estratégia envolve o apoio à alfabetização dos alunos com deficiência. Para que esse apoio de fato aconteça é preciso um trabalho em conjunto do professor alfabetizador, com o professor de Educação Especial, que juntos poderão elaborar estratégias, considerando as peculiaridades e necessidades de cada aluno.

É possível identificarmos os enormes obstáculos que assombram a meta 5, pois a realidade dos profissionais de educação não condiz com o proposto nessas estratégias. A grande maioria encontra-se sobrecarregada, realizando jornadas duplas ou triplas de trabalho, o que torna inviável a adesão e o engajamento aos propósitos dos programas de formação continuada, como é o caso do PNAIC.

Em relação aos instrumentos de avaliação, é essencial que as escolas possam criar seus próprios instrumentos para acompanhar a aprendizagem de seus alunos. Já as avaliações externas como Provinha Brasil e ANA, carregam consigo um grande desafio que é avaliar da mesma forma todos os estudantes que residem nas cinco regiões do Brasil. Sabemos que as desigualdades presentes nessas regiões são

muitas, sendo que as regiões Norte e Nordeste apresentam as menores médias nas avaliações de escritas realizadas nas duas edições da ANA em 2014 e 2016.

Para que a tão almejada meta de alfabetizar todos os alunos até o final do 3º ano aconteça é preciso investimentos, por parte do governo, na educação. A criação de metas e estratégias, sem as condições concretas para a realização de um trabalho efetivo, dificulta e impossibilita que possam ser cumpridas com êxito. Outra estratégia que exige bastante investimento é a sétima, pois para acompanhar alunos com deficiência, precisamos de profissionais qualificados com especializações adequadas em cada área. No entanto, em muitas escolas, encontramos estagiários responsáveis pela alfabetização desses alunos.

Quanto à meta 9, que busca a elevação da taxa de alfabetização da população com mais de 15 anos, apesar dos avanços na escolarização da população brasileira, os índices de analfabetismo ainda são altos entre jovens e adultos. Maior ainda são os alunos que saem da escola na condição de analfabetos funcionais. “Dados da PNAD/IBGE mostram que, no ano de 2012, entre a população de 15 anos ou mais, havia um total de 8,7% de analfabetos e 30,6% de analfabetos funcionais” (BRASIL, 2014, p.35).

Diante desta situação, o PNE estabeleceu como a principal estratégia da meta 9: “assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade apropriada” (BRASIL, 2014, p.35). O processo de alfabetização para jovens e adultos possui especificidades que não podem ser desconsideradas, pois a maioria desses alunos são trabalhadores e possuem responsabilidades familiares. Apesar de todos os desafios que fazem parte da vida adulta, esses alunos possuem fortes motivos que sustentam o desejo de aprender a ler e a escrever. Conforme apontam Buzioli e Tassoni (2021, p.1071):

Para ensinar um jovem ou adulto a ler e escrever são necessários diversos saberes, que levam em conta as peculiaridades de cada sujeito, com propostas pedagógicas adequadas e metodologias apropriadas para a educação desse público, considerando o sujeito, a sua história e os conhecimentos que produz.

Nesse sentido, é essencial que a escola acolha os diversos dialetos e textos que circulam no cotidiano desses estudantes, que colabore ainda mais para que esses motivos se ampliem e se ressignifiquem ao longo desse processo. O objetivo é

alfabetizá-los plenamente e torná-los capazes de ler e escrever diversos textos, reduzindo assim o número de analfabetos funcionais.

São considerados analfabetos funcionais aqueles cuja leitura não vai além da superfície do texto, que não são capazes de perceber sentidos subjacentes ao que está escrito (GOULART; GONÇALVES, 2021). Ribeiro (1997) considera que o termo analfabeto funcional passou a ser utilizado para se referir às práticas de leitura e de escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, diferente das práticas de leitura em uma concepção acadêmica, com fins estéticos e eruditos. Em alguns casos, esse termo passou a designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita.

Um outro fenômeno citado por Ribeiro (1997) é o analfabetismo por regressão, nesse caso, os indivíduos aprenderam a ler e a escrever, mas

não integram tais habilidades aos seus hábitos, ou seja, em sua vida diária não lêem [sic] nem escrevem, independentemente do fato de serem capazes de fazê-lo ou não (RIBEIRO, 1997, p.145).

Por isso, as habilidades, em consolidação, regridem. É evidente que os problemas em relação ao analfabetismo são diversos, uma vez que o não domínio das habilidades de leitura e de escrita não será associado apenas a questões ligadas aos sistemas educativos, mas também a questões mais amplas como as oportunidades no mercado de trabalho e dos meios de comunicação de massa ou de distribuição social em relação às oportunidades de desenvolvimento cultural.

Diante de toda a diversidade presente nas cinco regiões do Brasil, a necessidade de uma base comum curricular já estava salientada desde a LDB/9394 (BRASIL, 1996), com o objetivo de definir os conhecimentos que precisam ser estudados por todos os alunos. Em 20 de dezembro de 2017, pela Portaria nº 1.570, a Base Nacional Comum Curricular⁹ – (BNCC) foi homologada. Após a publicação da BNCC, o PNAIC perdeu ainda mais força e foi interrompido. A seguir veremos alguns pontos importantes sobre a alfabetização na BNCC e a crítica feita por alguns autores que estudam a alfabetização e a defendem por meio da perspectiva discursiva.

⁹<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>

1.1.5 Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018)

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018) passou por três versões, e chegou a ser publicada pela última vez em 2018, sendo assinada pelo ministro da Educação, José Mendonça Filho¹⁰. Este documento normativo curricular apresenta-se como

[...] um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (BRASIL, 2018, p. 5).

Dessa forma, a BNCC define que as aprendizagens essenciais devem ocorrer ao longo da Educação Básica por meio de dez competências gerais. O termo competência é definido da seguinte forma:

Mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p.8).

Gontijo, Costa e Perovano (2020) criticam essa definição, pois consideram que remete à ideia de que é dever da escola preparar e tornar os indivíduos capazes de utilizar os conhecimentos aprendidos, para promover o exercício da cidadania e o ingresso no mundo do trabalho. As autoras consideram que essa ideia torna a escola submissa e a serviço da sociedade, pronta para atender às suas demandas, sem questioná-las, reforçando a crença de que é justa e igualitária.

Assim, a despeito do aparente caráter transformador, a BNCC pretende reduzir o que é aprendido nas escolas públicas a um aparato técnico que serve de base para a perpetuação das relações sociais e de produção existentes na sociedade contemporânea (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020 p.4).

¹⁰José Mendonça Bezerra Filho é um administrador de empresas e político brasileiro, filiado ao Democratas e consultor na área de educação e gestão pública. Foi ministro da Educação de maio de 2016 a abril de 2018. Atualmente é consultor da Fundação Lemann e da Unesco.

A construção de uma base comum curricular configura-se como um grande desafio, pois da mesma forma que se pode constituir por uma perspectiva emancipatória e capaz de formar sujeitos críticos, também pode tornar-se um instrumento de homogeneização curricular, padronizando a didática dos professores e reduzindo a educação à preparação para o mercado de trabalho.

Nesta pesquisa tomaremos como foco de análise o tópico da BNCC que contempla “língua portuguesa no ensino fundamental – anos iniciais: práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades” (BRASIL, 2018, p.89).

O documento apresenta os quatro eixos que orientam o desenvolvimento do ensino da língua portuguesa, são eles: a oralidade, a análise linguística/semiótica, a leitura/escuta e a produção de textos. Esses eixos buscam ampliar “as capacidades de uso da língua/linguagens, tanto em leitura como em produção, em práticas situadas de linguagem” (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p.11).

A BNCC considera que as diversas práticas letradas que fazem parte do cotidiano dos alunos ao longo de suas vidas serão progressivamente intensificadas, integrando gêneros textuais mais complexos.

Embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize (BRASIL, 2018, p.89).

O documento considera como essencial para o processo de alfabetização que os alunos conheçam o alfabeto e a mecânica da leitura/escrita, que consigam codificar e decodificar os sons da língua em material gráfico, sendo que para isso ocorrer é imprescindível que desenvolva primeiramente a consciência fonológica. Embora considere as práticas de linguagem, o processo de alfabetização é evidenciado por meio de um trabalho que explora as unidades menores da língua, como apresentado no excerto:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;

- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica (BRASIL, 2018, p.91).

Podemos perceber uma ênfase no trabalho com as letras e as sílabas no processo de alfabetização. Apesar do trabalho com os diversos gêneros textuais serem citados na BNCC, as relações fonema-grafema ocupam um lugar central no trabalho com turmas de 1º e 2º anos.

Gontijo, Costa e Perovano (2020) destacam que a BNCC diferencia a alfabetização da ortografização, o que reduz a alfabetização ao treino da consciência fonológica, que é a habilidade de segmentar e de manipular as unidades constituintes da linguagem oral. A alfabetização restringe-se à compreensão do caráter alfabético da escrita. Por outro lado, a ortografização é um processo complementar à alfabetização, que acontece ao longo dos anos seguintes do Ensino Fundamental e que corresponde ao domínio da ortografia.

Na contramão dessa perspectiva, acreditamos nas capacidades das crianças de produzir e ler textos no processo inicial de alfabetização. Confiamos nas suas possibilidades de aprender a ler e a escrever na e com a diversidade de linguagens que compõem os textos (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p.13).

As autoras consideram a produção de texto como fundamental no processo de aprendizagem da linguagem escrita. É importante que as crianças desde o 1º ano possam vivenciar oportunidades de produzirem seus próprios textos, ao invés do ensino restringir-se à escrita de palavras e frases ditadas. Uma das maneiras de favorecer a liberdade de expressão na escola é:

Proporcionar situações em que as crianças produzam textos (orais ou escritos, por meio do trabalho de escritura e de leitura). A livre expressão é um direito de todas as pessoas, portanto, também das crianças em fase de alfabetização (GONTIJO, COSTA; PEROVANO, 2020, p.17).

Quando os alunos produzem textos orais e escritos, eles têm a oportunidade de contar suas histórias e expor suas formas de ver o mundo.

Soares (2021) também enfatiza que o texto deve ser o eixo central durante o processo de alfabetização, pois a língua proporciona a interação entre as pessoas, sua função é sociointerativa. Essa função concretiza-se através dos textos, por meio da nossa interação com a língua, quando falamos ou escrevemos, ouvimos ou lemos. A autora faz uma consideração importante em relação à aprendizagem da fala e da

escrita. A primeira é aprendida em contextos reais de uso e de necessidades cheias de significados. Da mesma maneira, para que a criança se aproprie da língua escrita é preciso que vivencie situações de interação com os textos de forma significativa e contextualizada. Soares (2021, p.35) evidencia que:

Tal como seria artificial (e impossível) pretender levar a criança a adquirir a fala ensinando-a a pronunciar fonemas e reuni-los em sílabas, estas em palavras, para enfim chegar a textos que a habilitassem a interagir no convívio social, também se torna artificial levar a criança a aprender a leitura e a escrita desligadas de seu uso, ensinando-a a reconhecer e traçar letras, relacioná-las a seu valor sonoro, juntá-las em sílabas, estas em palavras, para enfim ler e escrever textos, tornando-a capaz de inserir-se no mundo da escrita.

Diante do exposto pela autora, é possível compreender que se a criança aprende a falar nessas constantes situações de interação com falantes, ela também irá aprender a escrita na interação com textos escritos.

Com base nas contribuições de Freire (1987), a alfabetização precisa ter sentido e significado, assim como Soares (2021) salientou. É por meio desse sentido que o aluno conseguirá formar uma consciência política e crítica da sociedade. Mas, se o ensino da língua escrita for pensado como um simples conjunto de técnicas ou como um único método a ser seguido, o aluno não terá a chance de elaborar sentido para essa aprendizagem. Quando a construção de sentido não acontece, o aluno fica cada vez mais distante do objeto de conhecimento em questão – a linguagem escrita.

Ao contrário desse ensino engessado, o aprendizado da leitura e da escrita precisa estar relacionado com um projeto político que garanta o direito de cada aluno expressar sua própria voz. Assim como salientou Freire (1987, p.17):

A alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra. A alfabetização, portanto, é toda a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra.

Nesse sentido, o aluno precisa compreender os reais motivos que envolvem a necessidade de aprender a ler e a escrever, que ultrapassam o simples domínio mecânico/técnico. O ensino por meio de palavras descontextualizadas e frases sem sentido, em nada irá contribuir para a organização do pensamento reflexivo dos educandos. Por isso, é necessário um ensino capaz de criar situações desafiadoras, baseado no diálogo. O diálogo nasce de uma relação horizontal, de uma matriz crítica,

nutrido por amor, humildade e esperança. O diálogo comunica e é indispensável no processo de aquisição da leitura e da escrita. Por outro lado, existe o antidiálogo que parte de uma relação vertical, que é o oposto de tudo isso, não gera criticidade, não é humilde ou esperançoso, não permite a comunicação (FREIRE, 1987).

Consideramos que a aprendizagem da leitura e da escrita possibilita ao aluno sua emancipação, configurando-se como um elemento essencial para a vida em uma sociedade letrada e, conseqüentemente, a qualidade da educação está atrelada ao sucesso no processo de alfabetização.

Apesar de apenas um ano distanciar a BNCC (BRASIL, 2018) da Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019), a concepção de alfabetização que embasa os dois documentos é diferente. A PNA rompe com aquilo que foi posto na Base em relação à alfabetização e o letramento e à consideração da linguagem como interação humana, reacendendo a disputa pelos métodos, como Belintane (2006) já havia destacado. Nesse momento, um novo método passa a ser considerado como o mais adequado e o único baseado em evidências científicas, assemelhando-se com o que já havia sido defendido no documento – Alfabetização Infantil: os novos caminhos (2003) – essas ideias ficaram adormecidas e foram reiteradas anos depois pelos autores que compõe a PNA.

Estamos vivendo uma forte tentativa que busca promover o retorno do método mais tradicional de alfabetização, o método fônico. A defesa ampara-se na justificativa de que as crianças, para se tornarem alfabetizadas, precisam, primeiro, do ensino explícito diante das correspondências entre sons e letras, baseado na memorização e no treino.

Essa metodologia trata o processo de alfabetização como sendo algo linear, em que as crianças precisam primeiro aprender as letras, depois palavras, frases e, por último, os textos. No entanto, consideramos que o processo de alfabetização não é linear e que o ensino das letras, palavras, frases e textos precisam acontecer simultaneamente. Desde o início desse processo, as crianças precisam compreender que podemos escrever aquilo que falamos por meio da linguagem oral. É preciso que a criança tenha a oportunidade de assumir a sua posição de produtora de textos, de modo que à medida que esse processo de autoria acontece, ela passa a ganhar mais confiança na sua escrita. Veremos a seguir como foi a implementação da PNA, como ela se organiza e discutiremos o curso de formação de professores que a acompanha.

1.1.6 Política Nacional de Alfabetização – PNA (2019)

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9765 em 11 de abril de 2019 foi assinada pelo presidente da República, Jair Messias Bolsonaro e pelo Ministro da Educação Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub¹¹ (BRASIL, 2019). O documento coloca-se como um marco na educação brasileira, propondo construir reflexões e problematizações sobre a alfabetização no Brasil. As pretensões são vastas, incluindo acabar com o analfabetismo no país.

O documento afirma estar fundamentado em evidências científicas e deixa nítida a tentativa de considerar como científico apenas estudos alicerçados na base teórica ali defendida, qual seja, a Psicologia Cognitiva e a Neurociência Cognitiva, mais especificamente, circunscreve-se no campo da ciência cognitiva da leitura. De acordo com o documento da PNA:

A ciência cognitiva da leitura apresenta um conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. A PNA pretende inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas e promovendo, em consonância com o pacto federativo, as práticas de alfabetização mais eficazes, a fim de criar melhores condições para o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita em todo o país (BRASIL, 2019, p.7).

Durante a apresentação da PNA, o Secretário de Alfabetização, Carlos Francisco de Paula Nadalim¹², indica como se realmente tivesse convicção de quais são os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita. Ao realizar esse discurso, ele desconsidera os outros campos da ciência para a implementação de políticas públicas de alfabetização e, assim, constrói a sua fala

na tentativa de disseminar apenas uma perspectiva sobre a alfabetização e apenas uma face da ciência para subsidiar as propostas de ensino inicial de leitura e de escrita nas escolas brasileiras (ROCHA, OLIVEIRA; SANTOS, 2019, p.188).

¹¹Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub é um economista e professor brasileiro, docente da Universidade Federal de São Paulo.

¹²Carlos Francisco de Paula Nadalim é Secretário de Alfabetização, formado em Direito e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Defensor do *homeschooling* — a chamada educação domiciliar — e do método fônico.

Sobre os estudos de Carlos Francisco de Paula Nadalim, destacamos que ele é escritor do blog "Como Educar seus Filhos", além de defensor do método fônico. É contrário aos estudos de Magda Soares e Paulo Freire e sua concepção teórica associa-se aos autores citados na PNA (ROCHA; OLIVEIRA; SANTOS, 2019).

A PNA possui um curso destinado à formação de professores alfabetizadores, que é o Tempo de Aprender. A concepção de alfabetização que embasa esse curso é contrária a que vimos anteriormente em outros programas de formação, como é o caso do PNAIC. A seguir veremos como esse curso está organizado e quais os seus eixos principais. Vale ressaltar que o curso é destinado a professores e a gestores escolares, que atuam na pré-escola e no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental das Redes Públicas de Ensino. Nesse sentido inclui também os últimos anos da Educação Infantil.

1.1.6.1 O programa Tempo de Aprender

O Ministério da Educação (MEC) lançou no dia 18 de fevereiro de 2020 o "Programa Tempo de Aprender"¹³ (BRASIL, 2020), que decorre da Política Nacional de Alfabetização – PNA (BRASIL, 2019). A apresentação é realizada evidenciando as "evidências científicas nacionais e internacionais que deram certo, o novo programa do MEC traça um plano estratégico para corrigir a rota das políticas públicas de alfabetização no país" (MINISTERIO DA EDUCACÃO, 2020). O curso organiza-se em versões on-line e presencial, no entanto, a modalidade presencial ainda não começou a ocorrer, devido à pandemia de Covid-19. As ações estão estruturadas em quatro eixos: (i) formação continuada de profissionais da alfabetização, (ii) apoio pedagógico para a alfabetização, (iii) aprimoramento das avaliações da alfabetização e (iv) valorização dos profissionais da alfabetização.

Para Nogueira e Lapuente (2020), em relação ao primeiro eixo de formação de professores, o programa reitera a apresentação de proporcionar ferramentas e estratégias relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita para melhorar o desempenho dos alunos no ciclo de alfabetização. O programa trata o último ano da Educação Infantil como um período preparatório, premissa que ressurgiu, retomando pressupostos que pareciam já superados. Essa ideia de prontidão é questionada por

¹³ <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/12-aco-es-programas-e-projetos-637152388/85721-mec-lanca-programa-tempo-de-aprender-para-aprimorar-a-alfabetizacao-no-pais>.

diversos profissionais da área de educação, pois esse ensino prioriza atividades mecânicas, repetitivas e vazias de significados para as crianças. Essas atividades buscam apenas desenvolver habilidades de memória e perceptivo-motoras. Além de caracterizarem um ensino centrados em atividades basicamente realizadas com papel e lápis. A ênfase recai em traçar linhas pontilhadas formando letras, pintar as vogais, entre outras atividades mais técnicas/mecânicas. Nesse sentido, a criança não tem a oportunidade de vivenciar experiências de fato significativas e contextualizadas sobre o funcionamento da linguagem escrita e sobre os diversos gêneros textuais.

Albuquerque e Costa (2021) apontam que o programa utiliza recursos avaliativos em relação ao nível de leitura dos alunos. A leitura em voz alta é vista como uma habilidade que compreende velocidade e precisão. Dessa maneira, o processo de alfabetização é reduzido a uma avaliação mecânica e restritiva, na medida em que desconsidera a perspectiva do letramento e da leitura como prática social. Desde a década de 1960, as pesquisas científicas brasileiras têm considerado a função social, psicológica, cultural e política no ato de aprender a ler e a escrever.

Ao defender que as políticas públicas para a alfabetização no Brasil não seguem os parâmetros estabelecidos em evidências científicas, a PNA recorre aos estudos das ciências cognitivas, fixando sua proposta em uma dimensão biológica (ALBUQUERQUE; COSTA, 2021, p.492).

Ao focalizar apenas a dimensão biológica, a PNA desconsidera todas as outras nuances que compõem o ato de aprender a ler e a escrever.

Nogueira e Lapuente (2020, p.3) corroboram a crítica afirmando

que a ínfima referência dada à produção brasileira pela Política Nacional de Alfabetização e pelo “Tempo de Aprender” demonstra um desconhecimento do que acontece no país há mais de 40 anos ou trata-se de um afrontamento para com a comunidade científica do campo da alfabetização.

A Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF, 2020)¹⁴ realizou uma nota de posicionamento sobre o “Programa Tempo de Aprender” em que denuncia a desconsideração com os inúmeros estudos de pesquisadores brasileiros sobre a alfabetização, visto que a PNA aderiu apenas a proposta da ciência cognitiva da leitura que é defendida, principalmente, por autores estrangeiros. E, ainda, sem abertura

¹⁴https://www.abalf.org.br/?page_id=69

para o diálogo com pesquisadores e professores que vivenciam o cotidiano das escolas públicas e que possuem uma longa experiência na alfabetização (ALBUQUERQUE; COSTA, 2021).

A nota apresenta ainda uma crítica à restrição metodológica do processo de alfabetização, pois além de restringir conceitualmente o ato de aprender a ler e escrever a um processo tecnicista de utilização de algum método, ainda prescreve o método fônico como a panaceia para todos os males que englobam a alfabetização. Reduzir o processo de alfabetização a uma marcha sintética de método fônico é desconsiderar todas essas nuances que envolvem a formação de um sujeito completo e que reitera o perigo de uma prática mecanicista esvaída de uma função social (ALBUQUERQUE; COSTA, 2021, p.493).

De acordo com Nogueira e Lapuente (2020), as temáticas presentes no curso de formação de professores do Tempo de Aprender apresentam forte didatização, buscando ao máximo facilitar o conteúdo, apresentando um passo a passo que deve ser seguido pelo docente para a realização das atividades. As situações que são filmadas em uma suposta sala de aula são realizadas por professores que vestem um jaleco branco e por uma turma composta em média por 20 alunos que estão de uniforme. No entanto, na mesma turma existem alunos com uniforme da Educação Infantil e outros do Ensino Fundamental. Esses dados indicam que não se trata de uma turma real, mas sim de uma simulação somente para a realização do curso. As filmagens ocorrem sempre com as carteiras enfileiradas. Não há uma diversificação na organização do espaço escolar. A aula segue um planejamento rígido realizado pelo professor ou pela professora, não existe uma interação ou troca de ideias com os alunos. Os passos são pré-determinados: primeiro o professor explica, em seguida professor e alunos praticam juntos, depois os alunos praticam em conjunto e, por último, há uma prática individual. Caso os alunos não compreendam bem a atividade ou respondam de uma maneira diferente do esperado, o professor deve retroceder e realizar novamente as mesmas etapas.

O aprendizado ocorre por meio da repetição, baseado no estímulo (perguntas do professor e respostas com uma única possibilidade esperada), o que configura um ensino diretivo, centrado na memorização, na repetição e na reprodução (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2020, p.9).

Na grande maioria das aulas, o professor realiza perguntas específicas em que ele mesmo responde. Isso restringe o ensino, uma vez que não possibilita diferentes

respostas ou reflexões sobre determinado tema. Além disso, assume uma visão de professor repetidor, e não de um profissional reflexivo e autônomo capaz de exercer sua profissão. Em uma sala de aula real os alunos levantam, perguntam, falam entre si, apresentam diferentes respostas, agem de maneira espontânea (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2020).

Uma sequência de passos rígidos, como é sugerido pelo “Programa Tempo de Aprender”, configura-se como algo superficial, que limita o trabalho do professor a uma técnica capaz de ser aplicada em qualquer realidade. O Programa não contempla a escrita como linguagem, não valoriza a participação das crianças em diversas práticas culturais e sociais, o foco restringe-se apenas ao desenvolvimento da consciência fonêmica (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2020).

A consciência fonêmica é uma das dimensões que fazem parte da consciência fonológica. À medida que a criança a desenvolve, ela passa a refletir sobre os segmentos sonoros da fala. A consciência fonológica é composta por três dimensões: a consciência lexical – compreensão que a palavra é uma cadeia de sons e há a percepção de rimas e aliterações; a consciência silábica – percepção de que a palavra é segmentada por sílabas; consciência fonêmica – é o aspecto mais complexo em que a criança passa a entender que as sílabas são constituídas de pequenos sons (os fonemas) (SOARES, 2021).

Na contramão dos três níveis que Soares (2021) apontou no desenvolvimento da consciência fonológica, a PNA inverte essa sequência, defendendo que o processo de alfabetização deve começar pela última parte – a consciência fonêmica.

Nogueira e Lapuente (2020) salientam a ilusão criada pelo “Programa Tempo de Aprender”, como se o ensino focado em apenas um método de alfabetização fosse capaz de garantir e dar conta de todos os desafios presentes na aprendizagem do sistema alfabético. Nessa visão, os professores são vistos apenas como instrutores, a mediação não é levada em consideração e nem as especificidades da aprendizagem de cada aluno. O aumento do ensino apostilado, métodos de ensino e sistemas de avaliação apontam para uma tentativa de universalizar a educação, restringindo assim a liberdade dos professores e caminhando cada vez mais para aulas convencionais e tecnicistas.

Belintane (2017) alerta que a falta de diálogo entre os professores e os programas de formação continuada, impossibilita o enfrentamento dos problemas vivenciados no cotidiano escolar. A ausência dessa escuta pode revelar

pragmatismos, desses que enxergam a educação como um bom mercado de investimentos, em que seu objetivo principal é vender cursos e produtos.

Se cabe a formadores e formandos somente o direito de “fechar a boca e começar logo esse programa”, também não estaremos diante de um verdadeiro projeto de formação contínua, mas sim diante de algum arremedo de última hora, um curso arbitrário (BELINANE, 2017, p.22).

Nesse sentido, não existe a necessidade de refletir sobre a prática docente e nem de se preocupar com o contexto em que as crianças estão inseridas, afinal, elas são vistas apenas como aprendizes passivos, que se tiverem uma boa memória, capacidade de repetição e uma boa discriminação auditiva irão se alfabetizar. A perspectiva que compreende a criança como um sujeito que reflete sobre a língua escrita e um professor capaz de planejar seu trabalho de forma reflexiva e consciente não existe nesse Programa. O que existe é um retrocesso ao que parecia já ter sido superado no Brasil em relação ao papel da Educação Infantil em preparar as crianças para o Ensino Fundamental (NOGUEIRA E LAPUENTE, 2020).

Além do “Programa Tempo de Aprender”, a Política Nacional de Alfabetização possui um guia explicativo, chamado de Caderno da PNA. No item a seguir discutiremos como esse guia está estruturado.

1.1.6.2. Estrutura do Caderno da PNA

O Caderno da PNA (BRASIL, 2019) está dividido em três capítulos, são eles: 1 Contextualização (p.10-17); 2 Alfabetização, literacia e numeracia (p.18-37); 3. Política Nacional de Alfabetização (p.38-45), e, no final, apresenta as referências (p.46- 49) e a íntegra do Decreto nº 9.765/2019 (p.50-54).

O primeiro capítulo “Contextualização” realiza uma análise do cenário atual utilizando dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). O PNE (2014-2024) traz como uma das suas estratégias realizar exames para acompanhar a alfabetização das crianças.

Mareco e Silva (2021) salientam que a ANA foi criada como um dos instrumentos que está à disposição do professor alfabetizador para acompanhar a aprendizagem dos alunos, articulada com o PNAIC. A ANA tem como objetivo realizar um diagnóstico amplo por meio de avaliações em larga escala no campo da

alfabetização das redes públicas de ensino. O desafio é compreender como a escola irá utilizar essas avaliações para planejar ações que visam resolver as dificuldades de aprendizagem dos alunos. As avaliações refletem na construção do currículo escolar, definindo aquilo que é importante que o aluno aprenda. É preciso ter cuidado para não utilizar a avaliação como uma forma para medir e classificar os alunos. O foco mais produtivo é acompanhar e criar estratégias para o enfrentamento das dificuldades na aprendizagem da leitura, escrita e da matemática no ciclo de alfabetização. Os resultados da ANA precisam ser

utilizados para a organização das mudanças no trabalho desenvolvido pelas escolas, bem como na organização das práticas pedagógicas dos professores de forma a refletir na melhoria da qualidade do ensino (MARECO; SILVA, 2021, p.297).

Ainda no primeiro capítulo, a PNA realiza uma linha do tempo com os marcos históricos e normativos (BRASIL, 2019). De acordo com Mortatti (2019) houve uma tentativa de silenciar os marcos indesejáveis, desconsiderando ser científico o conhecimento produzido no Brasil e no exterior com base em outras evidências também científicas, ou seja, conhecimentos de outras matrizes teórico-epistemológicas diferentes das escolhidas como referência para a PNA.

No segundo capítulo “Alfabetização, literacia e numeracia” são enfatizados alguns conceitos em relação à alfabetização, com citações de textos de especialistas para reforçar que o método defendido não parte de uma simples crença.

O documento defende termos como a “literacia” e, sob um ilusório discurso inovador, enfatiza e defende com robustez o método fônico; conserva o ideário neoliberal das “habilidades” e das “competências”; despreza o trabalho docente de mediação; e corrói os delineamentos de uma educação democrática, de qualidade, laica e socialmente referenciada (RAMALHETE, 2020, p.3).

Em relação à substituição do termo “letramento” por “literacia”, Mortatti (2019) considera que esse fato foi intencional, tendo como objetivo reforçar o desejo de alinhamento a políticas internacionais, visto que o conceito de “letramento” é estudado e defendido pela autora Magda Soares, grande referência nos estudos brasileiros sobre alfabetização. O termo “literacia” aparece em três incisos do decreto nº 9765 (BRASIL, 2019, p. 16):

- VII – literacia – conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita e sua prática produtiva;
- VIII – literacia familiar – conjunto de práticas e experiências relacionadas com a linguagem, a leitura e a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores;
- IX – literacia emergente – conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas com a leitura e a escrita, desenvolvidos antes da alfabetização.

É preciso ressaltar que não se trata de uma simples substituição de termos. O conceito de letramento envolve o uso social da leitura e da escrita, já o termo literacia é definido como um conjunto de conhecimentos e atitudes relacionados com leitura e a escrita, que não, necessariamente, possuem compromisso com a formação social. Esses conhecimentos podem se desenvolver em diversos níveis, do básico ao avançado. No entanto, essa proposta é questionável, já que desconsidera os problemas que fazem parte da educação, consequência das desigualdades sociais brasileiras. A aceitação de níveis de literacia está relacionada com a aceitação da desigualdade social (RAMALHETE, 2020).

Com isso, a PNA impõe uma proposta de alfabetização desvinculada do letramento, como se fosse possível. A PNA prioriza um método de ensino fônico sem a abertura para as práticas de letramento desconsiderando as interações dos sujeitos com a cultura escrita em contextos específicos escolares e extraescolares (ALBUQUERQUE; COSTA, 2021, p.493).

O inciso VIII (literacia familiar) vai ao encontro da defesa realizada pelo Secretário Carlos Francisco de Paula Nadalim, a alfabetização domiciliar. Mortatti (2019) alerta para a falta de estudos científicos sobre programas de alfabetização familiar. Sendo assim, é possível afirmar que não existem evidências o suficiente para incluí-los em uma proposta política de alfabetização. Soma-se a esta questão os riscos iminentes de segregação social, ao acentuar, ainda mais, as desigualdades sociais, pois delimita em grupos diferentes e afastados as famílias com mais recursos econômicos e culturais das que têm menos recursos.

Rosa e Filipak (2019) evidenciam que, na perspectiva de Paulo Freire, a educação é considerada como conscientização, como práxis social, contemplando uma reflexão coletiva sobre a realidade. Essa forma de conceber entende que toda ação, após executada, precisa ser refletida de forma contínua, o que define uma forma de atuação no e com o mundo ao redor.

O terceiro capítulo “Política Nacional de Alfabetização” discute as metas referentes ao Decreto nº 9.765. A apresentação é feita da seguinte forma:

A Política Nacional de Alfabetização (PNA) é uma política de Estado instituída para fomentar programas e ações voltados à alfabetização com base nas mais recentes evidências científicas, no intuito de melhorar a qualidade da alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional no território brasileiro. A PNA tem como um dos objetivos contribuir para a consecução das metas 5 e 9 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2019, p.40).

Os autores da PNA, a todo momento, realizam a defesa de que estão pautados nas evidências científicas mais modernas: a ciência cognitiva da leitura. Esse é o único caminho considerado como possível e apropriado para cumprir as metas 5 e 9 que fazem parte do PNE. Os termos “numeracia” e “literacia” são defendidos por estarem presentes nas pesquisas realizadas em países desenvolvidos. Em seus princípios, a PNA defende que é preciso que o estímulo à leitura aconteça

nas escolas, nas bibliotecas, em instituições culturais e no seio da própria família, a fim de que o ato de ler, e a respectiva fruição do texto literário, passe a integrar o cotidiano de toda criança, independentemente da condição socioeconômica (BRASIL, 2019, p.42).

A PNA novamente desconsidera as condições socioeconômicas. Além disso, defende um método utilizado por países desenvolvidos e coloca a responsabilidade em todas as famílias, independente da escolaridade e da classe social, de estimular a leitura de textos literários.

A PNA apresenta alguns pontos contraditórios. Em relação às habilidades de leitura, os aspectos sociais e culturais são deixados em segundo plano, o que reduz e separa as práticas sociais. Em relação à escrita, esta teve ainda menos espaço do que a leitura; na história da alfabetização é comum que as práticas de leitura ocupem um lugar privilegiado. Isso representa uma cisão entre a escrita e a leitura. Assumimos que ler e escrever são ações interdependentes, pois, ao escrever, a criança também lê o que produziu, bem como ao ler, ela pensa sobre especificidades do funcionamento da escrita.

A alfabetização é reduzida como se fosse apenas um conjunto de habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético que é constituído pelos sons da fala. A PNA propõe que quando uma criança entende que os caracteres alfabéticos não são meros sinais gráficos, mas que representam os sons da fala (ou os fonemas da língua), ela passa então a compreender o princípio alfabético. O sucesso na alfabetização é resumido à aquisição técnica da língua e, ao professor, basta ensinar

de forma explícita e sistemática. Dessa maneira, quando o aluno aprende as primeiras regras em relação à correspondência entre grafema-fonema/fonema-grafema, começará a decodificar. Isso significa extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica e a codificar. A decodificação e a codificação são enfatizadas como os componentes essenciais que viabilizarão o sucesso no processo de aquisição da leitura e da escrita.

A PNA apresenta seis habilidades que devem ser desenvolvidas no processo de alfabetização: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão de textos e a produção de escrita (BRASIL, 2019).

Para Ramalhete (2020), esse ensino que separa a alfabetização do letramento reduz a leitura a práticas utilitaristas, desconsiderando as possibilidades da leitura por diversão ou por prazer. Scliar-Cabral (2019) também aponta uma falha importante nessas habilidades. Desse modo, vemos o total desconhecimento dos autores da proposta sobre o processamento da escrita, pois entre os seis componentes essenciais, somente foi contemplado um genérico: a produção de escrita. Assim, ignoram as especificidades da alfabetização para a aprendizagem da escrita e os desafios que ela apresenta. Afinal, quando lemos, nos deparamos com um texto já elaborado, que precisamos interpretar e compreender criticamente, mas quando vamos escrever nos deparamos com uma folha em branco.

Frade (2020), ao apresentar um estudo de Anne-Marie Chartier, considera indispensável explicar que o sucesso na alfabetização não se caracteriza por um conjunto de procedimentos definidos, a priori – como um método. O material didático não é capaz de determinar o que irá ocorrer em sala de aula, e o contexto escolar não é fixo, pelo contrário, é dinâmico e único. A forma como os professores interpretam e reagem é imprescindível para um trabalho pedagógico consistente, assumido de maneira fundamentada e reflexiva.

Em relação ao método fônico e/ou instrução fônica, Mortatti (2019) considera como a face mais visível da disputa protagonizada e conduzida por sujeitos públicos e privados que detém o poder econômico. Esse método não será a solução para os problemas no fracasso da alfabetização no Brasil, pois esses problemas estão diretamente ligados por um conjunto de fatores sociais, econômicos e políticos. Enquanto as desigualdades sociais e a falta de investimentos na educação permanecerem, poucos avanços serão possíveis.

Geraldi (2003) também evidencia que o caminho para o enfrentamento dos problemas em torno da alfabetização não se reduz a um método ou outro, mas a uma profunda compreensão e consciente adesão a uma concepção de linguagem assumida como forma de *inter-ação* entre as pessoas e, por isso, a escolha metodológica refere-se a uma opção política embasada em uma teoria de compreensão e de interpretação da realidade.

Consideramos que as políticas educacionais que têm como propósito colaborar com a alfabetização no Brasil, não podem ser pensadas para atender momentaneamente as necessidades de cada governo, mas precisam se constituir como um projeto robusto, pensado a longo prazo (VIÉDES; SOUSA; ARANDA, 2019). Para Ramallete (2020, p.2), “a descontinuidade é característica das políticas públicas educacionais brasileiras, visível, sobretudo, na meta, sempre adiada, de eliminação do analfabetismo e universalização do Ensino Fundamental”.

Ficou evidente que a PNA foi implementada em um contexto marcado pelo antidiálogo. Não houve debates sobre a alfabetização, além da segregação entre as crianças que sabem e as que não sabem, as que são capazes e as que não são.

O ensino que a PNA propõe deve ocorrer por meio da codificação e a decodificação, o que resulta em um ensino artificializado, destituído de sentidos e de significados. A alfabetização não é compreendida como prática social, não é proposta em articulação com o letramento, e ainda mais do que isso, houve uma tentativa de apagar e tentar substituir o letramento pelo termo literacia. A educação engessada/formal como é apresentada pela PNA dificulta que o aluno desenvolva gosto pela leitura e pela escrita, que leia e escreva por prazer. Quando a escola prioriza o ensino por meio da memorização e da cópia, com uma desvinculação da realidade, apresenta elementos que poderão impossibilitar o desenvolvimento da consciência crítica e da mentalidade democrática.

Ramallete (2020) colabora enfatizando que a PNA não propõe uma educação para a criticidade, para a conscientização do aluno em relação ao lugar que ele ocupa na sociedade, não é prevista nenhuma valorização das ideias e dos valores produzidos pelo homem historicamente. Uma educação crítica não se constrói no autoritarismo. A cada novo programa de alfabetização são colocados os mesmos problemas relacionados ao analfabetismo, o fracasso dos resultados das avaliações em larga escala e a necessidade de formação continuada aos professores. A maneira para solucionar esses problemas normalmente apoia-se em ideias supostamente

inovadoras. Apesar disso, não é proposta nenhuma forma de enfrentar questões de distribuição de renda, de respeito aos direitos humanos, de igualdade racial e de gênero. As concepções propostas pela PNA contribuem para a manutenção das injustiças sociais, e distanciam-se das práticas democráticas necessárias para a implementação de uma política pública educacional.

Diante de todo esse panorama que foi exposto, é importante salientar que essa polarização sempre existiu no campo da alfabetização. A cada novo documento, um método diferente passa a ser tentado. Temos duas concepções contrárias em relação à alfabetização, uma que enxerga esse processo como um treino, baseado nas unidades menores da língua por meio do enfoque fonético, e outra, que considera o processo de apropriação da leitura e da escrita relacionado com suas práticas sociais que envolvem seus diferentes usos, permeado por sentidos e significados.

Nos dois tópicos a seguir discutiremos a alfabetização e o letramento, e a alfabetização em uma perspectiva discursiva, que defendem uma concepção de linguagem baseada na interação humana, em que ensino da leitura e da escrita acontece prioritariamente por meio dos discursos orais e escritos. Soares (2021), assim como os demais autores que irão embasar o diálogo nesses próximos dois tópicos, compreendem que o ponto de partida no processo de alfabetização são os saberes e as vivências que as crianças possuem por meio da interação que constituem com seu meio social, cultural e familiar.

1.2 Alfabetização e letramento

Tfouni (2010) considera que o letramento é um processo de natureza discursiva, que não se restringe à aquisição da leitura e da escrita em ambiente formal de escolarização. Alfabetizar considerando apenas aspectos que envolvem a codificação e a decodificação dos sinais gráficos da língua desconsidera o letramento e torna essa aprendizagem (ou não aprendizagem) sem resultados significativos na vida dos estudantes. Na concepção discursiva do letramento é imprescindível que o sujeito consiga se colocar como autor dos discursos orais e escritos que produz.

Soares (2021) define a alfabetização como um processo de apropriação da escrita, que envolve um conjunto de técnicas, procedimentos e habilidades que são necessárias para o domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética. Para que isso ocorra são necessárias algumas habilidades motoras como: fazer uso

de instrumentos de escrita (lápiz, borracha e caderno), manter uma postura corporal adequada para ler ou escrever, compreender as convenções da escrita (direção correta da escrita, organização espacial do texto, entre outros). Já o letramento refere-se às capacidades de inserir-se em práticas sociais que envolvem a linguagem escrita. Para isso são necessárias algumas habilidades como: capacidade de ler ou escrever, para atingir diversos objetivos (interagir com as pessoas, ampliar a imaginação, orientar-se, entre outros), interpretar e produzir textos de diferentes gêneros textuais, inserir-se no mundo da escrita, interessar-se e ter prazer na leitura. A alfabetização e o letramento são processos distintos, a aprendizagem de cada um é de natureza diferente, mas que podem e devem acontecer de maneira simultânea e interdependentes.

A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede e nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e a escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita (SOARES, 2021, p.27).

Para Soares (2004), o termo letramento surgiu de uma necessidade de “reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita” (SOARES, 2004, p.6). Assim, na década de 1980 surge no Brasil o letramento, que derivou da palavra francesa *illettrisme* e da palavra *literacia* de Portugal. Esse termo passou então a ter como propósito nomear fenômenos diferentes daqueles que fazem parte da alfabetização. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, nessa mesma época, a palavra *literacy* passou a denominar o letramento, e, conseqüentemente, a ganhar mais espaço.

Para denominar a alfabetização, os termos utilizados são: *alphabétisation*, *reading instruction* e *beginning literacy*. Nos países desenvolvidos como França e Estados Unidos, as práticas sociais de leitura e de escrita escancararam que embora a população fosse alfabetizada, não dominavam as habilidades necessárias para uma participação competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. Os problemas relacionados ao *illettrisme*, de *literacy/illiteracy* surgem de maneira independente da aprendizagem básica da escrita. O problema não está associado ao saber ler e escrever, mas sim ao não domínio de competências de uso da leitura e da escrita – *literacy*. No Brasil, esse movimento aconteceu de maneira

diferente. O despertar das habilidades para o uso competente da leitura e da escrita está relacionado à aprendizagem inicial da escrita, surgindo, assim, a partir de um questionamento ligado à alfabetização. Por isso, diferentemente dos países desenvolvidos, no Brasil, os termos alfabetização e letramento, muitas vezes, confundem-se e perdem as suas especificidades (SOARES, 2004).

Durante toda a última década e até hoje a mídia vem usando, em matérias sobre competências de leitura e escrita da população brasileira, termos como semi-analfabetos, iletrados, analfabetos funcionais, ao mesmo tempo que vem sistematicamente criticando as informações sobre índices de alfabetização e analfabetismo que tomam como base apenas o critério censitário de saber ou não saber “ler e escrever um bilhete simples”. A mídia vem, pois, assumindo e divulgando um conceito de alfabetização que o aproxima do conceito de letramento (SOARES, 2004, p.8).

Em relação às produções acadêmicas, os termos alfabetização e letramento estão quase sempre relacionados. No entanto, mesmo que essa relação seja inegável e necessária, dilui a especificidade de cada um desses fenômenos. O que fica claro é que nos países desenvolvidos é possível fazer essa distinção entre alfabetização e letramento, mas no Brasil, e em outros países subdesenvolvidos, a discussão do letramento surge sempre enraizada na alfabetização. Isso tem levado a uma inadequada fusão dos dois processos, com uma ênfase no letramento, que ocasiona um apagamento da alfabetização (SOARES, 2004).

Quando Soares (2004) cita a desinvenção da alfabetização refere-se à perda de especificidade que envolve esse processo. O fracasso escolar que continua a fazer parte da alfabetização no Brasil, antigamente, era evidenciado nas avaliações internas à escola e concentrava-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, acompanhado de reprovação e evasão. Atualmente, o fracasso escolar é revelado nas avaliações externas à escola (SARESP¹⁵, SAEB¹⁶ e ENEM¹⁷) e até mesmo em avaliações internacionais, como é o caso do PISA¹⁸, espalhado por todo o Ensino Fundamental, chegando até mesmo ao Ensino Médio. Os resultados dessas avaliações demonstram os “altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização” (SOARES, 2004, p.9).

¹⁵Sistema de Avaliação da Rede Estadual de São Paulo

¹⁶ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

¹⁷ Exame Nacional do Ensino Médio

¹⁸ Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

Soares (2004) aponta que os resultados das avaliações no campo da alfabetização indicam a falta da instrução direta e específica necessária para a aprendizagem do código alfabético e ortográfico. Tal condição leva à dissociação da alfabetização e do letramento, o que se caracteriza como um grande equívoco, pois quando a criança passa a ter acesso ao mundo da escrita, esses dois processos estão envolvidos: a apropriação do sistema convencional da escrita – a alfabetização –, e o uso desse sistema em atividades de leitura e de escrita, nas diversas práticas sociais – o letramento. Esses processos não são independentes, mas são indissociáveis. Nas palavras da autora,

a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004 p.14).

É necessário reconhecer a conciliação entre a alfabetização e o letramento, com o cuidado para que não se perca a especificidade de cada um desses processos. É preciso reconhecer as facetas de um e de outro, por isso, é essencial que exista uma diversidade de métodos para o ensino desses dois conceitos (alfabetização e o letramento). Não é possível que um único método seja capaz de dar conta de todos os desafios que estão presentes na aprendizagem inicial da escrita, mas sim múltiplos métodos (SOARES, 2004).

Para Kleiman (1995), o conceito de letramento surgiu nos meios acadêmicos com o objetivo de separar os estudos do impacto social da escrita, dos estudos específicos de alfabetização que envolvem as competências individuais no uso e na prática da escrita. O letramento é um fenômeno mais amplo do que a alfabetização, que ultrapassando os domínios da escola. A escola é considerada como a mais importante das agências de letramento, que se preocupa principalmente com a alfabetização.

Com base nas explicações da autora, compreendemos que alfabetização é uma das práticas de letramento, considerada como o processo de apropriação de símbolos (alfabético e numérico), que se articulam em um complexo sistema notacional, essencial para que se alcance o sucesso na escola. Existem diversas agências de letramento como a família e a igreja, por exemplo, que mostram orientações bem diferentes da escola. O letramento é um conjunto de práticas sociais

que utilizam a escrita como um sistema simbólico de notação, que busca atingir determinados objetivos. Muitas vezes, a escola favorece apenas algumas práticas ligadas à escrita e ao uso da escrita (como a alfabetização). Por este motivo é também fora da escola que outras práticas de letramento são vivenciadas. As práticas de uso da escrita que fazem parte do contexto escolar se amparam em um modelo de letramento que pode ser considerado como parcial e equivocado. Essa concepção defende que existe apenas uma maneira para que o letramento desenvolva-se, estando diretamente relacionada com o progresso, civilização e mobilidade social.

É importante que a escola valorize os diversos discursos orais e escritos dos alunos, é preciso que esses discursos sejam acolhidos e intensificados no decorrer do processo de ensino. À medida que o aluno vai adquirindo conhecimentos, é possível avançar para textos mais complexos no seu cotidiano escolar. No entanto, se os discursos dos alunos são censurados ou menosprezados, isso impede o progressivo domínio de discursos mais complexos.

Tfouni, Pereira e Assolini (2018) também alertam para o fato de que o letramento em uma visão enviesada pode promover fracassos, na medida em que o discurso escolar constitui-se como um discurso “que exige do sujeito que se coloque numa posição em que suas experiências e conhecimento factual podem ser dispensados e negados” (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018, p.18). Os constantes esforços que os alunos das classes mais baixas fazem para tentar acompanhar a língua falada e escrita ensinadas na escola, na maioria das vezes, passa despercebido e eles são aprisionados às normas cultas do falar bem e do escrever bem.

Tfouni (2010, p.16) ainda destaca que a alfabetização pode ser compreendida de duas formas: “ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diferentes”. O mal-entendido está na primeira afirmação, que caracteriza a alfabetização como algo que chega a um fim, e que acontece no processo de escolarização, ou seja, na instrução formal. Muitas vezes, o processo de alfabetização é descrito como se fosse idêntico aos objetivos que a escola se propõe, como lugar onde se alfabetiza. No entanto, é possível separar a alfabetização da escolarização. Nesse sentido, a alfabetização não é meramente decodificar a escrita. Pelo contrário, quando as crianças se alfabetizam, elas utilizam a leitura e a escrita nas suas práticas sociais e culturais. Na perspectiva sociointeracionista, a

alfabetização como um processo individual, não se completa em momento algum, pois a sociedade está sempre mudando, sendo necessária uma constante atualização. Esta defesa feita pela autora oferece base para estudos que exploram conceitos como alfabetização digital, alfabetização matemática e alfabetização científica.

Tfouni (2010) defende que existem níveis de alfabetização que são traçados sobretudo pelas práticas sociais. Por outro lado, quando a alfabetização é definida como sendo prioritariamente algo mecânico, reduz-se ao domínio de determinadas habilidades fundamentais. Essa concepção encara o ato de alfabetizar como restrito às práticas escolares e ignora as práticas sociais nas quais a leitura e a escrita são necessárias, acabando com as dimensões críticas e reduzindo a aprendizagem ao domínio de regras gramaticais. O processo de alfabetização não pode resumir-se a codificação e a decodificação dos sinais gráficos. É preciso que a criança perceba o que a leitura e a escrita representam, na medida em que avança no seu processo de aprendizagem. De maneira equivocada, a apropriação da linguagem escrita é tratada como se fosse um processo linear, e que para a criança se alfabetizar bastaria decodificar os símbolos gráficos que correspondem aos sons da fala. No entanto, o processo de alfabetização envolve vários níveis, e o avanço não acontece de maneira linear.

Outro aspecto que envolve a escrita é o contexto em que ela é ensinada e aprendida. Soares (2018) destaca que diferentemente da aquisição da fala, que se dá em contextos dinâmicos e repletos de significado, a escrita é mais abstrata e necessita de uma organização para ser ensinada. Na perspectiva semiótica, os rabiscos, os desenhos, os jogos e o faz de conta são momentos iniciais do desenvolvimento da linguagem escrita, pois, ao atribuir aos objetos a função de signos, a criança constrói sistemas de representação, que são precursores da compreensão do sistema de representação que envolve a escrita. Quando uma criança entra na escola, ela já participa socialmente de uma cultura letrada, pois, ao viver em um ambiente urbano, encontra escrita por toda parte e elabora diversos conhecimentos, que serão fundamentais no processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Por isso, oportunizar espaços para que as crianças explicitem os conhecimentos provisórios que têm sobre a linguagem escrita é muito importante.

Para Tfouni (2010, p.12), “a escrita é o produto cultural por excelência”. A autora compreende a cultura no sentido do materialismo histórico, por meio da consciência, do poder de decisão, da construção e da transformação da natureza. A escrita é vista

como a atividade humana sobre o mundo. É utilizada para difundir ideias, mas também pode funcionar para o inverso – ocultar ideias –, como forma de garantir o poder para aqueles que têm acesso a ela. Por isso, o domínio, cada vez mais complexo, da escrita está associado às relações de poder e de dominação, de participação e de exclusão. A escrita também está ligada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural da humanidade, sendo uma das principais causas do surgimento das civilizações modernas. A autora destaca, ainda, que o uso da escrita está ligado à produção de sentidos e, através da escrita é possível produzir discursos objetivos, que estão fora do alcance dos analfabetos e também dos alfabetizados excluídos das práticas de letramento mais sofisticadas. “É um mecanismo de exclusão, que se configura discursivamente” (TFOUNI, 2010, p.84).

O mais grave é a questão ideológica. Ao se afirmar que não “adianta” letrar – ou até alfabetizar – a criança pobre, desenterra-se o mito da carência cultural, defunto da década de 1970 ou 1980. Junto com isso, recoloca-se a questão do fracasso como sendo decorrente de um déficit social ou cultural; quase um destino (TFOUNI; PEREIRA; ASSONILI, 2018, p.19).

Tfouni, Pereira e Assolini (2018) questionam: qual seria a alternativa que restaria para essas crianças? Permanecerem analfabetas? Dessa forma, retira-se a oportunidade dessa população de lutar por um futuro menos injusto, reforçando a crença de que elas não têm o que ler e escrever. Outra falsa crença, que é encorajada em programas de letramento, é proporcionar aos alunos o sentimento de cidadania, reforçando a ideia de que existe uma carência que precisa ser sanada no ambiente escolar “direcionado àqueles de quem, por não estarem presentes na escola, somente pode se esperar o pior” (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018, p.19). Contrapondo-se a essa posição, as autoras afirmam que:

Letrar significa dar acesso às práticas sociais onde a escrita é usada, direta ou indiretamente, como veículo de materialização. Letrar quer dizer mostrar que todos, ricos ou pobres, de qualquer idade, têm direito ao conhecimento acumulado pela cultura humana, depositado em bibliotecas, *drivers*, na cultura oral, na gíria, na música, dentro ou fora da escola. Letrar é respeitar a diferença nos usos da língua, mas também possibilitar que todos dominem a língua de prestígio, ao falar ou ao escrever. Não se trata de “cidadania”, como dizem alguns, visto sermos todos cidadãos sob as mesmas leis, alfabetizados ou analfabetos, com maior ou menor grau de letramento (TFOUNI; PEREIRA; ASSOLINI, 2018, p.23).

Nesse sentido, o letramento não pode ser reduzido a normas das ações de ler e de escrever, as questões são muito mais amplas. Na perspectiva de Tfouni (2010), a alfabetização é a aquisição de habilidades para leitura/escrita e as chamadas práticas de linguagem que são concretizadas na escola. Já o letramento preocupa-se com aspectos sociais, culturais e históricos da aquisição da escrita.

Kleiman (2007) considera que o conceito de letramento são as práticas sociais de leitura e de escrita, os eventos em que elas são de fato colocadas em ação, bem como as consequências delas sobre a sociedade. Os estudos do letramento possuem uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas. No ciclo de alfabetização, o objeto de estudo é o sistema ortográfico da língua, no entanto, isso não significa que o professor precisa planejar as aulas primeiro com o alfabeto, depois com as sílabas e assim sucessivamente. Os conteúdos referem-se aos saberes e aos conhecimentos que fazem parte das práticas letradas, são aqueles indispensáveis para a participação em práticas discursivas de leitura e produção de textos de diversos gêneros textuais. Para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa compreender e utilizar os componentes que fazem parte do domínio do sistema de representação que é a escrita. No entanto, isso só é relevante quando o aluno consegue atribuir sentidos aos textos que lê e escreve. É necessário que o professor reflita quais são os textos mais significativos para a sua turma quando for planejar a sua prática pedagógica. A participação dos alunos em uma determinada prática social só é possível quando eles conseguem agir discursivamente, ou seja, posicionar-se, refletir, argumentar pela fala, pelo desenho, pela escrita e por outras formas de linguagem.

Soares (2004) destaca a dimensão do letramento que possibilita ao indivíduo os usos sociais da leitura e da escrita. O foco está no impacto ou nas consequências da escrita sobre a sociedade e os sujeitos que nela vivem. O conceito de letramento refere-se ao “estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência [sic] de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (SOARES, 2004, p.18). O letramento possibilita ao indivíduo a condição de se inserir no mundo letrado, que vai muito além das simples práticas que envolvem a leitura e a escrita.

A autora Magda Becker Soares¹⁹ foi uma referência nos estudos da alfabetização e do letramento no Brasil. Sua última obra publicada foi no ano de 2021: “Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever”. Neste livro, Soares (2021) defendeu a alfabetização e o letramento como se fossem duas peças de um quebra-cabeça que se completam. Embora sejam processos diferentes, que envolvem distintos conhecimentos e habilidades, precisam acontecer simultaneamente. “Para alfabetizar e letrar de forma indissociável e simultânea” (SOARES, 2021, p,38), é preciso ter atenção para duas questões: (i) garantir a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (um sistema de representação abstrato e complexo); (ii) oportunizar espaços de produções de texto em diferentes situações em que a língua escrita é utilizada nas práticas sociais (nos eventos de letramento). O conceito “Alfabetizar”, evidencia o texto como o eixo central capaz de interligar os diferentes processos de ensino e de aprendizagem da alfabetização e do letramento.

No último tópico deste capítulo consideramos importante trazer um diálogo com outros autores que estudam a alfabetização como processo discursivo, visto que, Tfouni (2010) e Kleiman (1995, 2007) defendem o letramento como uma prática discursiva.

1.3 Alfabetização e a perspectiva discursiva

Goulart e Corais (2020, p. 86) definem que a alfabetização em uma perspectiva discursiva pode ser considerada como “um modo de conceber o sentido político-social da escola e da escrita”. De acordo com essa perspectiva, as atividades devem ser elaboradas de maneira dialógica, para possibilitar às crianças oportunidades reais de criação e de reflexão sobre a língua. Assim, as relações entre sujeito e linguagem recebem um papel de destaque.

A alfabetização é entendida como um processo de interação discursiva capaz de modificar os modos de internalização da cultura humana. À medida que a criança se apropria da linguagem escrita, ela ganha novas formas de se relacionar com o mundo, novos significados e sentidos. Para que a criança sinta desejo de aprender a escrever e a ler textos é preciso que o trabalho do professor considere os sujeitos em

¹⁹ Magda Becker Soares faleceu no dia 1 de janeiro de 2023, expressamos nossa profunda admiração e gratidão. Os estudos produzidos pela autora são referência no campo da alfabetização e do letramento no Brasil.

suas realidades de vida, para que esses conhecimentos sejam o ponto de partida para o trabalho de ensinar e aprender a escrita. Os enunciados que são produzidos em sala de aula são repletos de histórias. Nesse movimento dialógico, todos precisam ter a oportunidade de expressar e de ampliar suas reflexões e compreensões sobre a vida e a língua. A aula não pode ser vista como um momento de conversa genérica com as crianças, mas precisa ser concebida como um momento atravessado por enunciados concretos e valorativos, organizados como alicerces do ensinar e aprender a escrita (SMOLKA, 2001).

Quando Smolka (2001) propôs a alfabetização como processo discursivo, assumia a linguagem como produção humana, histórica, cultural, ou seja, como prática social em que as crianças têm a oportunidade de participar e de se apropriar dela. Há três décadas, em seu livro “A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo”, a autora realizou uma crítica a métodos estéreis de alfabetização, como repetições de sílabas sem sentido, apostando em novos rumos para esse ensino, e partindo do princípio que a aprendizagem da leitura e da escrita precisa ser carregada de sentido para a criança. Em relação aos aspectos “técnicos” e “mecânicos” da escrita (como letras, nomes das letras, sons das letras, palavras, entre outros), ela valoriza que esse ensino aconteça enquanto formas de dizer por escrito para o outro e para si, rompendo, assim, com a ideia de algo pré-estabelecido. A aprendizagem da leitura e da escrita é vista como uma atividade humana, a partir do diálogo intenso com Vigotski e Bakhtin, em defesa de uma linguagem como atividade constitutiva da dimensão discursiva da alfabetização.

As abordagens teóricas de Vigotski e Bakhtin em relação à interação social concebem que o “sentido das coisas é dado ao homem pela linguagem. Na linguagem, no diálogo, na interação, estão o tempo todo, o sujeito e o outro” (RADAELLI, 2011, p.2). Para Bakhtin, a estrutura da enunciação na língua acontece na interação de dois indivíduos socialmente organizados.

Vigotski considera que é através das relações sociais, por intermédio da linguagem, que o homem passa a se desenvolver e a se constituir como sujeito. Essas duas abordagens consideram a linguagem sob uma ótica social, por isso, o processo de alfabetização não é visto somente por aspectos puramente técnicos, mas sim por aspectos enunciativo-discursivos. O aluno é visto como um sujeito que interage e que precisa ter condições para transitar por diferentes discursos, tanto na modalidade oral

quanto escrita, para que assim possa construir seu próprio discurso (RADAELLI, 2011).

Vigotski é considerado um autor sociointeracionista. A mediação e as funções mentais pela internalização são conceitos centrais em sua teoria. Sobre a internalização, Vigotski (2002) explica que é a reconstrução interna que acontece em consequência de uma operação externa. Ele apresenta um exemplo desse processo, que é o desenvolvimento de como ocorre o gesto de apontar. No início, nada mais é do que uma tentativa da criança de pegar alguma coisa que está longe do seu alcance, esse movimento faz parecer que ela está apontando algo. Quando um adulto nota que esse movimento indica algo, a situação transforma-se.

Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar (VIGOTSKI, 2002, p.74).

O movimento que era dirigido ao objeto, passa a ser um movimento dirigido para uma outra pessoa. O processo de internalização é composto por diversas transformações, uma operação que primeiramente representa uma atividade externa, transforma-se e passa a ocorrer internamente, ou seja, um processo que no início é interpessoal (entre pessoas), passa a ser intrapessoal (interior da criança). Dessa forma, as funções psicológicas superiores têm sua origem nas relações reais entre indivíduos e são internalizadas, promovendo processos de desenvolvimento.

A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui um aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana (VIGOTSKI, 2002, p.76).

A linguagem é essencial para o desenvolvimento mental da criança, para que assim ela possa interagir com o mundo que a rodeia e se apropriar da cultura socialmente construída na humanidade. É por meio da interação social que a criança vai construindo sua própria individualidade (VIGOTSKI, 2002).

Na perspectiva de Goulart e Gonçalves (2021, p.50), “as crianças têm modos próprios de pensar, de agir, de brincar. Com base nesses conhecimentos e na capacidade de criar incessantemente, é que aprendem a ler e a escrever”. A realidade sócio-histórica é composta por meio dos diálogos que realizamos. Por isso, a fala da criança é o ponto de partida para os processos de ensino-aprendizagem. O ato de

aprender a falar significa estruturar os enunciados, afinal, falamos por meio de enunciados, e não por orações isoladas. Quando falamos estamos produzindo sentidos por meio das nossas palavras.

De acordo com Brait (2020), as noções de enunciado e enunciação são o foco na concepção de linguagem de Bakhtin, porque a linguagem é vista por uma ótica histórica, cultural e social, que contempla a comunicação efetiva, os sujeitos e os discursos nela envolvidos. Bakhtin elabora uma teoria enunciativo-discursiva da linguagem, apresenta reflexões sobre os signos ideológicos, a palavra, os gêneros discursivos, o texto, o discurso verbal, o dialogismo, entre outros conceitos que constituem esse processo. O enunciado precisa ser interpretado com a sua história, para que seja possível enxergar mais do que simplesmente a dimensão linguística. O enunciado é sempre voltado para alguém, para um destinatário. Esse destinatário tem vários perfis, pode ser um interlocutor direto do diálogo na vida, que se configura como um destinatário concreto, ou pode ser um destinatário presumido. “Não necessariamente presumido pelo autor (embora possa sê-lo), mas que se instala a partir da circulação do enunciado” (BRAIT, 2000, p.71).

Os diversos usos da linguagem não são uma noção abstrata, mas configuram-se como uma referência direta aos enunciados concretos que se expressam através dos discursos. A relação entre os gêneros discursivos e os enunciados concretos instaura uma abordagem linguística com o foco na função comunicativa. Sobre a função comunicativa, Bakhtin considera a dialogia entre ouvinte e falante como uma interação ativa, que não se restringe à formulação do diagrama espacial baseado na noção de transporte de mensagens de um emissor para um receptor, bastando um código comum.

Tudo o que se afirma sobre a relação falante/ouvinte e da ação do falante sobre um ouvinte passivo não passa de ‘ficção científica’, um raciocínio raso que desconsidera o papel ativo tanto de um quanto de outro sem o qual a interação não acontece (BRAIT, 2000, p.156).

À medida que o ouvinte percebe e compreende o significado linguístico do discurso, ele assume uma postura ativa de resposta, todo discurso só pode ser pensado decorrente de uma resposta. Bakhtin substitui o diagrama espacial por um circuito de responsabilidade: “falante e ouvinte não são papéis fixados *a priori*, mas ações resultantes da própria mobilização discursiva no processo geral da enunciação”

(BRAIT, 2000, p. 157). Mais uma vez destaca-se que é preciso pensar no discurso pelo contexto enunciativo da comunicação, e não restrito às estruturas linguísticas. A língua materna e sua estrutura gramatical é composta por enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação discursiva com as pessoas que nos rodeiam, e que não podem ser adquiridas por meio de dicionários ou manuais de gramática, e muito menos por técnicas de treinamento.

Para Goulart e Gonçalves (2021), nossa fala e o nosso discurso são os modos como nos apresentamos, como pensamos e agimos no mundo. Nesse sentido, o ponto de partida do trabalho com a alfabetização são as histórias de vida dos alunos, que são construídas em uma relação dialógica com todos aqueles que fazem parte da realidade sócio-histórica. Através das histórias e dos relatos que as crianças contam é que passamos a conhecê-las, a descobrir os seus modos de ser, seus gostos, seus valores, seus medos, tristezas e alegrias. “Considerando a riqueza de nossos discursos, entendemos a importância de eleger o texto como uma importante unidade de trabalho” (GOULART; GONÇALVES, 2021, p.58). Isso explica a forma como o discurso se organiza nos textos, e nos proporciona trazer à tona nossos sentimentos e valores.

Smolka (2001) enfatiza que no trabalho inicial da leitura e da escrita, as crianças precisam vivenciar nas salas de aula situações de intensa interação verbal, valorizando a elaboração do diálogo, da narrativa entre as crianças e os adultos. Dessa maneira, o conhecimento sobre a escrita e o conhecimento sobre a aquisição da escrita constroem-se em uma constante interação, numa prática discursiva. Muitas vezes, esses momentos podem causar tensões, mas são nessas interações discursivas que se elaboram as transformações culturais. A autora discute que algumas práticas pedagógicas não têm compreendido a alfabetização como um processo de construção de conhecimento, ignorando o processo de interação, o processo discursivo e dialógico. Com isso, a escola reduz a dimensão da linguagem, limitando as possibilidades de escrita e restringindo os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de apenas um modo de fazer e dizer as coisas.

Quando as crianças começam a dizer através da escrita, elas passam a ocupar diversos papéis, em alguns momentos como leitoras, e, em outros, como escritoras, e assim começam a surgir as falas e os lugares sociais. É nesse trabalho que o discurso social passa a se constituir como uma forma de elaboração individual, que

os alunos precisam ter a chance de vivenciarem durante seu processo de alfabetização (SMOLKA, 2001).

A escrita, na medida em que institui, também, inaugura os modos de interação e, assim, transforma a realidade cultural construída pelos homens ao longo da história. Dessa forma, as experiências de cada um se transformam e se ampliam em diversos espaços e momentos de interlocução, que garantem “a possibilidade da (co)autoria na história de vida” (SMOLKA, 2001, p.112). Coloca-se como necessário o desafio político-pedagógico da alfabetização como prática cotidiana e urgente, que se transforma e precisa ser pensada enquanto se realiza. É preciso conhecer e conceber formas de alfabetização condizentes com o momento histórico em que vivemos, para que assim se torne possível operar transformações (SMOLKA, 2001).

Diante do exposto, nesse primeiro capítulo, com o panorama da alfabetização no Brasil, foi possível refletir que em meio ao fracasso escolar na aprendizagem da leitura e da escrita, a cada momento um novo método passa a ser tentado. O método é colocado como o possível redentor de todos os problemas que envolvem o analfabetismo no país, desconsiderando as especificidades que fazem parte da aprendizagem de cada aluno, a mediação do professor e os usos sociais da linguagem. Apesar da concepção construtivista ter revolucionado a maneira de enxergar o aluno, colocando-o no centro do seu processo de aprendizagem, como um sujeito ativo, a PNA retrocede ao trazer de volta o método fônico, fundamentado na ciência cognitiva da leitura. A defesa é realizada como se fosse o único método baseado em evidências científicas, utilizado em países desenvolvidos.

A formação continuada do “Programa Tempo de Aprender” considera que o sucesso no processo de alfabetização é definido por meio de um passo a passo, e basta o professor seguir essas instruções. O contexto social e cultural da sua turma não é considerado como importante ou relevante.

As autoras que nortearam os estudos ao longo dos dois últimos tópicos deste primeiro capítulo – Magda Soares, Leda V. Tfouni, Angela Kleiman, Ana Luiza Smolka, Cecilia Goulart – defendem a alfabetização e o letramento como uma prática discursiva. Nesse sentido consideram a aprendizagem da leitura e da escrita muito além do domínio técnico centrado na codificação e decodificação. Evidenciam a mediação do professor como um elemento imprescindível para o sucesso no processo de alfabetização. A leitura e a produção de textos precisam acontecer de forma a fazer sentido para os alunos, com gêneros textuais que circulem no contexto social. O

professor necessita refletir a todo momento sobre a sua prática pedagógica, avaliando as reais intenções em cada atividade proposta.

CAPÍTULO 2 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: alfabetização e a perspectiva discursiva

Este capítulo apresenta a revisão bibliográfica, com o propósito de explorar e conhecer o que tem sido pesquisado no cenário nacional em relação à alfabetização e a perspectiva discursiva. Decidimos optar pela perspectiva discursiva ao invés do letramento, em razão da vasta produção acadêmica a respeito da alfabetização e do letramento, o que tornaria inviável a análise de todos os trabalhos. Portanto, a escolha dos descritores foi intencional, pois assumimos o letramento como uma prática discursiva, corroborando as posições de Tfouni (2010) e Kleiman (1995, 2007). A intenção com esta revisão foi trazer uma amostra, mesmo que reduzida, da produção nacional sobre alfabetização e as bases teóricas que a fundamenta.

A base de dados selecionada foi o Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pelo acesso CAFe (Comunidade Acadêmica Federada). Para que a busca fosse realizada, os descritores escolhidos foram, como já mencionado, "ALFABETIZAÇÃO" e "PERSPECTIVA DISCURSIVA". Em seguida, os seguintes filtros foram selecionados: idioma – português – e periódicos revisados por pares. Foram encontrados 85 trabalhos e, a fase seguinte contemplou a leitura dos títulos e dos resumos, considerando a centralidade da discussão da alfabetização na língua materna, nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foram selecionados 19 artigos para a análise, que teve início com a leitura integral dos textos e o respectivo fichamento, observando as questões centrais que cada artigo problematizava.

Abaixo apresentamos um quadro com algumas informações importantes sobre cada trabalho, com uma descrição se a pesquisa é empírica ou teórica, o nome dos autores com o ano de publicação, os títulos, os objetivos e a base teórica que embasou cada pesquisa.

Quadro 1: Apresentação das pesquisas analisadas

Tipo de estudo	Autor/Ano	Título	Objetivo	Base teórica
Teórico	Frangella, 2020	“Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro!” – Currículo e	Discutir políticas educacionais contemporâneas para alfabetização e os sentidos do	Teoria da enunciação de Bakhtin

		alfabetização para além das evidências	currículo	
Empírico	Avelar Silva e Ferreira, 2020	A pedagogia dos multiletramentos e a multiplicidade semiótica no texto infantil	Discutir sobre possibilidades de uso de múltiplas semioses em retextualizações feitas por crianças em fase de alfabetização	Teoria da enunciação de Bakhtin
Empírico	Vieira e Aparício, 2020	Sequência didática de gênero textual: uma ferramenta de ensino da escrita no processo de alfabetização	Analisar uma proposta de Sequência Didática (SD) com o gênero "carta ao autor", em uma turma de 1º ano	Análise do Discurso de Bakhtin
Empírico	Carvalho, Dantas e Aguirre, 2019	Letramento: entre contos e histórias em quadrinhos	Investigar um projeto que visava despertar nos alunos práticas de letramento com uma turma de 5º ano	Concepção de letramento com base em Street e Kleiman
Teórica	Almeida e Penso, 2019	Formação e práticas pedagógicas de alfabetizadores no contexto de pesquisa	Realizar um levantamento das pesquisas sobre a formação e as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores na intenção de conhecer os avanços e as lacunas a serem preenchidas neste campo do conhecimento	Teoria da linguagem de Bakhtin
Teórico	Pereira e Alencar, 2017	Leitura nas séries iniciais: algumas considerações	Refletir sobre a importância da leitura nos anos iniciais para a aquisição da linguagem e para formação de leitores	Ideias de Vigotski e a Análise do Discurso de Bakhtin
Empírico	Andrade, 2017	Alfabetizações em uma perspectiva discursiva: só o plural pode ser singular	Propor mudanças no próprio campo estudado	Estudos do letramento subsidiado pela Análise do Discurso, com base em Bakhtin e Vigotski
Empírico	Cabreira e Costa-Hübes, 2016	Ensino e aprendizagem da leitura: um diagnóstico entre alunos do 4º ano do ensino fundamental	Apresentar uma análise da compreensão leitora de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino	Teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin
Empírico	Santana e Signor, 2015	Grupo para sujeitos com queixas de dificuldades de leitura e escrita:	Investigar por meio da terapia fonoaudiológica um grupo de alunos de 4º	Teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin

		aspectos teórico-metodológicos	e 5º ano com dificuldades na leitura e a escrita	
Teórico	Coan e Almeida, 2015	Histórico da proposta curricular de Santa Catarina no âmbito das políticas públicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (1989-2005)	Analisar os textos sobre alfabetização e letramento presentes na Proposta Curricular de Santa Catarina	Pedagogia histórico crítica de Saviani e Libâneo
Empírico	Chagas, et al, 2014	Atuação docente na inter-relação dos letramentos alfabético e digital no ciberespaço	Diminuir o distanciamento entre professores e tecnologias da informação e da comunicação, interagindo com gêneros textuais no ciberespaço	Perspectiva sociointeracionista e histórica da linguagem, defendida por Bakhtin, Xavier e Pierre Lévy
Empírico	Goulart, 2014	O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização	Analisar as relações político-pedagógicas entre os conceitos de alfabetização e de letramento	Teoria da enunciação de Bakhtin
Documental	Capristano e Oliveira, 2014	Escrita infantil: a circulação da criança por representações sobre gêneros discursivos	Refletir sobre a imaginação das crianças em relação aos gêneros discursivos	Análise do Discurso com base nos estudos de Bakhtin
Teórico	Moterani, 2013	O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo	Apresentar os pontos em comum entre o modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho	Concepção de letramento com base em Street e Kleiman
Empírico	Longhin-Thomazi, 2011	Aquisição de tradições discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída	Investigar em que medida a junção contribui para elucidar o processo de aquisição de Tradições Discursivas na modalidade de enunciação escrita	Tradição discursiva com base nos autores Coseriu, Koch e Kabatek
Empírico	Serafim e Oliveira, 2010	A retificação em textos infantis: um olhar dialógico	Investigar as marcas de retificação utilizadas por crianças de 1ª e 2ª séries no processo de produção textual	Linguagem sócio-histórica com base em Vigotski e Bakhtin
Empírico	Calil, 2010	A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de	Analisar as repetições instauradas nos manuscritos	A língua enquanto possibilidade de estruturação subjetiva com

		Isabel	produzidos por uma criança de seis anos	estudos de Lemos
Empírico	Assolini, 2008	Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do Ensino Fundamental	Compreender e interpretar os processos discursivos presentes nas falas dos professores	Análise do discurso com Pêcheux e abordagem sócio-histórica do letramento por Tfouni
Teórico	Martins, 2003	A escrita e outras linguagens	Propor uma ampliação da reflexão em torno do acesso à linguagem escrita	Psicólogos pertencentes à Escola de Vigotski e Teoria da Enunciação de Antoine Culioli

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

Diante do quadro exposto, foi possível identificar uma prevalência de estudos empíricos, sendo que das 19 pesquisas analisadas, 12 são empíricas e envolvem professores e alunos, seis são pesquisas teóricas e uma, embora não tenha se classificado assim, refere-se a uma pesquisa documental, pois analisa enunciados escritos por crianças, pertencentes a um banco de dados.

Em relação à base teórica, uma grande semelhança é que 12 textos se apoiam na Análise do Discurso de Bakhtin. Esta concepção considera que é na relação com o outro que a criança se constitui como sujeito da linguagem em um constante movimento dialógico. O sentido da palavra é determinado por seu contexto, há tantas significações quanto contextos possíveis. Para a compreensão do texto é preciso que se compreenda os diferentes significados e contextos, apenas o vocabulário dicionarizado não garante a compreensão de fato. As práticas pedagógicas de alfabetização que muitas vezes ainda priorizam a apropriação da escrita como se fosse apenas um código de memorização e associação de letras e sons, caracterizam-se como procedimentos mecânicos e pouco significativos. É importante que o trabalho no processo de alfabetização envolva os diversos gêneros textuais, possibilitando diferentes situações de uso da língua, principalmente em práticas sociais de leitura e de escrita.

A apresentação mais detalhada de cada pesquisa está organizada em três blocos: as pesquisas que exploram de maneira central a produção de linguagem relacionada aos alunos, as que exploram os professores e as pesquisas que discutem os aspectos da linguagem por meio de levantamento bibliográfico.

Nas pesquisas do primeiro bloco, a leitura e a produção de texto receberam

maior espaço de discussão, mas observamos que tanto a oralidade quanto a análise e a reflexão sobre os usos da língua também têm o seu espaço nos estudos selecionados. A produção escrita é discutida no contexto dos diferentes gêneros textuais.

Vieira e Aparício (2020) trazem o trabalho realizado com uma turma de 1º ano, com o gênero textual carta, por meio do desenvolvimento de uma Sequência Didática (SD). Trata-se de uma forma de organização metodológica que reúne um conjunto de atividades (módulos) em torno de um gênero textual, que pode ser tanto oral quanto escrito. Envolve uma avaliação diagnóstica antes do início do primeiro módulo, a fim de se obter um retrato dos conhecimentos que os alunos têm sobre o assunto da SD. No caso da pesquisa em pauta, a escrita de carta, a SD prevê atividades que exploram, a partir de diferentes contextos, a interação por meio de cartas. Explora-se o conteúdo e a forma. Os alunos entram em contato com vários tipos de carta e experienciam momentos diferentes de produção escrita de cartas – coletivamente, em duplas e individualmente. Atuam como leitores e como escritores. É possível observar que se trata de uma proposta em que o texto é a unidade básica e a produção e a interpretação são práticas constantes durante o trabalho.

Vieira e Aparício (2020) concluíram que a SD é uma importante ferramenta no processo de alfabetização, pois oferece aos professores possibilidades de conhecer as capacidades e os desafios a serem enfrentados por cada aluno. Esse trabalho contribuiu efetivamente para o desenvolvimento das capacidades de linguísticas, além de promover sentimentos de confiança dos alunos na produção de seus textos, bem como e a ocuparem um lugar de autor. Essa situação de aprendizagem foi significativa, afinal, os alunos sabiam para quem e porque estavam escrevendo a carta, contemplando assim a natureza social e dialógica da linguagem.

Avelar Silva e Ferreira (2020) apresentam uma pesquisa que também foi realizada com uma turma de 1º ano. O objetivo foi analisar as produções de textos infantis e os multiletramentos. As autoras evidenciaram que o ensino baseado na compreensão dos textos produzidos pelos alunos em uma perspectiva discursiva contempla o processo dialógico na alfabetização, caracterizando-se como um ensino que vai além do domínio do sistema alfabético. A pesquisa envolveu um projeto, realizado em três momentos: a leitura de um conto pela professora, a retextualização – produção de um novo texto a partir da leitura do conto (individualmente) e a seleção de um dos textos produzidos pelas crianças para uma versão digital. Nesse momento,

todos da turma participaram coletivamente da elaboração. Em relação aos resultados encontrados, observou-se que a produção de textos com alunos que ainda não dominam a escrita é uma atividade possível, que possibilita habilidades linguísticas discursivas que propõem uma autonomia da escrita e uma colaboração com a proficiência leitora do aluno, promovendo assim um processo de apropriação da escrita e da leitura emancipatório.

Na mesma direção, Carvalho, Dantas e Aguirre (2019) trazem uma pesquisa com uma turma de 5º ano. A diferença aqui, é que já havia instalado no grupo investigado importantes dificuldades, diferente das duas pesquisas anteriores, que envolviam alunos de 1º ano, os quais estavam iniciando um processo mais formal de alfabetização. Os autores, diante das dificuldades de leitura e de escrita, apresentam um projeto de intervenção, com encontros semanais, cujo objetivo foi provocar reflexões e desenvolver nos alunos um pensamento crítico e criativo dos atos de ler e de escrever, ampliando suas práticas sociais de leitura e de escrita. Os gêneros textuais que receberam destaque no projeto foram os contos populares e as histórias em quadrinhos (HQs). A primeira etapa foi uma sondagem para identificar se os alunos eram habituados com atividades copistas, aquelas que não instigam a imaginação e não problematizam o sentido e o conteúdo. A segunda parte contemplou a elaboração de um cordel pelos alunos e oficinas de HQs, explorando a imersão nos contextos de leitura, criação e elaboração desses dois gêneros textuais, incluindo um trabalho de reescrita. As oficinas tiveram como foco proporcionar aos alunos a compreensão da produção de textos com sentido, desenvolvendo assim a escrita e aprimorando o entendimento da estrutura de cada um dos gêneros.

O artigo de Goulart (2014) tem como objetivo analisar as relações entre os termos: alfabetização e letramento. Os participantes dessa pesquisa são crianças de quatro e cinco anos. O instrumento de produção do material empírico aconteceu com observações das aulas, principalmente nos momentos em que a linguagem escrita acontecia. Alguns pontos receberam mais ênfase, como a organização da escrita, a avaliação das capacidades de leitura, a produção escrita e o significado social dos objetos. A autora defende que a aprendizagem da escrita só tem sentido se incluir de fato as pessoas no mundo da escrita, o que significa ampliar a sua participação no contexto político e social, assim como propõe Paulo Freire – a alfabetização como um ato político e libertador. Ao enunciar e serem enunciadas, as crianças relacionam a linguagem com a vida,

tornando-se competentes para refletir sobre características da escrita, tomando unidades da língua como objeto, e mostrando conhecimento de diferentes linguagens sociais e gêneros integrantes dos discursos da cultura letrada (GOULART, 2014, p.43).

Mesmo quando o trabalho em sala de aula não é voltado para a aprendizagem da leitura e da escrita propriamente, a escrita já está impregnada na vida social de várias maneiras. A prática social da professora da turma pesquisada evidenciava ações pedagógicas que promoviam a reflexão das crianças no mundo da escrita. Na mesma direção do que já havia sido defendido por Avelar Silva e Ferreira (2020), as crianças, mesmo sem estarem alfabetizadas, conseguem refletir sobre a língua escrita, por isso, na Educação Infantil é possível realizar um trabalho capaz de promover a reflexão das crianças sobre o funcionamento da escrita.

A pesquisa de Capristiano e Oliveira (2014) contemplou a análise de enunciados escritos presentes no banco de dados do Grupo de Pesquisa "Estudos sobre a Linguagem" (CNPq/Unesp). Esses enunciados foram escritos nos anos de 2001 – 2004, por crianças que cursavam a antiga 2ª série. O objetivo foi examinar indícios que sinalizassem as representações em relação aos gêneros discursivos. Os enunciados analisados aconteceram em uma experiência sobre o processo de purificação da água. Foi solicitado que os alunos descrevessem como foi essa experiência em uma produção de texto. Assim como na pesquisa de Vieira e Aparício (2020), os autores também defendem que os diversos tipos de enunciados só podem ser compreendidos se considerarmos que se dirige a "alguém", de modo que seu estilo depende do modo como o falante ou o escrevente percebe e representa os seus destinatários.

A análise realizada por Capristiano e Oliveira (2014) dos textos escritos pelos alunos permitiu verificar que na produção de seus enunciados, as crianças não se dirigiam a um único outro/destinatário, mas eram afetadas por diferentes endereçamentos. Também foi possível identificar que o outro/destinatário, que se sobressai dos demais, é a instituição escolar, pois em quase todos os enunciados houve a presença de cabeçalhos, algo que não foi solicitado. No entanto, esse endereçamento prioritário não foi capaz de impedir a emergência de outros endereçamentos, que possibilitaram compreender o enunciado infantil nos processos de constituição de gêneros discursivos presentes na fase inicial da escrita.

A pesquisa de Longhin-Thomazi (2011) também analisou textos produzidos por crianças. Mas, nesse caso foram analisados os textos de apenas dois alunos durante os quatro primeiros anos no Ensino Fundamental. Foram investigadas as Tradições Discursivas (TD) em relação à enunciação da escrita. A concepção teórica que embasou a pesquisa foi em Street, com o propósito de compreender as práticas de letramento, que se referem aos significados de ler e escrever em diferentes contextos, presentes nas relações de poder e de ideologia. O diálogo que faz parte do cotidiano da criança é frequente nos textos analisados, caracterizando um encontro entre o oral e o letrado, é o ponto de partida para as TD mais complexas. A criança insere-se em novos meios de dizer pela apropriação da fala do outro. “Tais ‘palavras alheias’ são reorganizadas e com o tempo acabam configurando o próprio discurso da criança” (LONGHIN-THOMAZI, 2011, p.244), por isso, o outro tem papel fundamental para cada novo discurso aprendido.

O texto de Serafim e Oliveira (2010) é uma pesquisa realizada com alunos dos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de uma escola particular cearense. Da mesma forma que nas pesquisas de Capristiano e Oliveira (2014) e Longhin-Thomazi (2011), o objetivo foi investigar as marcas utilizadas pelos alunos durante o processo de produção textual.

Serafim e Oliveira (2010) defendem a aprendizagem da escrita como um percurso mediado por constantes revisões, idas e vindas. Os erros que acontecem nesse processo são indícios da manipulação que a criança realiza com a linguagem. É importante que a escola incentive as crianças a terem contato com histórias e a refletirem sobre a língua escrita. O texto é evidenciado como o instrumento mais importante no processo de aprendizagem da escrita. Os rabiscos e desenhos já se caracterizam como meios de comunicação. A criança rasura até chegar a um texto que considera satisfatório. Nesse sentido, as crianças precisam ter oportunidades de ocuparem a posição de escritoras. O trabalho com a reescrita foi defendido como capaz de promover um contexto interativo e dialógico que revela a presença marcante de um interlocutor. A escola precisa proporcionar aos seus alunos um processo contínuo, que não considera o texto como um produto acabado.

A pesquisa de Cabreira e Costa-Hübes (2016) foi realizada com alunos do 4º ano, com o objetivo de identificar quais eram as principais dificuldades em relação à compreensão da leitura. Primeiro, as autoras realizaram um diagnóstico que serviu como uma sondagem inicial, depois foram planejadas as atividades com o intuito de

promover situações didáticas capazes de contribuir com a formação de leitores proficientes, selecionando textos que exploravam temas de maior interesse dos alunos – no caso da pesquisa em pauta foi sobre o *bullying*. As autoras defendem que a leitura nos torna capazes de ampliar nossas capacidades de reflexão, possibilitando interagir criticamente com os textos, além de possibilitar a participação na sociedade letrada. Nesse sentido, a leitura é compreendida como prática social capaz de inserir os indivíduos na cultura escrita. “O letramento proporciona aos sujeitos as relações interpessoais e a participação nas diferentes práticas socioculturais” (CABREIRA; COSTA-HÜBES, 2016, p.360). Por este motivo, o professor precisa estar atento na elaboração das atividades que visam promover a emancipação dos alunos. Essas atividades precisam ultrapassar a decodificação e considerar a linguagem em uso, contemplando a leitura como atividade discursiva, capaz de formar leitores críticos.

Ainda neste primeiro bloco, duas pesquisas – Calil (2010) e Santana e Signor (2015) – analisam a leitura, a escrita e a reflexão de textos, mas em situações fora da sala de aula.

O texto de Calil (2010) investigou os manuscritos de Isabel, uma criança de seis anos. Foi combinado com o pesquisador que Isabel poderia escrever quando, como e o que quisesse. A escola era o ponto de encontro entre o pesquisador e Isabel. Em seus manuscritos estavam presentes diversos elementos do seu universo sociocultural. Em algumas histórias escrevia episódios do universo da Turma da Mônica, modificando apenas o nome dos personagens, como uma tentativa de esconder essa semelhança. Isabel como escritora realizava repetições instauradas por práticas discursivas elaboradas no seu cotidiano. Por este motivo, a repetição é um elemento central para a constituição da subjetividade, que fundamenta a condição de sujeito falante, principalmente no próprio ato da escrita.

O artigo de Santana e Signor (2015), apesar de ser uma pesquisa de natureza clínica realizada por um fonoaudiólogo, explora o trabalho com os gêneros textuais para a superação das dificuldades no aprendizado da leitura e da escrita. Os pesquisadores realizaram um trabalho com um grupo de cinco alunos de 4º e 5º ano, ainda não alfabetizados. A terapia é vista pelos autores como um lugar de mediação. O terapeuta tem a função de tratar os sintomas, que neste caso eram relacionados ao sofrimento dos participantes no aprendizado da linguagem escrita. Esses sintomas apresentavam-se como bloqueios, dificultando ou impedindo avanços nos níveis de letramento. O conhecimento é gerado na interação social, é na troca de saberes em

grupo que os sujeitos avançam em seus conhecimentos sobre a escrita. O grupo atua como um potencializador na aprendizagem. As principais queixas dos participantes eram relacionadas com o fato de não gostarem de ler, de acharem chato escrever e de não se identificarem com as professoras das respectivas escolas. O atendimento foi desenvolvido por um ano em sessões semanais, com a duração de três horas em um hospital infantil. Durante a escolha dos gêneros textuais que seriam trabalhados pelo grupo, os pesquisadores consideraram os interesses pessoais de cada participante, pois os aspectos ideológicos são fundamentais para contribuir na formação de cidadãos mais críticos e participativos. Os aspectos discursivos envolvem a intenção de quem fala e a produção de sentidos, já os gramaticais são trabalhados para favorecer a percepção de sentidos. Quando um aluno comete um erro na escrita, talvez não perceba sozinho, mas seu colega do grupo pode perceber e ajudá-lo, e o fonoaudiólogo também pode intervir por meio de questionamentos que levem os alunos a refletirem.

O trabalho realizado por Santana e Signor (2015) teve início com uma proposta de leitura de um romance e a sua adaptação para uma peça de teatro. A organização da peça envolveu um roteiro, contendo a sinopse e cartazes de divulgação. Foram realizadas várias atividades com o objetivo de contribuir para a apropriação do gênero peça de teatro, como: estudar a história do teatro, ler entrevistas com dramaturgos, assistir a uma peça, ler peças de teatro, entre outras. Durante o processo de adaptação do romance, cada participante ficou responsável por trabalhar seis capítulos da obra. Os estudantes receberam uma cópia digitalizada do roteiro. As leituras foram destinadas à revisão textual e à correção do roteiro. As correções foram de ordem formal, discursiva e textual no próprio texto digitado, que contava com espaços em brancos para que pudessem reescrever possíveis trechos mal elaborados. O trabalho em grupo oportunizou uma troca entre os participantes, pois os papéis não eram fixos, todos aprendem e ensinam uns aos outros. É como se cada um enxergasse no sucesso do outro o seu próprio sucesso, favorecendo um sentimento de pertencimento.

Os sujeitos deste estudo que no início dos atendimentos rejeitavam atividades de leitura e escrita, na medida que participavam de práticas sociais de linguagem, não só aceitaram como se engajaram nessas atividades (SANTANA; SIGNOR, 2015, p.1825).

Apropriaram-se dos gêneros que foram estudados na terapia e apresentaram avanços significativos em aspectos formais, textuais e discursivos da escrita.

Essas dez pesquisas analisadas contemplam o trabalho no processo de alfabetização desenvolvido por diferentes gêneros textuais, alguns deles são: carta, teatro, manuscrito, história em quadrinhos (HQ), contos populares, texto descritivo e romance. Os estudos apresentados foram desenvolvidos em uma perspectiva de letramento, considerando a discursividade própria de cada gênero textual explorado, bem como a discursividade que compunha as práticas sociais cotidianas próprias de cada público envolvido nas pesquisas. É essencial que os alunos compreendam os objetivos e os significados que envolvem as suas produções de texto. A linguagem configura-se como um elo, na relação com o outro. É importante que o professor esteja sempre atento e curioso para descobrir a história de vida dos seus alunos, utilizando-as como potencializadoras do processo de ensino-aprendizagem.

Os autores evidenciaram que o trabalho com os gêneros textuais pode acontecer desde o início da alfabetização e até mesmo na Educação Infantil. A contação de histórias é um ótimo recurso que favorece a ludicidade e envolve os alunos em diferentes narrativas, que são potencializadoras para o desenvolvimento do pensamento simbólico. O trabalho com a produção de texto pode começar antes mesmo do aluno alcançar a escrita alfabética. É essencial que durante esse processo a criança tenha a chance de rasurar, pois é por meio dessas tentativas que a reflexão, que gera aprendizagem, acontece. As atividades investigadas ou propostas pelos pesquisadores articularam de maneira explícita e intencional as práticas de linguagem – leitura, produção escrita, oralidade e reflexão sobre o funcionamento da língua, tendo o texto como ponto de partida e de chegada.

O segundo bloco é composto por três pesquisas – Assolini (2008), Andrade (2017) e Chagas, *et al* (2014) – que discutem as práticas de linguagem com professores. Esses trabalhos defendem uma concepção de professor que busca compreender os significados presentes nos textos produzidos por seus alunos.

Assolini (2008) trata do Discurso Pedagógico Escolar, e evidenciou que quando os alunos são censurados em suas tentativas de dizerem o que pensam, esse ato impõe a condição de sujeito enunciativo de sentidos prefixados, ou seja, tornam-se incapazes de argumentar, discutir e posicionar-se. A autora observou no depoimento dos professores uma dificuldade em trabalhar com redação, pois os alunos sentiam medo das atividades que envolviam a escrita. Esse medo é explicado pelas condições

de trabalho, que são marcadas por punições e castigos, com o predomínio de propostas sem sentido. Nesse processo, os alunos são obrigados a participarem de situações discursivas que não lhe são próprias, o que afeta a identidade do sujeito como sujeito do discurso. Para uma formação discursiva, as palavras precisam ter sentido, a língua precisa ser explorada no que se refere à estrutura e como um acontecimento. É preciso que o aluno estabeleça relações com a cultura, com a história, com o social, com a ideologia, com oportunidades discursivas que realmente façam sentido. Em depoimento, uma das professoras da pesquisa relatou que conta histórias para sua turma, mas que não pode ficar só nisso, porque há conteúdos importantes para ensinar. Nesse sentido, só é considerado como pedagógico aquilo que é registrado no papel. Quanto aos erros gramaticais, ao serem cometidos pelos alunos, servem de justificativa para rótulos como “analfabetos” e “ignorantes”.

Na direção oposta do que a pesquisa anterior observou, Andrade (2017) evidenciou no discurso de uma das professoras uma preocupação importante ao analisar a sua prática docente. Essa professora questiona-se sobre seu trabalho, refletindo se promove leituras variadas, se oportuniza espaços para os alunos questionarem, se oferece atividades para que eles possam se expressar, ou se somente segue uma rotina mecânica, sem se inserir nesse espaço. Essas reflexões que a professora realizou são essenciais para um trabalho de alfabetização em uma perspectiva discursiva, pois mostra que ela se preocupa com a sua prática pedagógica, enfatizando o sentido social e político que a escola representa na vida dos alunos, e buscando propor atividades que eles possam se expressar. Professores com esse estilo dão voz a seus alunos, de modo que os processos escolares vão se (inter)constituindo de acordo com as produções escolares.

O artigo de Chagas *et al* (2014), diferentemente das demais pesquisas, contou com um curso de especialização tecnológico para professores do Ensino Médio. A importância desse curso refere-se, principalmente, ao fato de que os alunos nasceram na era digital, por este motivo, o trabalho educativo em ciberespaço é relevante e pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem. Esse curso envolveu o trabalho com diversos gêneros textuais, contemplando atividades para serem desenvolvidas em sala de aula e no laboratório de informática. Os autores evidenciam que os professores precisam saber utilizar recursos pedagógicos tecnológicos para atuar no novo modelo de educação e que a linguagem evoluiu, assim como seus sentidos e significados. Ainda existem professores que tratam a leitura e a escrita apenas como

requisitos curriculares, mecanizados e que seguem o livro didático sem nenhum questionamento. O objetivo do curso foi potencializar o letramento e a proficiência leitora dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. As relações entre linguagem e sociedade precisam acontecer de forma dialógica, para que assim a linguagem se transforme em práticas sociais, construindo novas habilidades indispensáveis para se viver no mundo.

Essas três pesquisas destacaram que os alunos precisam ter a chance de construir a sua relação com a língua com sentido e significado. O diálogo foi evidenciado como fundamental nas relações em sala de aula. É nessa relação dialógica, que o professor possui com a sua turma, que acontece a transformação da linguagem em prática social. É por meio dessas práticas sociais de leitura e de escrita que os alunos passam a enxergar os motivos para se tornarem alfabetizados.

O último bloco apresenta seis pesquisas – Frangella (2020); Moterani (2013); Coan e Almeida (2015); Pereira e Alencar (2017); Almeida e Penso (2019) e Martins (2003) – que investigam as práticas pedagógicas por meio de revisões teóricas.

O texto de Martins (2003) discute a escrita e outras linguagens para o processo de alfabetização, por meio de reflexões sobre as relações entre pensamento e linguagem. O faz-de-conta tem um papel central nessa pesquisa, pois é defendido como uma das linguagens que precisam ser exploradas na Educação Infantil. Nesse sentido, os momentos vivenciados no faz-de-conta são fundamentais para que a criança consiga atingir patamares mais complexos de categorização e chegar ao pensamento abstrato. Não se trata de uma mera brincadeira, mas configura-se como um momento complexo capaz de contribuir com a formação da personalidade. É no faz-de-conta que a vassoura pode ser tanto uma vassoura quanto um cavalo, e assim por diante. As palavras transformam-se e ganham múltiplas significações. Dessa maneira, quando a criança iniciar o processo de alfabetização já encontrará mais sentido na aprendizagem da leitura e da escrita, pois ela já fazia de conta que lia e escrevia em suas brincadeiras, já compreendendo o sentido social que envolve essa nova linguagem.

O artigo de Pereira e Alencar (2017) apresenta uma reflexão sobre a importância da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental, para a formação do leitor, bem como para o desenvolvimento da linguagem escrita. Critica a forma como a escola, muitas vezes, apresenta a leitura para os alunos, resumindo essa aprendizagem a atividades mecânicas e descontextualizadas, como copiar e

decodificar. Os autores contrapõem-se a essa visão e defendem que a escola apresente a leitura às crianças através da literatura infantil, como contos e histórias em quadrinhos. É importante que o professor, na sua prática pedagógica, busque potencializar a imaginação dos alunos. Ser um bom contador de histórias é fundamental nesse processo, bem como ofertar livros que possuam significados, para que a leitura torne-se prazerosa, tendo um fim em si mesma. Contudo, é muito difícil formar leitores proficientes, por meio de um ensino técnico ou mecânico. A língua é viva, social e dinâmica, não funciona sempre do mesmo jeito, muda de acordo com o contexto, com a situação de produção e a intenção do interlocutor. Por isso, a aprendizagem não pode se resumir a repetir um modelo pronto.

A pesquisa de Moterani (2013), com base na noção de letramento como prática social e em diferentes concepções de escrita, apresenta uma crítica ao currículo escolar. Assim como na pesquisa anterior, a autora considera que a escola, muitas vezes, desvaloriza a bagagem cultural dos alunos. Por este motivo, algumas pessoas, mesmo alfabetizadas, não possuem competências para utilizar a escrita e a leitura em suas práticas sociais. Esse fracasso é ainda maior nas classes populares, e costuma vir acompanhado de uma responsabilização desses estudantes, como se fosse uma falta de vontade ou de compromisso. A escola, por outro lado, continua alfabetizando com modelos fechados de ensino, artificiais e descontextualizados. Esses modelos distanciam ainda mais as camadas populares do seu processo de aprendizagem, ao valorizar apenas um tipo de saber, aquele relacionado às camadas mais favorecidas socialmente. A autora conclui que o processo de alfabetização precisa envolver um trabalho planejado e consciente, capaz de promover oportunidades reais de uso da linguagem escrita. Nessas práticas sociais existe a interação com o outro, algo fundamental para a construção de novos enunciados.

O artigo de Coan e Almeida (2015) é uma revisão teórica sobre os principais acontecimentos que marcaram a educação estadual catarinense. Os anos da década de 90 caracterizaram-se pelo sucateamento da educação pública, com problemas de evasão e repetência. Quando esses problemas são mantidos, as camadas populares são as mais prejudicadas, pois encontram na escola talvez a única oportunidade de apropriarem-se do saber sistematizado pela humanidade, historicamente. Como constatamos nas pesquisas anteriores, à medida que os alunos distanciam-se do seu processo de aprendizagem, poucos avanços serão possíveis na direção de uma formação integral, crítica e democrática.

O artigo de Frangella (2020) é argumentativo e traz uma discussão teórica bastante atual refletindo sobre currículo e alfabetização. A autora inicia apresentando o fracasso demonstrado nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Como solução para esse fracasso, o MEC realiza uma defesa com pressupostos baseados na ciência cognitiva da leitura para garantir o sucesso na alfabetização, configurando-se em uma polarização sobre o que é considerado ciência. Nesse contexto, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), ao declarar basear-se em evidências científicas, revela uma visão estreita do que considera como ciência.

De certa forma, também se afasta das premissas dispostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, ainda que dando destaque à consciência fonêmica e à ortografização, faz isso chamando atenção para a articulação de diferentes eixos de trabalho e mantendo a ideia de letramento como concepção que se articula à ação alfabetizadora (FRANGELLA, 2020, p.10).

A ênfase que a PNA dá às evidências científicas, que embasam a proposta para a alfabetização, configura-se como uma potente construção discursiva, visando legitimar a sua eficácia, defendida como incontestável. A base teórica baseada na neurociência e na ciência cognitiva da leitura se afasta ainda mais da escola, pois coloca como primordiais questões relacionadas a aspectos biológicos. Os aspectos sociais ficam, assim, em segundo plano. Na direção contrária aos pressupostos teóricos defendidos na PNA, a alfabetização, em uma perspectiva discursiva, compreende a leitura e a escrita como enunciação cultural (FRANGELLA, 2020).

O artigo de Almeida e Penso (2019) apresenta uma revisão sistemática sobre a formação continuada dos docentes e as práticas pedagógicas de professores alfabetizadores entre os anos de 2010 e 2017. Destacam cursos de especialização que assumem a língua como discurso, o PIBID que incentiva a iniciação à docência e os sentidos da leitura e da escrita na prática pedagógica dos professores. Os autores constataram uma necessidade na formação do professor alfabetizador como leitor de literatura. Como já foi apontado anteriormente, o ensino da dimensão gráfica da escrita não deve se dissociar da dimensão significativa. Quando os alunos encontram sentido nos textos que leem, a leitura deixa de ser apenas vista como uma obrigação curricular da escola. No entanto, para que essa transformação do ato de ler aconteça, é preciso um trabalho intencional que valorize os diversos gêneros textuais. Os autores concluíram que as práticas de leitura, somente baseada em textos com

finalidades didáticas, privilegia apenas o aprendizado do código de forma descontextualizada e sem significado. Nesse ensino, os aspectos formais e ortográficos da língua se sobressaem em detrimento dos aspectos discursivos.

Essas pesquisas promoveram uma reflexão sobre a organização curricular dos conteúdos escolares. Dessa maneira, quando o currículo é estruturado de forma mecânica e descontextualizada, os alunos não encontram sentido nas propostas desenvolvidas em sala de aula. Essa falta de sentido ocasiona em um distanciamento do aluno com seu próprio processo de aprendizagem.

Essa crítica também é válida para a PNA, na medida em que apresenta marcas desse ensino mecânico, principalmente, ao reduzir o processo de aprendizagem da leitura e da escrita a uma série de passos que devem ser seguidos pelo professor. Essa concepção de linguagem não considera as especificidades que fazem parte da sala de aula. Por outro lado, os problemas relacionados ao analfabetismo e a evasão escolar ainda permanecem distantes de serem solucionados. As propostas continuam amparando-se em conhecimentos produzidos por países estrangeiros, desconsiderando as inúmeras pesquisas produzidas no Brasil sobre alfabetização. Os autores das pesquisas analisadas defendem um ensino baseado na dimensão significativa, em que a perspectiva discursiva precisa ter um espaço central na construção do currículo.

CAPÍTULO 3 – MÉTODO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico da pesquisa. De acordo com Pascoal (2001) existem diversos conceitos para o termo método. Nesse sentido, o mais conhecido é o que deriva do grego *methodos* e do latim *methodu* e expressam a ideia de caminho, com destaque para os procedimentos adotados para se chegar a determinados resultados. A partir do século XVII, o método passa a ter sua definição ampliada, deixando de se resumir a apenas ao caminho ou aos procedimentos, mas à forma como o conhecimento é produzido, articulando o caminho com os resultados obtidos. Desta maneira,

a opção por um método passa a configurar-se como uma decisão tão importante quanto a escolha do objeto da pesquisa. Pode-se mesmo dizer que, em ambos os casos, trata-se da mesma escolha, uma vez que os resultados pretendidos não podem ser dissociados do método escolhido (PASCOAL, 2001, p.3).

Serão caracterizados ao longo deste capítulo o tipo de pesquisa escolhido, as etapas de desenvolvimento, os participantes, os instrumentos, os procedimentos e a análise do material empírico. O objeto desta investigação envolve o processo de alfabetização no contexto de ensino remoto, retorno parcial e total das aulas presenciais. Propositamente, as cinco professoras que participaram desta pesquisa atuam no ensino público municipal de diferentes cidades do interior de São Paulo. Escolhemos trabalhar somente com o ensino público, pois a nossa intenção não é compará-lo com o ensino privado.

Com base nisso, o problema central que norteou o estudo foi: quais experiências de leitura e de escrita as crianças viveram no contexto remoto e como essas experiências têm sido consideradas, tendo em vista o processo de alfabetização, no retorno das aulas presenciais? Para responder a esta questão, o objetivo geral foi identificar as possíveis relações entre alfabetização e letramento, levando em consideração o trabalho com a leitura e com a escrita realizado por professoras do ciclo de alfabetização durante o ensino remoto, retorno parcial e total às aulas presenciais. Os objetivos específicos são: (i) conhecer o trabalho realizado com a leitura e a escrita no ensino remoto, retorno parcial e total às aulas presenciais; (ii) identificar as concepções de linguagem que embasam o trabalho das professoras;

(iii) relacionar as concepções e as práticas das professoras com o disposto na Política Nacional de Alfabetização (PNA).

De acordo com Gil (2008), para que uma pesquisa possa ser considerada científica, precisa ser realizada de modo sistematizado, utilizando um método próprio e técnicas específicas. O objetivo consiste em proporcionar respostas ao problema proposto. Sendo assim, para que isso ocorra, é imprescindível a utilização cuidadosa dos procedimentos científicos, desde a formulação do problema até a apresentação dos resultados. Para Minayo (1994), as pesquisas científicas estão relacionadas com uma compreensão da realidade, em uma constante busca que define um processo que nunca se esgota, mas ao contrário como um processo inacabado e permanente, que relaciona a teoria com os dados coletados.

Ao considerar a natureza desta pesquisa, a opção foi pela abordagem qualitativa. Na perspectiva de Minayo (1994), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, ou seja, trabalha com um universo de significados, motivos, crenças e valores.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa o material empírico normalmente constitui-se de imagens, transcrições de entrevistas, notas de campo, vídeos, registros oficiais, entre outros. É essencial que o investigador qualitativo esteja atento aos detalhes. O processo de análise do material empírico é como um quadro que vai ganhando forma e significado à medida que examina e organiza as partes. O significado é essencial na pesquisa qualitativa, os pesquisadores buscam conhecer os diferentes modos que as pessoas dão sentido às suas vidas. O processo de investigação é uma espécie de diálogo entre o pesquisador e os participantes de sua pesquisa.

Este trabalho configura-se como uma pesquisa empírica de caráter exploratório, que tem como base buscar compreender os significados atribuídos pelas professoras em relação ao processo de alfabetização durante esse período vivido na pandemia de Covid-19, desde o ensino remoto, o retorno parcial e total às aulas presenciais.

Gil (2002) conceitua que as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar uma familiaridade com o problema da pesquisa, para que assim seja possível construir determinadas hipóteses. Seu planejamento é considerado flexível, a fim de possibilitar a consideração dos diversos aspectos que compreendem o tema estudado. Na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem três etapas: (i) estudo

bibliográfico/revisão de literatura; (ii) entrevistas com pessoas que possuem vivências práticas relacionadas com o tema de pesquisa; (iii) análise de exemplos que possibilitem a reflexão e compreensão/análise do material empírico.

3.1 Instrumentos para a produção do material empírico

O material empírico foi produzido a partir de encontros, seguindo a técnica de grupo focal. Segundo a literatura, essa opção metodológica possibilita uma troca de experiências entre as participantes, como também possibilidades de reflexões. Considera-se que a oportunidade de troca, que acontece durante as conversas, a partir do tema que envolve a alfabetização, trará possibilidades de reflexão sobre as práticas pedagógicas.

Para Gaskell (2008), a seleção dos participantes na pesquisa qualitativa precisa ser cuidadosa, de modo que explore diferentes opiniões sobre um mesmo assunto, em um meio social específico. Cabe ao pesquisador escolher qual o meio social que possui relação com seu tema de pesquisa. Toda pesquisa que realiza grupo focal caracteriza-se como um processo social. As palavras são o principal meio de troca, em uma constante interação de ideias e de significados, em que várias realidades são exploradas. O pesquisador e os participantes estão envolvidos de diferentes maneiras na produção de conhecimento. É imprescindível que o pesquisador/moderador do grupo deixe os participantes à vontade, estabelecendo uma relação de confiança e segurança, afinal, é o responsável pela comunicação entre os participantes. O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a reagirem às diversas falas de seus colegas. O grupo é mais do que uma soma dos participantes, mas uma entidade em si mesma. No grupo, as pessoas geralmente estão mais abertas a acolher novas ideias, por isso o ambiente precisa ser acolhedor e amigável, para favorecer um debate aberto e acessível a todos.

Nesta pesquisa optamos pela realização do grupo focal com os mesmos participantes, realizando mais de um encontro. Para Gatti (2012) é essencial que os participantes que irão compor esse grupo tenham vivência com o tema que será discutido, para que seja possível trazer, de fato, elementos ancorados em suas experiências cotidianas. Na condução das reuniões, o moderador do grupo precisa ter um cuidado especial para que o grupo desenvolva a comunicação sem interferências da parte dele, como opiniões particulares ou outras formas de intervenção direta. No

entanto, pode fazer encaminhamentos quanto ao tema e intervenções que facilitem as trocas, como também procurar sempre manter os objetivos propostos.

De acordo com Gatti (2012), o grupo focal permite compreender processos de construção da realidade por diferentes pessoas, incluindo práticas cotidianas, comportamentos e atitudes. Sendo assim, constitui-se como uma técnica favorável para a construção de conhecimentos, percepções, crenças, valores e linguagens, no que se refere a uma dada questão, por diferentes pessoas que partilham alguns traços em comum, que são relevantes para responder à questão investigativa proposta neste estudo. O grupo configura-se como um elemento muito rico para capturar formas de linguagem, expressões e diferentes tipos de comentários, que podem ser fundamentais para a realização de estudos posteriores como entrevistas e questionários.

Em relação ao número de participantes, Gatti (2012) recomenda entre seis a 12 pessoas, mas sugere que não passe de dez participantes, pois grupos muito grandes podem limitar a participação, as oportunidades de trocas de ideias, além de reduzir o aprofundamento do tema de pesquisa e também dificultar os registros. Amado (2014), por outro lado, apresenta uma flexibilidade maior em relação à quantidade de participantes, mostrando que “a bibliografia aponta para números muito variados de participantes: dos 4 aos 15! Esta decisão dependerá, por certo, dos objetivos, do tema e de outras condições” (AMADO, 2014, p.230).

Gatti (2012) alerta que é imprescindível que os participantes sintam confiança para expressar suas opiniões e seguir pelos caminhos que quiserem em uma participação ativa. Com esses procedimentos torna-se possível reunir informações e opiniões sobre o tema de pesquisa, com detalhamento e profundidade. Não existe a necessidade de uma preparação prévia dos participantes quanto ao assunto que será trabalhado, pois o foco é levantar aspectos da questão em pauta, ou fazer emergir questões inéditas em função das trocas que irão acontecer. Vale destacar que a riqueza dos dados que emergem no grupo, geralmente, extrapolam as ideias prévias, surpreendendo o pesquisador e colocando novas categorias e formas de entendimento para a pesquisa.

De acordo com Gaskell (2008), no grupo focal é essencial que exista um tópico guia planejado para dar conta do problema e dos objetivos da pesquisa. Deve caber em uma página e funciona como uma espécie de lembrete ao pesquisador. Também é possível planejar quanto tempo pretende-se explorar cada tópico que será discutido,

como uma forma de monitorar o tempo. Quando o tópico guia está em construção, ele torna-se um lembrete para o pesquisador das questões centrais que devem ser trabalhadas, além de alertar ao pesquisador que busque uma linguagem simples para conduzir as reuniões, procurando utilizar termos familiares aos participantes. Por último, ele funciona como um esquema preliminar para a análise das transcrições. É preciso ter cuidado para não ficar refém do tópico guia, como se o sucesso da pesquisa se resumisse apenas a isso. O pesquisador precisa estar atento, caso apareça algum assunto interessante que não estava presente no planejamento, se isso acontecer pode levar a uma modificação do tópico guia para os próximos encontros. Da mesma forma, quando os encontros forem acontecendo, alguns tópicos que eram considerados centrais, podem se tornar desinteressantes, talvez porque os participantes tenham pouca coisa ou nada a dizer sobre eles. Em síntese, é essencial que o tópico guia seja preparado com antecedência e que seja usado com certa flexibilidade. As possíveis mudanças que podem acontecer no caminho precisam ser documentadas com as devidas explicações dos motivos que levaram a isto.

O próximo tópico irá discutir a metodologia escolhida para a análise do material empírico. Escolhemos seguir com os estudos de Gatti (2012) para nortear essa organização dos dados coletados. A autora aponta que o primeiro passo no procedimento de análise é retomar os objetivos da pesquisa, que são como guias para o processo escolhido de organização da análise do material produzido, e para as futuras interpretações. Gil (2008) considera que a análise tem como objetivo organizar os dados para possibilitar o fornecimento das respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como propósito encontrar o sentido mais amplo das respostas, o que ocorre mediante sua ligação a outros conhecimentos que foram anteriormente obtidos.

3.2 Metodologia de análise do material empírico

A seguir iremos explicitar quais os caminhos escolhidos para a análise do material empírico com base em dois autores, Yin (2016) e Gatti (2012). Adotamos como o procedimento de análise dos dados as cinco fases, conforme apresentado por Yin (2016). A primeira é a analítica e refere-se à compilação dos dados. No caso desta pesquisa, essa fase correspondeu à transcrição dos encontros do grupo focal, sendo

necessária uma organização cuidadosa e metódica, para garantir a veracidade dos dados originais.

Gatti (2012) alerta que os encontros do grupo focal precisam ser gravados, para possibilitar que o pesquisador transcreva as sessões realizadas, auxiliando no processo de análise do material empírico. O volume das transcrições que se obtém pode causar impacto aos pesquisadores, pois revela a complexidade que está envolvida no tratamento do material. É imprescindível que durante essa organização do material empírico ele busque formar um *corpus* detalhado e confiável. É importante dar a devida atenção à expressão das falas, pois a análise delas constitui-se em um rico material para a busca de sentidos atribuídos ao tema, pelo grupo.

Sobre a análise, Gatti (2012) alerta que é um processo de constante elaboração, ou seja, de procura de caminhos em meio às informações coletadas. O moderador do grupo precisa participar tanto da organização quanto das análises, pois sua memória em relação às falas, ao clima das discussões, caracteriza-se como ricas informações para a construção das compreensões acerca do tema proposto. Rotas de análise são elaboradas, por isso, o pesquisador precisa se esforçar para não perder de vista seus propósitos e manter a capacidade de julgar a pertinência dos dados coletados com seu objetivo principal. O processo de análise é algo sistemático, em que os percursos escolhidos precisam ser claros e não podem ocorrer de forma espontânea. Vale destacar que é preciso evitar realizar uma percepção muito seletiva em relação ao material coletado. É necessário um cuidado por parte do pesquisador, para que não procure encontrar nos dados aquilo que esperava ou que gostaria que aparecesse.

Na perspectiva de Gatti (2012), não existe um modelo único para a análise do material construído no grupo focal. O pesquisador pode iniciar com um plano descritivo das falas, destacando as diferenças de opiniões ou de experiências. No caso das gravações em áudio ou vídeo, mesmo com as transcrições, é importante ouvir ou assistir várias vezes, com a finalidade de agrupar os relatos. Isso permite acompanhar mais detalhadamente as expressões, gestos e interações, as transcrições possibilitam mergulhar nas falas. “Com isso, pode-se proceder a análises de sentido ou elaborar categorias a partir das falas, ou classificar as falas em categorias previamente escolhidas” (GATTI, 2012, p.47). Nesse último caso, é importante ter cuidado com o grau de cobertura das diversas expressões que fazem parte do material e que possivelmente não se encaixam em nenhuma das categorias,

é preciso criar outra categoria para contemplá-las. Durante todo esse processo é essencial ressaltar tudo aquilo que foi relevante para o grupo, tanto no falado quanto no silenciado. As interações presentes no grupo merecem um olhar cuidadoso, pois elas são o foco central. Por meio das falas é que se pretende compreender o impacto das vivências do grupo em relação às trocas entre as participantes, assim como os consensos e os silêncios.

Esse enfoque permite aprofundar as análises dos valores sociais e culturais, as normas, os aspectos morais ou religiosos, as crenças, as imagens e os mitos, que permeiam as interações na sua relação com o problema em investigação (GATTI, 2012, p.48).

O foco nessas interações é buscar uma análise mais profunda e significativa. É possível combinar várias estratégias de análise, dependendo do interesse do pesquisador e do enfoque privilegiado. Análises mais estruturadas, com o uso de classificações, categorias prévias ou codificações, constituem códigos que precisam ser cuidadosamente elaborados e pensados (GATTI, 2012).

Em relação às transcrições dos encontros do grupo focal, elas aconteceram sempre antes do encontro seguinte ocorrer. Consideramos que ter procedido desta forma, como sugerido por Gatti (2012), auxiliou a atuação da pesquisadora como moderadora do grupo, pois foi possível identificar se algum assunto precisaria ser mais explorado no próximo encontro, além de não acumular uma quantidade muito grande de material para transcrever. A transcrição precisa ser feita com cuidado e atenção para que não se perca questões importantes, como olhares, silêncios e gestos.

A segunda fase refere-se à decomposição dos dados, esse momento envolveu um procedimento de codificação, baseado em recursos que irão auxiliar no processo de análise. Nessa fase foram codificadas pela cor vermelha as falas da transcrição que envolviam uma contextualização mais ampla sobre a organização do ensino remoto, do retorno parcial e total das aulas presenciais. A outra opção de codificação ocorreu com a cor azul e foi sobre as experiências envolvendo a o trabalho com a leitura e a escrita. O objetivo da decomposição foi de selecionar os dados que irão responder aos objetivos da pesquisa.

Em relação à classificação ou codificação do material, Gatti (2012) considera que para codificar os dados coletados no grupo, é preciso escolher qual será a

unidade de análise. É preciso que a escolha priorize o grupo como um todo, e não apenas nas falas individualizadas. O pesquisador precisa fazer escolhas mais favoráveis em função de seus objetivos, na busca por compreensões do grupo como um todo. É preciso lembrar que não é suficiente apenas somar as codificações que fazem parte do nível individual de cada participante. “Há sempre a necessidade de interpretações que transcendam essa agregação em função de aspectos da dinâmica grupal” (GATTI, 2012, p.51).

As categorias podem ser organizadas de duas maneiras: *a priori* elaboradas em torno do problema, ou dos tópicos presentes no roteiro de questões para orientar o trabalho dos grupos. A outra maneira é *aposteriori*, que acontece a partir do próprio material obtido. Nesta pesquisa, escolhemos organizar as categorias *a posteriori*, após a leitura das transcrições fomos buscando identificar os temas que mais apareceram nas falas das professoras, esses temas passaram a ser identificados por uma determinada cor. Uma questão importante, é que nem sempre é necessário utilizar todos os dados coletados, é preciso distinguir que algumas questões são mais importantes do que outras, dependendo do problema e do objetivo da pesquisa (GATTI, 2012).

A terceira fase é a recomposição dos dados, ou seja, reorganizar os elementos que fizeram parte da decomposição. As fases de composição e decomposição precisam ser realizadas e revistas sempre que necessário. Essa recombinação pode ser representada de diversas maneiras, como em listas ou em representação gráfica. A quarta fase é a interpretação dos dados. Nesse momento, é preciso utilizar o material que foi decomposto para criar um novo texto. Essa fase significa interpretar os dados que foram recompostos. No momento dessa interpretação pode surgir a necessidade de recompilar novamente a base de dados, ou decompor e recompor os dados de diferentes maneiras. A quinta e última fase é a conclusão, que exige uma extração dos principais resultados de todo esse processo de análise. A conclusão precisa estar diretamente relacionada com todas as fases do ciclo de análise (YIN, 2016).

O autor alerta para a seguinte questão: essas cinco fases não representam uma sequência linear, elas possuem uma ligação interativa. Durante o longo período de análise dos dados, o pesquisador poderá “retornar ou avançar ao mesmo tempo – retornar para alterar alguma coisa feita em uma fase anterior, e avançar prevendo ou trazendo à tona uma ideia para uma fase que está por vir” (YIN, 2016, p. 190). Esse

movimento constante de ir e vir irá ocorrer ao longo dessas fases, podendo levar a muitas modificações em comparação com as ideias iniciais. É importante a anotação detalhada de ideias e de reflexões que surgem durante o processo por parte da pesquisadora, como uma série de memorandos que irão auxiliar posteriormente no momento da interpretação. Esses memorandos, que no início poderiam dar a falsa impressão de serem pouco relevantes, ao longo desse processo podem se configurar como elementos valiosos (YIN, 2016).

Os memorandos foram cruciais para a organização e a elaboração do capítulo a seguir: “O ENSINO REMOTO, O RETORNO PARCIAL E TOTAL ÀS AULAS PRESENCIAIS: as experiências vivenciadas pelas professoras”. O material empírico passou pelas cinco fases que foram descritas, de maneira não linear, com constantes idas e vindas.

O próximo item será composto pelo detalhamento das escolhas metodológicas, será explicitado como ocorreu a realização do convite para as professoras, os tópicos que fazem parte do roteiro das questões que nortearam os três encontros do grupo focal e o quadro com a caracterização das professoras.

3.3 Descrição e Caracterização das participantes da Pesquisa

Para a composição do grupo, foi realizado o convite para dez professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, atuantes no ciclo de alfabetização no ensino público municipal em diferentes cidades do estado de São Paulo. Assumimos o uso do feminino, pois, nos anos iniciais do Ensino Fundamental há a predominância majoritária de mulheres. Dois critérios foram definidos para a seleção das professoras – atuar no 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Fundamental e buscar professoras de diferentes Redes de Ensino, para que pudéssemos conhecer como diferentes Secretarias de Educação (re)agiram frente ao ensino remoto emergencial, ao retorno parcial e total das aulas presenciais.

As professoras convidadas foram selecionadas a partir de um estudo em andamento realizado por um coletivo de pesquisadores, no qual a orientadora desta pesquisa faz parte – o Alfabetização em Rede – AlfaRede. O referido coletivo de pesquisadores realiza um estudo de ampla abrangência, que teve início em 2020, por meio um questionário respondido por 14.735 professores e gestores da Educação Básica de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal, sobre o ensino remoto.

Na sequência, o aprofundamento do estudo aconteceu por estado da federação, em 2021, por meio de grupos focais, com professores, e o objetivo foi conhecer mais detalhadamente as experiências vividas e os desafios do ensino remoto, especialmente no que se refere à alfabetização. Assim, tendo como referência as professoras que participaram desta fase do estudo realizado pela orientadora desta pesquisa, o convite foi realizado, juntamente com a solicitação de outras indicações. O contato foi feito por e-mail, com uma breve apresentação da pesquisadora e do tema da presente pesquisa. Foram convidadas 10 professoras e seis confirmaram que gostariam de participar, além de ter a indicação de uma nova professora, totalizando sete respostas positivas. No entanto, no dia combinado para o primeiro encontro do grupo focal, apenas cinco professoras entraram na reunião, que aconteceu através da plataforma Skype. Decidimos realizar o encontro com esse grupo de professoras que conseguiram comparecer, tomando por referência o que ponderou Amado (2014) sobre o número de participantes (de 4 a 15 pessoas). Os encontros foram gravados para possibilitar a transcrição do material, algo essencial para a análise dos dados produzidos.

No que se refere à adequação e ao cumprimento das especificações determinadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), é válido ressaltar que esta pesquisa foi aprovada, conforme processo número 5.045.390. Os dados pessoais das participantes estão mantidos em sigilo e os resultados obtidos na pesquisa serão utilizados apenas para alcançar o objetivo do trabalho. Todas as participantes, voluntariamente, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) em duas vias (ficando uma com a participante e a outra com a pesquisadora), onde constam todas as informações sobre a pesquisa, as condições da participação, os riscos e os benefícios.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a palavra ética possui uma forte carga emocional e alguns significados ocultos. É preciso que o pesquisador esteja sempre atento à sua ética profissional no decorrer da pesquisa. A ética envolve um conjunto de normas relativas aos procedimentos que são considerados adequados por determinado grupo social. A maioria das profissões possui um conjunto de normas a serem seguidas, essas normas são fruto de questões morais e de reflexões. É essencial que os participantes da pesquisa aceitem participar de forma voluntária e que estejam cientes da natureza do estudo e dos possíveis riscos que possam existir. Na investigação qualitativa, a relação entre o pesquisador e os participantes acontece

por meio de uma relação contínua, que se desenvolve ao longo do tempo, assemelhando-se a um encontro, e não a um contrato apenas.

Foram realizados três encontros com a participação do mesmo grupo de professoras. O primeiro encontro foi realizado no mês de dezembro de 2021, explorando o ensino remoto e o retorno parcial das aulas, com a duração de 1 hora e 30 minutos. O segundo encontro foi realizado no mês de março, para que fosse possível investigar como aconteceu o retorno presencial em 2022, com a duração de 1 hora e 45 minutos. O terceiro encontro aconteceu no final do mês de abril, optamos por um intervalo mais longo entre o segundo e terceiro encontro, para que as professoras pudessem conhecer melhor suas respectivas turmas. Esse encontro teve a duração de 2h e a discussão foi a respeito do trabalho com a leitura e a escrita, as influências da PNA no trabalho realizado pelas professoras e sobre o uso das TICs (Tecnologias da informação e comunicação) na volta às aulas totalmente presenciais.

Consideramos importante evidenciar que das cinco professoras, quatro conseguiram manter as câmeras abertas durante todos os encontros²⁰. O diálogo aconteceu com o auxílio dos microfones e o chat não precisou ser utilizado. Essas especificidades contribuíram de maneira positiva para um contato mais próximo, além de favorecerem a interação entre as participantes do grupo. A moderadora do grupo foi a própria pesquisadora. As transcrições foram todas realizadas integralmente pela pesquisadora, sem o uso de *softwares*, ouvindo e pausando as gravações, totalizando no final em 66 páginas.

Os tópicos que fizeram parte do roteiro de questões que nortearam os encontros do grupo focal serão descritos a seguir:

Primeiro encontro – Data: 10/12/2021

- Em qual município as professoras trabalham e qual a experiência no ciclo de alfabetização?
- Como o município se organizou em relação ao ensino remoto?
- Como foi a organização em relação ao planejamento das atividades e as formas de envio e de contato com os alunos?

²⁰ A única professora que não conseguiu abrir a câmera explicou que estava com a sua filha pequena em casa, por este motivo ela pediu se poderia manter a câmera fechada, mas utilizou o microfone durante toda a discussão.

- Quando iniciou o retorno parcial das aulas?
- Já retornaram com 100% dos alunos presencialmente?
- Os alunos contaram algo sobre o que viveram nesse período da pandemia?

Segundo encontro – Data: 04/03/2022

- Qual a turma que estão trabalhando neste ano de 2022?
- Como iniciaram o ano letivo? Qual o posicionamento da prefeitura?
- Qual a reação das crianças com o início das aulas?
- Quais as primeiras ações tomadas pela escola e por vocês para a continuidade do trabalho já feito durante o ensino remoto?
- Quais as expectativas de continuarem utilizando as ferramentas digitais que fizeram parte do ensino remoto agora na volta do presencial?
- Como são organizados os materiais didáticos? E o currículo da escola?

Terceiro encontro – Data: 29/04/2022

- Como têm organizado o trabalho com a linguagem escrita? Que atividades têm sido propostas às crianças.
- Fizeram um diagnóstico para avaliar os conhecimentos que as crianças têm em relação à leitura e à escrita? Como foram as propostas desta avaliação diagnóstica. Quais os resultados?
- O uso da tecnologia que vocês aprenderam/aprimoraram durante o ensino remoto tem ajudado neste enfrentamento dos desafios?
- O que consideram que seria importante em relação às ações do poder público, para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico?
- Vocês participaram de algum curso de formação relacionado com a PNA? Como é o caso do “Programa Tempo de Aprender”? Se sim, o que acharam?
- A PNA tem influenciado a prática pedagógica de alfabetização realizada por vocês?

É importante ressaltar que os tópicos foram sempre repensados e reelaborados à medida que os encontros foram acontecendo. O primeiro encontro teve início com a apresentação das participantes, para que, além de tornar o clima mais agradável e descontraído, fosse possível reunir informações iniciais importantes para a pesquisa. No quadro 2 serão descritas as informações sobre as participantes. Os nomes são fictícios e estão acompanhados da Rede Municipal de Educação em que atuam, a idade, o tempo de experiência no ciclo de alfabetização, a formação acadêmica e os cursos de formação continuada que envolvem a alfabetização.

Quadro 2: Caracterização das participantes

Nome	Rede Municipal de Educação	Idade	Tempo de experiência na alfabetização	Formação Acadêmica	Formação em Serviço
Professora Mariana	Campinas	32 anos	10 anos	- Graduação em Pedagogia; - Especialização em Ciências e Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental; - Mestrado em Educação.	- Alfabetização e Letramento (2013); - PNAIC (2013, 2014); - Abordagem Interdisciplinar na Alfabetização com base no material do PNAIC (2016).
Professora Paola	Campinas	35 anos	10 anos	- CEFAM ²¹ ; - Graduação em Pedagogia.	- Pró-letramento de Língua Portuguesa e Matemática (2007); - Alfabetização e Letramento (2013); - PNAIC (2013, 2014).
Professora Júlia	Em 2021 em Jundiá, em 2022 mudou-se para Vinhedo	29 anos	1 ano	- Graduação em Pedagogia; - Especialização em Psicopedagogia; - Mestrado em Educação.	- Letramento Literário (2016); - Alfabetização e Letramento: escolhas sensíveis (2017); - Dialogando sobre a Base Nacional Comum Curricular (2019).

²¹**Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM)** foi um centro de formação do magistério que surgiu para substituir os antigos magistérios e os normais, tinha uma visão diferenciada sobre a formação educacional. O curso funcionava em período integral, com duração de quatro anos em vários municípios do estado de São Paulo.

Professora Talita	Rio Claro	27 anos	2 anos	- Graduação em Pedagogia; - Especialização em Alfabetização e Letramento; - Mestrado em Educação.	- PNAIC (2018).
Professora Laura	Rio Claro	27 anos	2 anos	- Graduação em Pedagogia; - Mestrado em Educação.	- Jogos pedagógicos no contexto da alfabetização (2016); - EAD Treino em alfabetização (2017); - Literatura, Leitura e Aprendizagem (2018); - A BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a prática educativa (2018); - A linguagem e a escrita nos anos Iniciais (extensão universitária) (2018); - Alfabetizando na diversidade: por classes mais multisseriadas (2019).

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Diante do quadro exposto, podemos perceber que o tempo de docência entre as professoras varia bastante. O grupo é formado por duas professoras com mais experiência e três professoras iniciando a carreira. Todas as professoras têm a formação em Pedagogia. Além disso, quatro delas concluíram o mestrado em Educação, sendo que duas já iniciaram o doutorado. Apenas uma professora realizou sua formação inicial em um curso de magistério. Em relação à formação continuada podemos perceber uma forte tendência em cursos variados envolvendo a alfabetização e o letramento. O PNAIC esteve presente na formação de três professoras. No entanto, as professoras Mariana e Paola vivenciaram essa formação entre os anos de 2013 e 2014, período em que o programa estava em grande ascensão. Mas, a professora Talita envolveu-se nesta formação quando estava como docente no último ano da Educação Infantil, além de ter o PNAIC como objeto de estudo em sua pesquisa de mestrado. As professoras Júlia e Laura participaram de formação sobre a implementação da BNCC.

Após esse momento de apresentação, para sensibilizar e disparar a conversa, foram utilizadas algumas imagens que retratavam alguns momentos vividos durante a pandemia de Covid-19:

Figura 1: Desafios da pandemia de Covid-19



Fonte: Seguindo a ordem de cima para baixo e da esquerda para a direita: 1) <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-apontam-pesquisa.ghml>; 2) <https://m.facebook.com/professorwifi/photos/a.878753062157113/3586964281335964/?type=3&source=57&refid=52&tn=EH-R>; 3) <https://novaescola.org.br/conteudo/19385/escola-x-pandemia-estrategias-criativas-que-os-professores-encontraram-para-dar-aulas-a-distancia>; 4) <https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ensino-remoto-emergencial-em-contexto-de-pandemia>.

Essas quatro imagens foram selecionadas com o intuito de possibilitar manifestações de identificação ou não com as situações representadas e disparar o início da conversa.

No próximo capítulo apresentamos o material empírico e as análises realizadas.

CAPÍTULO 4 – O ENSINO REMOTO, O RETORNO PARCIAL E TOTAL ÀS AULAS PRESENCIAIS: as experiências vivenciadas pelas professoras

A organização deste capítulo foi definida da seguinte forma: primeiro uma contextualização da organização do ensino remoto, do retorno parcial e total das aulas presenciais; em seguida trazemos as experiências de leitura e de escrita vivenciadas nesses três diferentes momentos, pelas professoras participantes e seus alunos.

Consideramos importante iniciar destacando a definição de ensino remoto, realizada por Hodges *et al* (2020, p.6):

ao contrário das experiências planejadas desde o início e projetadas para serem on-line, o Ensino Remoto de Emergência é uma mudança temporária para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise.

Dessa forma, esse ensino envolveu ferramentas on-line, utilizadas por um determinado período, em razão da pandemia. Por isso, o objetivo não foi criar um sistema educacional robusto, mas sim fornecer meios para que o ensino pudesse continuar durante uma emergência sanitária e de saúde.

No primeiro momento da conversa no grupo focal, após as imagens disparadoras apresentadas no capítulo anterior, as cinco professoras destacaram que não tiveram os equipamentos necessários para a gravação das aulas e contaram apenas com os seus próprios recursos. Reconheceram que as exigências de trabalho mudaram totalmente com o início da pandemia e identificaram-se com as imagens apresentadas, confirmando que retratavam as diversas tarefas impostas pelo ensino remoto. O desafio pontuado com mais ênfase foi a falta de estrutura para que esse trabalho, de fato, funcionasse bem. Diante da imagem do pai ajudando o filho nas tarefas, todas contaram que tiveram problemas em relação a isso, pois a família, ao tentar ajudar, realizava as atividades pelas crianças. Essa situação foi motivo de conversas e solicitações das professoras em relação às formas mais adequadas de ajuda. Nesse período, a colaboração e a parceria do trabalho das professoras com as famílias foi o meio que possibilitou que o ensino remoto pudesse acontecer.

Em seguida, a conversa envolveu as diferentes maneiras com que as Secretarias de Educação, dos diferentes municípios, reagiram frente às implicações

causadas pela pandemia da Covid-19. Foi possível constatar que essa organização variou bastante. Optamos por apresentar como se deu a organização do ensino durante a pandemia, em cada município. Primeiro analisaremos a Rede Municipal de Educação de Campinas, em que as professoras Mariana e Paola atuam, na mesma escola. Em seguida, a Rede Municipal de Educação de Rio Claro, onde as professoras Talita e Laura atuam, mas em diferentes escolas. Por último, as experiências da professora Júlia na Rede Municipal de Educação de Jundiaí no ano de 2021 e na Rede de Vinhedo no ano de 2022.

A Rede Municipal de Educação de Campinas por meio do Decreto nº 20.768, de 16 de março de 2020 (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS, 2020a), que dispõe sobre a suspensão de todas as atividades escolares nas unidades educacionais que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Campinas, adotou o ensino mitigador como forma de enfrentar a impossibilidade de os estudantes estarem na escola, durante a pandemia. O ensino mitigador pressupõe o desenvolvimento de atividades mitigadoras, que foram definidas pela Resolução SME/FUMEC Nº 002, 26 de março de 2020 e publicada no Diário Oficial de 27 de março de 2020:

Art. 7º - Todos os Professores que atuam nas Unidades Educacionais e Programas, de que trata o Art. 1º desta Resolução, devem elaborar atividades emergenciais de apoio pedagógico para os seus alunos e inseri-las na plataforma *Google Sala de Aula*, observando: I - o Projeto Pedagógico da escola; II - o Plano Coletivo de trabalho; III - o Plano de Ensino da Disciplina e da Turma; IV - a realidade de enfrentamento ao novo Coronavírus (Covid-19); V - o cronograma que consta do ANEXO ÚNICO; VI - o roteiro de atividade emergencial de apoio pedagógico que será elaborado pelos Coordenadores Pedagógicos da SME, GPEJA e Equipe de Coordenação Pedagógica do Ceprocamp e disponibilizado no endereço eletrônico <https://sites.google.com/educa.campinas.sp.gov.br/sme-teletrabalho>, conforme cronograma que consta do ANEXO ÚNICO (DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS, 2020b, p.4).

O anexo único mencionado refere-se a um cronograma em que se especificam as atividades a serem realizadas, os responsáveis pela execução e o período ou a data exata para tal.

Durante as conversas no grupo focal, os dados demonstraram que a explicação das professoras Mariana e Paola sobre o ensino mitigador diverge da definição encontrada no diário oficial do município. Elas contaram que o objetivo desse ensino era manter o vínculo entre professor-aluno, instigando a vontade nos alunos de

continuarem aprendendo, sem seguir o conteúdo formal ou trabalhar novos conteúdos escolares.

Dois elementos foram indispensáveis e fundamentais para que esse vínculo pudesse ser mantido: o uso das tecnologias e o contato e apoio entre os professores e as famílias. Concordamos com a afirmação realizada por Mei (2021, p.60) de que

as ações mitigadoras se referem ao planejamento de interações (ou de intervenções) por meio de atividades a serem desenvolvidas com os alunos e familiares, com o objetivo de reduzir os impactos causados pela situação de pandemia.

Em tese, não era para o ensino mitigador engessar as práticas pedagógicas, mas, minimizar os impactos causados pela pandemia. O que identificamos foi que o publicado no Diário Oficial do Município não coincidiu com as orientações recebidas na unidade escolar, criando um impedimento de se trabalhar com novos conteúdos, que no caso das professoras em questão eram referentes ao currículo do 3º ano do Ensino Fundamental. Essa situação agravou-se principalmente quando as aulas passaram a ocorrer com a presencialidade parcial, pois nesse momento os alunos já expressavam a curiosidade e a vontade de avançarem em diversos conhecimentos.

Como consta do Diário Oficial do Município de Campinas (2020b), as atividades emergenciais deveriam ser postadas, exclusivamente, na plataforma do *Google Sala de Aula*. No entanto, as professoras sentiram falta de formações que as auxiliassem no uso dessa nova plataforma, configurando-se como um momento bastante desafiador, pois precisaram encontrar sozinhas as soluções mais adequadas.

A princípio, o trabalho remoto envolvia apenas a postagem de atividades, sem momentos síncronos ou gravados, mas a devolutiva dos alunos foi muito baixa. O pequeno acesso aconteceu principalmente pela falta de familiaridade das famílias com a plataforma do *Google Sala de Aula*, além da grande maioria não possuir computadores em suas casas. O acesso da plataforma pelo celular compromete o uso de todas as suas funções, por este motivo, o principal meio de contato das professoras com as famílias foi por meio do aplicativo *WhatsApp*.

Diante desse cenário, a Rede Municipal de Educação de Campinas decidiu ampliar as formas de contato e autorizou a disponibilização de atividades impressas a serem retiradas pelas famílias mensalmente nas escolas. O bloco de atividades era

elaborado em conjunto pelas próprias professoras de cada ano, além da entrega de livros didáticos.

Essas mudanças impactaram de maneira positiva na devolutiva das atividades pelos alunos, com um aumento considerável, comparado com o uso somente da plataforma do *Google Sala de Aula*. Além do trabalho com as atividades remotas, duas vezes na semana, as professoras realizavam um momento síncrono no *Google Meet*, destinado à prática de leitura. O acesso era baixo, em média três ou quatro alunos por sessão, sendo que a turma era composta em média por 30 alunos. Apesar do baixo acesso, essa prática seguiu durante todo o ensino remoto.

As professoras destacaram que preferiram manter esses momentos síncronos, apesar de atingir poucas crianças, pois quando dava certo e alguns alunos conseguiam participar tornava-se um momento muito prazeroso.

O retorno parcial das aulas teve início em maio de 2021, após uma flexibilização do governo do estado de São Paulo. Em relação às professoras Mariana e Paola, podemos constatar que o retorno parcial das aulas foi bastante desafiador, por três principais motivos: o primeiro era realizar um trabalho que só seria retomado depois de duas semanas; o segundo era a irregularidade dos alunos na semana que estavam escalados para frequentar a escola presencialmente, tanto em relação a uma questão de organização das famílias, quanto às determinações oficiais referentes ao contato com familiares que adoeciam da Covid-19 e necessitavam ficar em quarentena; e o terceiro era o ensino sem explorar novos conteúdos (pelo equívoco na compreensão/orientação em relação às atividades mitigadoras). Nesse período, as professoras sentiram a necessidade de avançar com a turma, pois não encontraram mais sentido em continuar somente com as atividades para manter o vínculo com a turma. Os alunos também demonstraram interesse em avançar com novos conteúdos, eles perguntavam quando iriam aprender a ver a hora no relógio de ponteiro (analógico), quando iriam escrever com letra cursiva, entre outros questionamentos.

Além do interesse por novos conteúdos, os alunos demonstravam muita felicidade nas semanas em que frequentavam as aulas presenciais. Quando chegava sexta-feira, e sabiam que só voltariam após duas semanas, ficavam tristes e com saudades dos amigos que estavam nos outros grupos. Essa tristeza e saudade é explicada pelo fato dessas turmas já se conhecerem antes da pandemia. No ano de 2019, eles estavam no 1º ano e seguiram com os mesmos colegas e as mesmas professoras por três anos. A fala a seguir da Professora Mariana conta como o vínculo

que já existia entre a turma, foi importante no retorno presencial tornando-se esse momento bastante tranquilo.

Foi uma felicidade ter seguido com essa mesma turma no 1º, 2º e 3º ano, a gente já tinha um vínculo estabelecido, então, algumas dificuldades que alguns professores relataram a gente acabou não sentindo (Professora Mariana, segundo encontro do grupo focal, realizado em 04/03/2022, tempo da gravação 19 min. 48 s. até 20 min. 15s.).

As professoras Mariana e Paola destacaram que essa oportunidade de acompanhar a mesma turma durante esse período contribuiu para uma volta presencial das aulas com mais tranquilidade. Além disso, esse contato impactou de maneira positiva o processo de alfabetização, pois quando a pandemia começou esses alunos já haviam realizado o 1º ano de forma presencial e quando encerraram o 3º ano em 2021, a grande maioria da turma já estava alfabetizada ou próxima desta condição.

No mês de novembro de 2021 aconteceu o retorno 100% presencial na Rede Municipal de Educação de Campinas. A fala seguir da professora Paola explica como foi organizado o número de horas que os alunos frequentavam a escola, pois não retornaram cumprindo a carga horária de antes da pandemia (5 horas por dia).

Quando a gente voltou no presencial, não voltou com a jornada de todos os dias, a jornada também era menor, eles não ficavam ainda às 5h na escola. No começo ficavam só 3 horas, depois aumentou para 4 horas, e só no dia 15 de novembro que normalizou e voltaram a ficar às 5h (Professora Paola, primeiro encontro do grupo focal, realizado em 10/12/2022, tempo da gravação 23min. 10s. até 23 min. 50s.).

Podemos perceber que apenas na metade do mês de novembro é que o horário normalizou-se e os alunos passaram a ficar às 5 horas na escola. Outro ponto importante evidenciado pelas professoras Paola e Mariana, foi a data do retorno total às aulas presenciais, pois foi muito próxima do final do ano letivo de 2021. No entanto, apesar desse tempo reduzido com a turma completa no ensino presencial, as professoras destacaram a animação dos alunos com a volta à escola, os sentimentos evidenciados por eles foram de alegria e de felicidade em encerrar o ano todos juntos novamente.

No ano de 2022, as aulas já começaram com as turmas completas de forma presencial e as professoras Mariana e Paola assumiram turmas de 1º ano. Esse

trabalho apresentou novos desafios, diretamente relacionados com as restrições das interações sociais, que são tão intensas durante a Educação Infantil.

Vigotski (2018) evidencia que o primeiro ano de vida de uma criança refere-se a um mundo muito pequeno, baseado no convívio com a sua família. Aos poucos, seu contato com o meio social se amplia, principalmente quando passa a frequentar a escola. Nesse momento, novas relações sociais começam a se formar.

Essas interações com o outro são fontes de desenvolvimento e possibilitam às crianças diversas maneiras de se relacionar com o seu meio social. Consequentemente, os conflitos irão começar a surgir e esses momentos são importantes para que as crianças passem a compreender que podem utilizar a fala como a principal forma para resolver seus problemas. No entanto, em dois anos de pandemia, diversas experiências de convivência com o meio social foram impossibilitadas. Isso explica o motivo das crianças no 1º ano ainda estarem desenvolvendo as capacidades necessárias que irão auxiliar na resolução dos conflitos presentes no cotidiano escolar. Assim como ponderado por Vigotski (2018), os dois anos longe do espaço de convívio escolar restringiram as crianças a um mundo muito pequeno, com poucas chances de interação social.

Sobre a Rede Municipal de Educação de Rio Claro, as professoras contaram que houve uma demora na decisão do rumo que seria tomado após o fechamento das escolas em março de 2020. A Secretária de Educação tentou evitar ao máximo a implantação do ensino remoto, pois, a proposta era não ter atividades remotas e esperar o retorno presencial. No entanto, a pandemia agravou-se e o retorno presencial não aconteceu em um ou dois meses como era esperado. O trabalho remoto só teve início em setembro de 2020. De março a setembro, as professoras ficaram sem nenhum contato com a turma e foram colocadas de férias para aguardar o retorno, que demorou cerca de seis meses para acontecer. O ensino remoto foi organizado com atividades impressas, a serem retiradas pelas famílias nas escolas a cada 15 dias. Na escola da professora Talita, os professores gravavam vídeos direcionados aos pais para explicar o passo a passo das atividades.

A professora Laura revelou algumas especificidades da sua escola. Havia uma preocupação muito grande por parte da gestão com o cumprimento do ano letivo, que era contabilizado pelas atividades impressas. Houve uma proibição no uso de *WhatsApp*, e o contato com as famílias era feito apenas por e-mail ou ligação telefônica, em casos de urgência. Isso gerou um distanciamento entre a professora e

as famílias. No ano de 2021 houve uma mudança na gestão dessa escola e o trabalho foi reformulado. As professoras passaram a gravar vídeos destinados às crianças com explicações das atividades e o uso do *WhatsApp* foi liberado. Sobre isso, a professora Laura contou que:

No primeiro momento houve uma resistência por parte da equipe. Eu fazia parte dessas professoras que apresentaram uma resistência, porque para a criação desses vídeos não tínhamos nenhuma formação para isso. Tínhamos que criar esses vídeos, adquirir materiais para gravar esses vídeos, tinha que sair do nosso bolso e aí a gente acaba entrando em uma discussão que é muito complicada (Professora Laura, primeiro encontro do grupo focal, realizado em 10/12/2022, tempo da gravação 37 min. 04s até 38 min. 35s.).

Apesar de todas as dificuldades que estiveram presentes no uso das tecnologias e da falta de suporte técnico e financeiro para a elaboração dos vídeos, a professora Laura considerou que, com o tempo, passou a compreender mais sobre o funcionamento das ferramentas e as coisas começaram a fluir melhor. As devolutivas dos alunos nas atividades aumentaram e a professora Laura passou a encontrar mais sentido em seu trabalho. Apesar dos desafios com a criação dos vídeos, essa mudança de gestão impactou de maneira positiva em sua prática pedagógica.

O retorno parcial das aulas presenciais em Rio Claro começou no fim do mês de outubro de 2021 e permaneceu até o fim do ano letivo. Os desafios que fizeram parte dessa fase são evidenciados na fala abaixo:

Quando eles estão realmente entrando no ritmo, e a gente fala, agora vai, para novamente, e eles voltam só daqui três semanas. Então está bem difícil, fora que tem toda a questão deles serem 1º ano, né, e que ficaram praticamente todo esse período sem ir na escola, precisaram se adaptar à rotina escolar novamente. Eles estavam sentindo falta do brincar mesmo, do estar junto com o colega e por conta dos protocolos, muita coisa a gente não pode permitir, então foi bem difícil. Não está fácil, mas é isso (Professora Talita, primeiro encontro do grupo focal, realizado em 10/12/2022, tempo da gravação 32 min. 13s. até 32 min. 58s.).

Essa falta que os alunos estavam sentindo de conviver, brincar, conversar e vivenciar experiências com os colegas foi evidenciada pelas cinco professoras e, de maneira especial, as que ficaram com turmas de 1º ano nesse período de 2021-2022. Consideramos importante explicitar o conceito de vivência cunhado por Vigotski (2018, p.78):

A vivência é uma unidade na qual, se representa, de modo indivisível, por um lado o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência: o que foi selecionado do meio, os momentos que têm relação com determinada personalidade, e foram selecionados desta, os traços do caráter, os traços constitutivos que têm relação com certo acontecimento.

As professoras relataram que as impossibilidades de viver experiências diversificadas com outras crianças e adultos trouxeram ônus importantes: problemas de socialização, falta de autonomia e de insegurança, problemas na comunicação oral. Os conflitos tornaram-se mais presentes e as formas encontradas para solucionar esses problemas normalmente eram concretizadas por meio de agressões físicas ou a todo momento chamando as professoras.

Como já evidenciado por Mariana e Paola nesse retorno presencial, as crianças ainda estavam desenvolvendo formas para lidarem com os conflitos, por isso foi essencial a mediação das professoras. Foram nesses momentos que as crianças passaram a elaborar outras maneiras de lidar com os problemas, investindo na expressar pela fala ao invés da agressão física. Para que a autonomia se desenvolva é preciso que o aluno sinta mais confiança em si mesmo, mas essa confiança só pode ser construída com as oportunidades de interação com seu meio social.

O retorno presencial em Rio Claro aconteceu no início do ano de 2022. A professora Talita continuou atuando no 1º ano e a professora Laura está acompanhando a mesma turma, desde 2020, quando eles estavam no 1º ano. Neste ano de 2022 estão no 3º ano. A professora Laura estava preocupada em como seria essa volta presencial, no entanto, surpreendeu-se com as crianças, pois elas lembraram até mesmo das práticas que eram realizadas antes da pandemia. Outra questão importante foi a alegria que os alunos manifestaram em poder retornar para a escola, queriam conversar e contar sobre suas vivências nesses quase dois anos em que estiveram afastados do contato presencial. Uma grande parte da rotina da professora Laura era destinada para essas conversas. Esses momentos foram considerados por ela muito interessantes e especiais, porque os alunos traziam histórias de todos os tipos que gostariam de compartilhar.

Smolka (2001) nos ajuda a refletir que no trabalho inicial com a leitura e a escrita, as crianças precisam vivenciar nas salas de aula situações de intensa interação verbal, valorizando a elaboração do diálogo, da narrativa entre as crianças e os adultos. Nesse sentido, a professora Laura, em sua prática pedagógica, valoriza

o diálogo e o discurso oral de seus alunos, oportunizando esses momentos para trocarem experiências em relação ao que foi vivido durante todo esse tempo que estiveram afastados.

Sobre a Rede Municipal de Jundiaí, a professora Júlia trabalhou no ano de 2021, com uma turma de 1º ano. O contato com as famílias aconteceu desde o início do ano letivo por meio de um grupo de *WhatsApp* utilizado para o envio das atividades e das orientações com vídeos para as crianças com explicações e leitura de histórias. Os pais davam o retorno gravando áudio ou vídeo das crianças realizando as atividades. O ensino remoto nessa Rede aconteceu com as aulas síncronas, realizadas pela plataforma do *Google Meet*, quatro dias da semana, e o quinto dia ficava reservado para a realização das atividades e para o esclarecimento de possíveis dúvidas com a professora. Em relação à frequência da turma nas aulas síncronas, em média 40% da turma participava diariamente desses momentos. O município disponibilizou o currículo em foco destinado aos professores, contendo os conteúdos que precisavam ser explorados a cada trimestre, com as sugestões de atividades e sequências didáticas que poderiam ser realizadas durante a pandemia.

No mês de maio de 2021, o município de Jundiaí iniciou o retorno parcial das aulas presenciais. A turma era dividida em dois grupos que se alternavam durante a semana entre ida à escola e as atividades remotas. Nesse período passou a ser disponibilizado o bloco de atividades impressas, para ser realizado quando os alunos estivessem na semana remota. No mês de agosto de 2021, com as flexibilizações que aconteceram por parte do governo do estado de São Paulo, dependendo das dimensões da estrutura física das salas de aula, o retorno já poderia acontecer com 100% dos alunos, seguindo as normas recomendadas de distanciamento social. A turma da professora Júlia era composta por 32 alunos, nesse momento 30 optaram por retornar para o presencial e apenas dois seguiram com a realização do bloco de atividades impressas (ensino remoto). No mês de novembro de 2021, passou a ser obrigatório que todos os alunos retornassem para o ensino presencial e, conseqüentemente, as atividades remotas encerraram-se.

Nesse retorno presencial em agosto de 2021, a professora Júlia destacou o conceito de desemparedamento incentivado pela Rede Municipal de Educação de Jundiaí. Essa prática valorizava que o trabalho pedagógico ocorresse principalmente fora da sala de aula. Diante do tamanho reduzido da escola, não era possível que todas as turmas utilizassem o pátio e as áreas externas, por isso, a prefeitura

disponibilizou ônibus para levar os alunos em alguns lugares da cidade. Os lugares eram escolhidos pelos professores com o objetivo de realizar algum tipo de atividade pedagógica. A professora Júlia destacou o passeio no Jardim Botânico, no Bosque e no Mundo das Crianças²².

Em 2022, a professora Júlia iniciou o ano letivo em uma outra Rede Municipal, na cidade de Vinhedo, com uma turma de 3º ano. Após três meses com essa turma, ela foi transferida para uma turma de 2º ano. Os principais desafios enfrentados pela professora Júlia com essas duas turmas foram em relação à organização do caderno e aos conteúdos de matemática. Em meio a esses desafios no retorno às aulas presenciais houve uma sugestão por parte da gestão para a utilização de livros didáticos do ano anterior. Assim, quando estava com o 3º ano, a professora Júlia optou por trabalhar com livros do 2º ano para retomar alguns conteúdos.

A falta de familiaridade com o uso do caderno pode ser compreendida em razão do longo período de ensino remoto, em que o caderno praticamente não foi utilizado. Na perspectiva de Vigotski (2018), o desenvolvimento do pensamento infantil está diretamente relacionado à influência do meio. O meio é variável e dinâmico e norteia o desenvolvimento da criança. Quando o meio se modifica, a criança e seu desenvolvimento tornam-se outros. Assim, para o autor, “o meio se apresenta no papel de fonte de desenvolvimento. Ou seja, desempenha não o papel de ambiente, mas de fonte de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018, p. 87).

Consequentemente, durante os dois anos de pandemia, as crianças tiveram diversas experiências impossibilitadas, inclusive o contato diário com a escola, que é uma das principais fontes de desenvolvimento. A ausência drástica dessas oportunidades impossibilitou que os alunos vivenciassem diversas situações de aprendizado, como foi o caso dos conteúdos de matemática e a organização do caderno.

A seguir iremos explorar as atividades de leitura e de escrita nos diferentes momentos: ensino remoto, o retorno parcial e total das aulas presenciais.

4.1 Experiências de leitura e escrita

²² <https://mundodascriançasjundiai.com.br/>

Escolhemos apresentar as experiências envolvendo a leitura e a escrita, tendo como referência as práticas de linguagem. Assim, os eixos construídos foram: leitura, oralidade, produção de texto e análise e reflexão linguística.

Começaremos pelas atividades desenvolvidas durante o ensino remoto e depois as que foram realizadas no retorno às aulas parciais e totais.

4.1.1 Leitura e oralidade

Durante o ensino remoto, a oralidade foi a prática menos explorada, principalmente pelas Redes Municipais de Educação que optaram por trabalhar com o material impresso. Mesmo assim, as professoras buscaram contato com as famílias pedindo que gravassem áudios dos alunos respondendo algumas atividades oralmente.

As duas práticas de linguagem: “leitura e oralidade” são apresentadas conjuntamente, pois os momentos dedicados às práticas orais aconteceram inseridos nas práticas de leitura. Como foi o caso do Projeto Leitura realizado no ensino remoto pelas professoras Talita e Laura. Antes de iniciar, elas realizaram uma sondagem por meio do bloco de atividades impressas, indagando se os alunos liam sozinhos ou com a ajuda dos familiares, e se gostavam de ler e de conhecer novas histórias. O Projeto envolvia a seleção de um livro para ser trabalhado a cada mês. As professoras gravavam vídeos contando a história e enviavam pelo *WhatsApp* para as famílias. Também disponibilizavam os livros em formato *pdf (Portable Document Format)* e estimulavam que as crianças realizassem a leitura de uma parte da história por dia.

Ao final de cada Projeto, as professoras solicitavam que as crianças gravassem um áudio da leitura feita e enviassem para elas, com o auxílio das famílias. Diversas atividades explorando a análise e a reflexão sobre a língua e a produção de textos aconteciam em torno dos livros trabalhados.

A professora Júlia, durante o ensino remoto, atuava na Rede Municipal de Jundiáí, e também realizou contação de história por meio de vídeos destinados às crianças. Já as professoras Mariana e Paola realizavam a leitura de histórias por meio de momentos síncronos chamados de Roda de Leitura, duas vezes por semana, na plataforma do *Google Meet*. Esses momentos síncronos foram evidenciados pelas professoras como o único em que conseguiam explorar a oralidade durante o ensino

remoto e que, apesar do baixo acesso, era um momento extremamente rico e de contato próximo com os alunos.

As cinco professoras contaram que no retorno presencial, organizaram sequências didáticas em torno de um gênero textual, bem como o trabalho com pequenos grupos de alunos. A primeira etapa da sequência didática era sempre a exploração oral das características relacionadas ao gênero textual a ser trabalhado, seguida pela leitura do texto.

A professora Talita contou sobre dois livros que trabalhou nos primeiros meses de 2022. Um dos livros foi “O monstro das cores vai à escola”, escrito por Anna Llenas (2021), que retrata a vida de um monstrinho indo ao seu primeiro dia de aula. No começo da história, tudo era aterrorizante para o monstrinho, ele ficou confuso e achou que seria um lugar muito perigoso. No livro, cada emoção era representada por uma cor e, ao ir à escola pela primeira vez, todas as emoções ficaram embaralhadas. O livro conta com diversas ilustrações do monstrinho em suas diferentes cores e emoções. Pouco a pouco, começa a gostar de sua professora Teresa e de seus amigos. Semelhante à experiência do monstro das cores indo à escola pela primeira vez, muitos alunos que ingressaram no 1º ano em 2022 também estavam conhecendo o ambiente escolar e a rotina, pela primeira vez. O livro ilustra muito bem os desafios e as conquistas que fazem parte das descobertas do cotidiano escolar.

O outro livro trabalhado por Talita foi “O dente ainda dóia”, escrito por Ana Terra (2012). Todo escrito em letra de forma maiúscula, a história tem como personagem principal um jacaré que sofre com uma dor de dente terrível. Apesar de seguir diversos conselhos, nada conseguia solucionar a sua dor de dente. A cada página, os personagens davam novos conselhos ao jacaré e cada um que aparecia vinha acompanhado do numeral correspondente, sequenciando uma lista de animais encontrados.

Quando Talita começou a trabalhar com o livro “O dente ainda dóia”, o foco foi no estudo do corpo dos animais, com a intenção de explorar, posteriormente, o corpo humano. Nesse sentido, o objetivo era trabalhar além dos conteúdos de ciências, também questões sobre o respeito com o corpo, pois Talita teve por objetivo problematizar os conflitos que culminavam com agressões físicas. Tais situações afetaram o trabalho da professora, porque precisava interromper a aula para mediar esses conflitos entre os alunos. A professora Talita prefere planejar as suas aulas a

partir das necessidades que ela sente em relação à sua turma, e considera que os livros são boas oportunidades para explorar diversos temas.

As professoras Mariana e Paola contaram que a maior parte dos seus alunos chegaram ao 1º ano sem saber o que eram letras, números ou grafar o nome completo. Essa característica da turma foi evidenciada pelas professoras como algo que já acontecia mesmo antes da pandemia. Por este motivo, priorizaram iniciar o primeiro semestre trabalhando com o alfabeto e com os nomes dos alunos por meio de crachás. A leitura também é uma prática que elas costumam inserir na rotina, diariamente, porém, nesse retorno, a professora Mariana enfrentou alguns desafios, como ela retrata:

Tem sido um trabalho de muita rotina. No início estava muito difícil a questão da leitura com eles, porque essa é uma prática que sempre tentei fazer todos os dias, mas com eles estava muito difícil. Parece que eles não se interessavam muito, todo momento eu tinha que ficar pedindo para eles retomarem a atenção. Agora, após alguns meses, tenho percebido um interesse maior da turma com esses momentos de leitura, mas também não é só relacionado com a questão da aprendizagem, a gente percebe bastante a questão da socialização (Professora Mariana, terceiro encontro do grupo focal realizado em 29/04/2022, tempo de gravação 2min. 22s. até 3min. 11s.).

Apesar dos desafios com a falta de atenção e de dispersão dos alunos, em alguns meses de aula, as professoras Mariana, Paola e Talita já perceberam um interesse maior da turma nos momentos de contação de histórias. Outra questão que merece destaque foi a perseverança de todas as cinco professoras com a prática de ler diariamente, mesmo enfrentando, em diversos dias, o fato de não conseguirem finalizar a parte da história que havia sido planejada.

No retorno parcial dos alunos, a professora Júlia aproveitou a oportunidade do desemparedamento para realizar alguns projetos. Quando foram no Jardim Botânico, realizaram a “Trilha das pedras”. Os alunos coletaram pedras, pesquisaram a origem delas e escreveram no caderno essas informações. No relato a seguir, a professora descreve como foi o seu trabalho nesse primeiro ano que entrou no ciclo de alfabetização:

Considero que tive bastante sucesso com eles no processo de alfabetização. Acredito que isso se deve pelo nosso retorno ter sido antes do da maioria das escolas da região, e a gente trabalhou bem com grupos divididos. Então, os alunos que estavam mais avançados puderam ter atividades mais avançadas, e os alunos que não tinham base, a gente foi construindo e trabalhando essa parte. Tinha o reforço também que foi bem bacana

(Professora Julia, segundo encontro do grupo focal realizado em 04/03/2022, tempo de gravação 2min. 22s. até 3m. 11s.).

Esse trabalho com pequenos grupos foi o meio que a professora Júlia encontrou como sendo o mais eficaz para lidar com a heterogeneidade presente em sua turma. Dessa forma, ela conseguiu construir uma base de alfabetização com os alunos que precisavam desses conhecimentos iniciais e avançar com aqueles que já estavam alfabetizados. O reforço realizado no contraturno também foi uma estratégia evidenciada como essencial nesse período, pois assim, a própria professora teve mais tempo para trabalhar com os alunos que precisavam de um apoio maior.

No ano de 2022, com 100% de presencialidade, a professora Júlia assumiu uma turma de 3º ano na Rede Municipal de Educação de Vinhedo e, posteriormente, uma turma de 2º ano. O trabalho com a leitura foi realizado por meio de livros lidos pela professora, como também de maneira autônoma pelos alunos, o que era bastante desafiador, mesmo na turma do 3º ano.

Em relação à prática de leitura, observamos que houve espaço e regularidade durante todo ensino remoto. As professoras valorizaram as contações de histórias. Apesar do grande desafio de estarem distantes dos alunos, elas buscaram diferentes alternativas, tanto com a gravação de vídeos ou com os momentos síncronos. O intuito foi o de continuar com o trabalho que já realizavam antes da pandemia. Quando aconteceu o retorno das aulas presenciais, a leitura voltou a ser incluída diariamente na rotina escolar.

Diferentemente do aprendizado da leitura e da escrita, em que há um consenso de que é necessário um ensino sistemático voltado para o desenvolvimento dessas práticas, a oralidade, muitas vezes, é vista como um processo que acontece de maneira natural e espontânea. Sobre esse ponto de vista espontaneísta da oralidade, Bakhtin (2011) afirma que não contempla todas as complexidades que envolvem essa prática discursiva. O autor evidencia que os alunos precisam ter a chance de vivenciarem na escola outros momentos que envolvem a linguagem oral, como em debates, discussões em grupos, entrevistas etc. O autor evidencia o aprendizado da leitura, da escrita e da oralidade por meio dos gêneros textuais, pois

quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos tanto plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade – autonomia –, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação (BAKHTIN, 2011, p.285).

Nesse sentido, as propostas didáticas que abarcam todas as esferas sociais da linguagem, acontecem por meio de atividades contextualizadas destinadas à produção e à compreensão dos textos orais e escritos. Para Bakhtin (2011), a oralidade configura-se como uma prática social interativa, por este motivo precisa ser tratada como um objeto ensinável, com o intuito de promover a reflexão dos gêneros orais.

Além disso, em relação ao ensino da leitura é importante destacar a ludicidade e as possibilidades de imaginação que podem se abrir para todos os envolvidos, aproximando as práticas escolares e as práticas sociais de leitura. Quando Soares (2021) defende a alfabetização em uma perspectiva de letramento, considera os diversos fins nos quais utilizamos a leitura em nossa vida cotidiana: interagir com diferentes pessoas, ampliar a nossa imaginação, interpretar diferentes gêneros textuais, inserir-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Em meio a todos os desafios que envolveram o retorno das aulas presenciais, as professoras, ainda assim, continuaram valorizando a leitura como uma prática que precisa acontecer diariamente, contemplando seu caráter social e dialógico. Fato que ocorre diferentemente do apresentado no capítulo 1, sobre o panorama da alfabetização no Brasil, em que a leitura era o foco principal, porém, esse ensino era prioritariamente destinado à decodificação. Por este motivo, o papel das crianças era restrito a ouvintes e comentadoras, com poucas possibilidades de interação e compreensão da leitura como prática social.

O aprendizado da linguagem escrita está diretamente relacionado com a leitura, pois, ler e escrever são processos articulados que ganham sentido quando contextualizados nas práticas de linguagem. No tópico a seguir, exploramos as atividades que envolveram a produção escrita.

4.1.2 Produção escrita

De acordo com as professoras, o trabalho com a escrita recebeu bastante destaque no bloco de atividades impressas. Ele iniciava com uma carta destinada aos pais dos alunos, com explicações sobre a composição do bloco e as propostas acompanhadas de exemplos, para promover a melhor compreensão das famílias, além de orientações no auxílio às crianças, recomendações para a regularidade no

contato com livros e um agradecimento pela parceria. Na sequência, uma carta para as crianças, escrita em caixa alta, mencionando a saudade, a expectativa do retorno, incentivos para realizarem as atividades e para lerem todos os dias. A devolutiva das atividades acontecia quando os pais iam buscar o próximo bloco ou por fotos enviadas pelo *WhatsApp* ou por e-mail para as professoras ao longo da semana.

O bloco de atividades das professoras Mariana e Paola era para um mês e meio de aulas. Elas optaram por blocos mais longos para diminuir a quantidade de vezes que os pais precisariam fazer a retirada na escola. Já o bloco de atividades das professoras Talita e Laura era para duas semanas de aula. Havia uma tabela a cada novo bloco, com uma sugestão de roteiro para as atividades (com a data e atividade sugerida), assim como a data limite para a devolução do bloco na escola.

O bloco de atividades da Rede Municipal de Educação de Rio Claro envolvia todos os componentes curriculares dos anos iniciais do Ensino Fundamental (língua portuguesa, matemática, geografia, história, ciências, arte, educação física). Nas primeiras folhas desses blocos tinha uma foto das professoras (polivalente e especialistas) e um pedido de uma foto dos alunos.

O bloco da Rede Municipal de Educação de Campinas era composto por língua portuguesa e matemática. O livro didático foi o material usado para a exploração dos outros componentes curriculares (ciências, história e geografia).

Os blocos de atividades impressas possuíram em comum o preenchimento diário do cabeçalho (data, dia da semana e nome completo) e assemelhavam-se pelo trabalho envolvendo principalmente os diferentes gêneros textuais (cantiga, poema, história em quadrinhos, fábulas e contos). Foi possível perceber, a partir do que as professoras demonstraram, que as atividades compunham duas grandes categorias: a exploração de palavras (ortografia, cruzadinha, escrita dos meses do ano, de numerais, de personagens, formação de frases e leitura), e a exploração de textos (calendário, produção oral e escrita com apoio de imagens, interpretação de tabela e gráficos).

O bloco das professoras Mariana e Paola sempre iniciava com uma palavra do dia a ser escrita pelas crianças, tendo como referência uma imagem e a solicitação de elaboração de uma frase contendo essa palavra. Também apresentava um numeral a ser escrito por extenso e um *box* logo abaixo para que criassem operações matemáticas cujo total resultasse no número em questão.

A professora Talita, que atuava com um 1º ano, propôs a construção de um crachá com o nome dos alunos. Além disso, realizou uma sequência didática norteada pela história do livro “O monstro das cores vai à escola” escrito por Anna Llenas (2021). O trabalho envolveu produção de texto, com a seguinte proposta: a produção de uma carta pelos alunos para os personagens do livro contando sobre como estava sendo a volta presencial à escola.

O bloco de atividades das professoras Talita e Laura explorou bastante os desenhos para acompanhar as produções escritas, como por exemplo, atividades envolvendo situações vivenciadas pelas crianças durante a pandemia.

As práticas de escrita mais exploradas pela professora Júlia com a sua turma de 3º ano no retorno presencial foram, prioritariamente, os ditados de frases e a produção de pequenos textos. Em relação à produção textual, o foco foi no trabalho de releitura, com a organização da turma em duplas e em pequenos grupos. Os gêneros mais utilizados foram cartas e bilhetes, destinados aos colegas tanto da mesma sala quanto de outras turmas também.

Mesmo o trabalho com a turma de 3º ano tendo durado apenas três meses, a professora Júlia sentiu uma grande evolução na organização do caderno e nas produções escritas. Com a sua turma de 2º ano, o trabalho com a escrita não se referia à produção de textos, mas a ditados de palavras e escrita de cabeçalho. Com base nos dados produzidos referentes ao trabalho realizado pela professora Júlia, inferimos que a sua prática pedagógica seguia uma linearidade, ou seja, investia na percepção das relações grafema-fonema, na escrita de palavras e frases, para que depois as crianças produzissem seus próprios textos.

A mudança repentina de turma foi evidenciada pela professora Júlia como um dificultador na continuidade do seu trabalho, pois quando estava se adaptando e sentido uma melhora na turma, precisou começar novamente com um outro grupo de alunos de uma faixa etária diferente.

A professora Laura também sentiu uma dificuldade no começo do ano com a sua turma de 3º ano em relação à organização da escrita em diferentes materiais, como no caderno ou com as folhas de atividades que ela levava para a turma. No entanto, no mês de abril ela já notou mudanças nas formas de organização. O trabalho com a escrita foi realizado principalmente no coletivo e o principal desafio evidenciado por Laura foi trabalhar com uma turma muito heterogênea, como podemos perceber no relato a seguir:

Tenho alunos que são muito avançados, outros são medianos e alguns que ainda não estão alfabetizados. Ao pensar em uma turma de 3º ano, eu tenho que dar conta dos conteúdos, eu tenho que dar conta de todos esses alunos que apresentam essa diversidade e tenho que dar conta de alfabetizar esses alunos que ainda não estão alfabetizados. Isso é o que mais estou sofrendo no momento, então, o que mais estou fazendo é esse trabalho em pequenos grupos, com propostas do mesmo texto, que são os conteúdos que preciso trabalhar, mas com atividades diferentes (Professora Laura, terceiro encontro do grupo focal realizado em 29/04/2022, tempo de gravação 42 min. 22s. até 43 min. 55s.).

Por conta dessa diversidade, a opção da professora Laura foi realizar três planejamentos diferentes para cada um dos grupos de alunos, partindo sempre de um mesmo texto com atividades diversificadas. O trabalho com o grupo de alunos mais avançados tem sido prioritariamente com produção de textos. Já com grupo de alunos que estão no processo inicial de alfabetização, a professora Laura optou por realizar uma mediação mais direcionada para o trabalho com a consciência fonológica. Por fim, com o outro grupo de alunos, o trabalho também é focado na construção de frases e no desenvolvimento da consciência fonológica. A professora Laura observou avanços tanto em relação à apropriação do sistema de escrita alfabética quanto em relação à autonomia dos alunos.

A professora Laura apontou que esse trabalho em pequenos grupos, apesar de exigir muito dela tem sido o caminho mais produtivo para envolver todos os alunos nas propostas. O uso do livro didático foi esporádico, apenas quando a professora considerava necessário. Segundo ela, foi “bem pouco” utilizado. Em relação ao seu trabalho pedagógico, Laura diz:

Gosto de criar sequências didáticas, com atividades que eu percebo que a turma está com mais dificuldade. No 3º ano somos em quatro professoras, nós trabalhamos de forma coletiva, planejamos em conjunto (Professora Laura, terceiro encontro do grupo focal realizado em 29/04/2022, tempo de gravação 45min. 10s. até 45 min. 50s.).

Esse trabalho planejado de forma coletiva foi destacado como algo que está sendo muito positivo. Além do trabalho com a sequência didática, Laura realizava ditados. A correção da escrita feita na lousa de forma coletiva tinha a intenção de que as próprias crianças fossem identificando os seus erros e pudessem corrigi-los. Para a professora, essa correção é utilizada como uma forma da criança identificar a diferença da sua escrita em relação à escrita convencional, podendo assim

compreender quais palavras precisam ser corrigidas. Ao perceber seus avanços na escrita alfabética, as crianças sentiam-se mais confiantes para produzirem seus próprios textos com mais autonomia. A professora Laura considerou que essa proposta está cumprindo com o seu objetivo de possibilitar que os alunos acompanhem e percebam os seus avanços para adequarem a sua escrita à escrita ortográfica convencional.

No bloco de atividades da professora Talita, o ditado de palavras também recebeu bastante espaço. Nessa proposta, as famílias precisariam ditar determinadas palavras e frases para as crianças escreverem. As palavras não deveriam ser corrigidas no bloco de atividades, mas sim no caderno. A professora enfatizou a importância de deixar as crianças escreverem como sabiam, sem a realização de intervenções nesse momento, para que ela pudesse conhecer a escrita dos seus alunos.

Diante do exposto sobre o trabalho das professoras com a produção de texto, consideramos que a opção pela sequência didática (SD) foi citada como norteadora. A pesquisa de Vieira e Aparício (2020) defendeu que a SD é uma ferramenta capaz de promover aos alunos uma escrita com confiança e autonomia.

Na mesma direção do que defende Goulart (2014), concordamos que a escola é o lugar capaz de propiciar o exercício diário de ampliar e aprofundar, de maneira crítica, a interpretação e o conhecimento do mundo. Para que as crianças sejam capazes de aprender sobre o mundo, a linguagem precisa ser capaz de oportunizar situações de intensa produção de textos orais e escritos.

Destacamos que a linearidade no trabalho com a alfabetização ainda é um desafio a ser enfrentado. A exploração inicial dos sons e letras, depois as sílabas, em seguida as palavras e as frases, para só depois começarem o trabalho com a produção de texto é uma organização que orienta, em muitas práticas, o trabalho pedagógico. Soares (2021) e Smolka (2001) discordam dessa linearidade, como se a alfabetização fosse uma sequência de etapas predefinidas. Para as autoras, a produção de texto é essencial durante toda a alfabetização, pois é nesses momentos que a criança consegue expressar e escrever com autoria aquilo que deseja, além de compreender a escrita como um elemento essencial em nosso cotidiano.

As pesquisas de Santana e Signor (2015), Calil (2010) e Avelar Silva e Ferreira (2020) observaram que é possível iniciar um trabalho com produção de texto, mesmo antes dos alunos estarem alfabetizados. É essencial que a criança vivencie

diariamente atividades de produção de texto, pois esses momentos possibilitam aos alunos habilidades discursivas capazes de contribuir com um processo de aprendizagem da leitura e da escrita emancipatório.

Smolka (2001) colabora com essa discussão ao afirmar que precisamos ser atentos aos esforços das crianças em suas produções escritas. A construção de conhecimento por parte da criança origina-se de diferentes maneiras. Cada criança tem suas próprias peculiaridades e escolhas ao compor seus textos, há crianças que utilizam desenhos, numerais ou símbolos. Ao valorizarmos as especificidades que cada criança utiliza em sua escrita, possibilitamos o aprendizado de uma escrita emancipadora, permeada de sentido e de significado.

Ressaltamos que os constantes olhares para os textos dos alunos promovem uma reflexão sobre a escrita alfabética. Por este motivo, os eixos: “Produção Escrita” e “Análise e Reflexão Linguística” estão articulados.

4.1.3 Análise e reflexão linguística

O bloco de atividades impressas das professoras Mariana, Paola e Laura, que atuavam com turmas de 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, explorou bastante a ortografia de diferentes palavras, pois nessa etapa a maioria dos alunos já havia compreendido como funciona o sistema de escrita alfabética. Nas turmas de 3º ano, o trabalho com a consciência fonêmica foi explorado, como por exemplo, com atividades para completar as letras que faltavam no início das palavras.

No bloco de atividades da professora Talita havia um alfabeto para auxiliar na escrita do nome completo e o crachá deveria ser utilizado pela criança quando fosse preencher o cabeçalho. Além do trabalho com o nome, as letras desse alfabeto deveriam ser recortadas e guardadas em uma caixa, tornando-se um alfabeto móvel. O trabalho também envolveu atividades que exploravam a consciência fonológica, sempre partindo de palavras que haviam sido estudadas nos textos trabalhados, como na história do Pinóquio, Lendas do Folclore, Chapeuzinho Vermelho, entre outros.

A Rede Municipal de Educação de Jundiaí utilizou o bloco de atividades impressas apenas no retorno parcial das aulas presenciais, sendo um bloco para os alunos na fase inicial de desenvolvimento da escrita e outro para os alunos que se aproximavam da escrita alfabética. A professora Júlia organizou as aulas síncronas

com slides interativos, trabalhando principalmente a consciência fonológica. Os alunos ouviam diversos áudios e depois escreviam as palavras e as frases.

O uso do livro didático foi opcional, ficando a critério dos professores utilizá-lo ou não. Nesse momento, a professora Júlia decidiu não utilizar, pois considerou que os slides foram uma boa ferramenta, capaz de tornar as aulas menos monótonas e de promover uma interação entre a turma.

Em relação às duas turmas que a professora Júlia atuou no ano de 2022, 2º e 3º ano, a principal dificuldade foi em relação à organização do caderno, em ambas as turmas. Por este motivo, optou por trabalhar no princípio do ano com cópias do cabeçalho exposto na lousa, explicação de como realizar a escrita (começando pelo lado esquerdo da folha), não pular páginas, questões de pontuação e segmentação das palavras.

As professoras evidenciaram que os problemas com a organização do caderno já foram praticamente superados após o primeiro bimestre do ano de 2022. Soares (2021) salienta a importância dos alunos aprenderem a se organizar, como uma das facetas do processo de alfabetização que envolvem um conjunto de técnicas e de habilidades necessárias para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Entre esse conjunto de técnicas a autora destaca: compreender as convenções da escrita (direcionalidade, organização espacial do texto etc.). É preciso ressaltar que essa compreensão acontece nas práticas de uso da linguagem escrita e não precisam restringir-se, necessariamente, à cópia de cabeçalhos.

Na mesma direção, Morais (2003) defende que o estudo de análise e reflexão linguística aconteça com o objetivo de formar alunos capazes de ler e produzir textos significativos. Evidência que há mudanças importantes em relação às práticas que exploram a análise da escrita, por meio de movimentos reflexivos e de discussões coletivas, na escola.

[...] pouco a pouco, vamos conseguindo que a língua ensinada na escola tenha propósitos e características semelhantes aos que adotamos quando lemos e escrevemos fora do ambiente escolar. Assim, sem abrir mão da leitura e produção de textos como eixos orientadores do trabalho com a língua, penso que é preciso ensinar ortografia. E fazê-lo de uma maneira sistemática (MORAIS, 2003, p. 17).

O autor considera que a escola muitas vezes exige do aluno uma escrita de acordo com a norma culta e ortográfica da língua portuguesa, mas cria poucas

possibilidades de reflexão sobre o seu funcionamento. É preciso que “em vez de se preocupar mais em avaliar, em verificar o conhecimento ortográfico dos alunos, a escola precisa investir mais em ensinar, de fato, a ortografia” (MORAIS, 2003, p. 18). Outra questão importante é a correção dos erros ortográficos, para que não sejam tratados com discriminação ou com invalidação das produções textuais realizadas pelos alunos. Os avanços que eles apresentam em seus textos, muitas vezes, são ignorados em razão dos erros ortográficos. Essa desvalorização pode ocasionar medo e repulsa pela escrita, algo que acompanha milhares de pessoas por toda a vida.

Morais (2003) salienta, ainda, sobre o processo gradativo que a criança passa na aquisição da escrita. Primeiro, ela apropria-se do sistema de escrita alfabético (passa a conhecer as letras, a sequência do alfabeto e a representação sonora das letras), o que o aluno ainda não compreende nessa fase são as regras ortográficas. Por isso, o trabalho das professoras com turmas de 1º ano envolve, primordialmente, a apropriação do sistema de escrita alfabético pela criança, para que posteriormente possa realizar o estudo ortográfico das palavras. Já as professoras do 2º e 3º ano passam a realizar diversas atividades com o objetivo de propiciar gradativamente a apropriação dos alunos da escrita ortográfica convencional.

Isso não significa que durante o processo de compreensão e de apropriação do sistema de escrita alfabética as crianças não tenham oportunidades de produzir as suas próprias escritas, ainda provisórias, em forma de textos, em situações significativas de uso social, endereçada a alguém. A ênfase feita por Moraes (2003) não corresponde a uma linearidade do processo.

Consideramos que os avanços que as professoras tiveram após o retorno às aulas presenciais com a aprendizagem da leitura e da escrita aconteceram pelas ricas oportunidades de produções de texto, contações de histórias e um ensino sistemático da notação alfabética e da ortografia, tendo o texto como ponto de partida.

É importante destacar o esforço das professoras para explorar os quatro eixos de linguagem, que mesmo no ensino remoto, com as limitações e sem o contato presencial, encontraram diversos caminhos para contemplar a oralidade, a leitura, a produção de texto e a análise e reflexão sobre a língua. Destacamos ainda que a parceria entre as professoras e as famílias foi o único meio de contato que possibilitou que o ensino remoto pudesse acontecer.

4.2. A influência da PNA no trabalho das professoras

Para responder ao terceiro objetivo específico da pesquisa: relacionar as concepções e as práticas das professoras com o disposto na Política Nacional de Alfabetização (PNA), realizamos uma rodada no grupo focal questionando se o trabalho das professoras teria sofrido alguma influência pela instituição da PNA ou se haviam participado do “Programa Tempo de Aprender” destinado a formação de professores.

Nenhum dos municípios em que as professoras trabalhavam aderiu à formação proposta pelo “Programa Tempo de Aprender” que decorre da PNA. Por este motivo, as professoras só ficaram sabendo da formação continuada pela televisão, pois houve diversos comerciais informando sobre as inscrições para o curso.

A professora Paola chegou a entrar no site para conhecer o “Programa Tempo de Aprender”, mas não se identificou com a proposta e não deu continuidade. Nogueira e Lapuente (2020) salientam a visão reducionista da alfabetização apresentada pela PNA e pelo Programa, pois privilegiam um discurso único de ciência e ignoram todas as outras abordagens teórico-metodológicas para ensinar a leitura e a escrita. “Não podemos esquecer que a leitura e a escrita também se vinculam à linguagem, à expressão e, portanto, estão imbricadas ao sujeito e seus diferentes contextos” (NOGUEIRA E LAPUENTE, 2020, p.120).

A PNA desconsidera os diferentes contextos de uso da leitura e da escrita, resumindo toda a diversidade vivenciada no Brasil a uma única metodologia apresentada aos professores pelo “Programa Tempo de Aprender”.

Em direção contrária aos pressupostos apresentados pela PNA, Gontijo (2014) acredita em uma concepção de alfabetização como prática sociocultural, capaz de desenvolver nos alunos capacidades reais de produção de textos orais e escritos, de leitura e uma compressão entre os sons e as letras.

Nesse mesmo sentido, Soares (2018) evidencia que o processo de alfabetização é composto por algumas facetas: a linguística, a interativa e a sociocultural. A faceta linguística tem por objeto o sistema alfabético-ortográfico da escrita.

As duas outras facetas implicam outros objetos de conhecimento que vão além do linguístico: na faceta interativa, o objeto de conhecimento é o uso da língua escrita para interação – a compreensão e a produção de textos, o que

envolve, para além da dimensão linguística, elementos textuais e pragmáticos, não exclusivamente linguísticos; na faceta sociocultural, o objeto do conhecimento são os usos e as funções da língua escrita em diferentes contextos sociais e culturais e em diferentes eventos de letramento, estando presentes, portanto, inúmeros elementos não linguísticos (SOARES, 2018, p.38).

Soares (2018) compreende o processo de alfabetização por meio da articulação entre essas facetas. Ao retomarmos o histórico dos métodos de alfabetização no Brasil, sabemos que a disputa entre os métodos analíticos e sintéticos nunca deixaram de existir. No entanto, a autora evidencia que o aprendizado da leitura e da escrita não pode se resumir a simples aplicação desses métodos. A criança irá aprender a escrever, na medida em que existam oportunidades reais de interagir com a linguagem escrita, podendo experimentar escrever com seus conhecimentos prévios da escrita, testando as suas hipóteses em relação ao oral e ao escrito.

Diferente do que propõe Soares (2018), a PNA considera que a criança precisa, primeiro, aprender a escrever, para só depois ser capaz de produzir seus próprios textos. Nesse sentido, a criança não tem oportunidades reais de experimentar a escrita, de criar hipóteses e de refletir sobre o sistema de escrita alfabética.

A concepção teórica defendida pela PNA sustenta um processo de alfabetização fragmentado, iniciando pelas unidades menores da escrita (fonema, sílaba) e progredindo degrau por degrau, até que a criança esteja “pronta” para chegar aos textos. Além disso, a ênfase no ensino da leitura e da escrita recai na prática de codificar e decodificar, aproximando-se a uma concepção tecnicista. Ao desconsiderar as políticas públicas implementadas em governos anteriores e os estudos no campo da alfabetização no Brasil, o discurso da PNA considera apenas uma perspectiva como apropriada para o ensino da leitura e da escrita, a instrução fônica ou método fônico.

Em um caminho inverso ao que defende a PNA, Almeida (2020) propõe que seja considerado no aprendizado das relações entre fonemas e grafemas, a interpretação, a compreensão e a produção de sentidos. Nessa mesma direção, as professoras também acreditam em um ensino da leitura e da escrita com sentido e significado para os alunos e, por isso, não se identificaram com a concepção teórica defendida pela PNA, em que instrução fônica é apresentada como a solução para os

problemas da alfabetização no Brasil, a partir de uma perspectiva reducionista que desconsidera os aspectos sociais, culturais e econômicos.

Além dessa concepção de leitura, decorre da PNA o “Programa Conta pra Mim”, com a intenção de promover a literacia familiar. De acordo com a PNA, a literacia familiar é um “conjunto de práticas e de experiências relacionadas com a linguagem, com a leitura e com a escrita, as quais a criança vivencia com seus pais ou cuidadores” (BRASIL, 2019, p. 51). Nesse sentido, o objetivo é que as famílias leiam histórias para as crianças, desde a Educação Infantil. O documento afirma que

O êxito das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita está fortemente vinculado ao ambiente familiar e às práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam com seus pais, familiares ou cuidadores, mesmo antes do ingresso no ensino formal (BRASIL, 2019, p.23).

É preciso ressaltar que não somos contra o incentivo da participação das famílias em momentos prazerosos de leitura com seus filhos. A crítica refere-se a responsabilizar e a culpabilizar as famílias por possíveis fracassos no processo de alfabetização.

Ramalhete (2020) alerta sobre o termo literacia familiar carregar a concepção de defesa do *homeschooling* (educação domiciliar), uma vez que esse modelo anula o papel da escola, transferindo para as famílias a responsabilidade de educar e incentivar o trabalho com a literatura.

A professora Mariana entrou para ver os livros disponibilizados pelo “Programa Conta pra Mim”, mas não achou nenhum interessante para inserir na sua prática pedagógica. Na mesma direção, Ramalhete (2020, p. 160) alerta que:

Os livros ofertados pelo Programa Conta para Mim abreviam os clássicos e as lendas da cultura brasileira; separam o que deve e o que não deve ser acessível às crianças, desrespeitando a historicidade e a complexidade inerente às noções de infância e de literatura.

A autora acredita em um trabalho com a literatura contemplando todas as suas possibilidades, promovendo a humanização, a imaginação e a interpretação do mundo. Ao planejar um trabalho voltado para a literatura é preciso que seja considerado o contexto social, histórico e cultural dos alunos.

Sobre a PNA e o “Programa Conta pra mim”, a professora Talita disse:

O documento acaba responsabilizando o próprio contexto social da criança pelo seu fracasso escolar. A literacia familiar responsabiliza a família para dar conta das leituras propostas, isso é muito complicado (Professora Talita, terceiro encontro do grupo focal realizado em 29/04/2022, tempo de gravação 1h 11 min. 44s. até 1h 12 min. 25s.).

Além de responsabilizar as famílias pelas leituras diárias, o “Programa Conta pra Mim” não considera as crianças filhas de pais analfabetos ou de pais que realizam jornadas duplas ou triplas de trabalho. Outro ponto importante, é que a criança tenha contato com a literatura como um direito humano e não apenas como um instrumento ligado à alfabetização.

As duas professoras – Talita e Laura – que estão cursando o doutorado e possuem em comum o tema da alfabetização já analisaram a PNA, pois se trata do material de pesquisa de ambas. A professora Talita disse o seguinte:

Eu acabei vendo na minha pesquisa também, porque analisei alguns documentos mais recentes de alfabetização, como a BNCC e a PNA. Eu entrei para ver, por curiosidade da pesquisa mesmo, mas é muito distante do que a gente acredita e do que a gente faz (Terceiro encontro do grupo focal realizado em 29/04/2022, tempo de gravação 1h 14 min. 32s. até 1h 15 min. 11s.).

Todas as professoras evidenciaram que sabem do que se trata a PNA, mas não utilizam o documento ou as formações em seu trabalho, pois não se identificaram com a base teórica que norteia o documento. Mesmo as professoras que citaram um trabalho com a consciência fonológica, não atribuíram essa escolha ao proposto pelo documento.

Por fim, nas considerações finais iremos refletir sobre os impactos que a pandemia da Covid-19 causou no trabalho realizado pelas professoras participantes da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objeto de estudo o processo de alfabetização em três diferentes momentos atrelados à pandemia da Covid-19: ensino remoto, retorno parcial e total das aulas presenciais. Além disso, o nosso objetivo investigou a articulação entre a alfabetização e o letramento nesses diferentes momentos.

Para cumprir com o objetivo da pesquisa, realizamos primeiramente o capítulo teórico, para compreender de que maneira a alfabetização tem sido proposta em diferentes documentos nacionais e em programas de formação de professores. Em seguida, estudamos diversas autoras como Magda Becker Soares, Ana Luiza Smolka, Cecilia Goulart e Maria do Rosário L. Mortatti, que se constituem como importantes aportes teóricos para a alfabetização, letramento e a perspectiva discursiva no Brasil. Também realizamos uma revisão bibliográfica para conhecer o que tem sido pesquisado no cenário nacional e de qual maneira a alfabetização tem sido discutida em articulação com a perspectiva discursiva. Todo esse caminho foi essencial para a análise e fundamentação teórica do material empírico.

É evidente que a pandemia da Covid-19 trouxe diversos desafios para todas as esferas de nossas vidas. A educação precisou se reinventar e os professores precisaram juntos encontrar caminhos e soluções para que o ensino pudesse continuar. Entre os caminhos encontrados que possibilitaram o ensino remoto, destacamos as tecnologias e principalmente a parceria e o apoio entre as famílias e as escolas.

As professoras que participaram desta pesquisa, enfrentaram enormes desafios relacionados com falta de estrutura e de acesso às tecnologias. Além de falta de formações para o uso das plataformas digitais, todos os recursos necessários para as gravações das aulas remotas foram adquiridos por elas.

O uso do *WhatsApp* foi citado como o principal meio de comunicação entre as professoras e as famílias. Essa possibilidade de comunicação aproximou de forma muito significativa professores e família. A parceria para a realização do trabalho, o acolhimento em relação às necessidades enfrentadas em um período de dor, medo, incertezas fez diferença durante o ensino remoto e resultou em reconhecimento e valorização da atividade docente.

As redes que demoraram para se organizar e buscar formas alternativas de comunicação acentuaram o distanciamento entre professores e famílias/alunos. O ensino remoto, apesar dos imensos desafios, aconteceu durante quase dois anos graças ao trabalho árduo de todos os professores. Essa experiência denunciou o abandono que a instituição escolar vem sofrendo há muitas décadas. A precariedade de equipamentos e materiais, a pouca valorização do trabalho docente, durante a pandemia, mostrou o quanto a escola estava desassistida em relação aos avanços tecnológicos. No retorno presencial, algumas redes de ensino equiparam as suas unidades escolares com lousas digitais em cada classe, *tablets* para alunos e professores, novos computadores. No entanto, ter os recursos materiais não é suficiente para se criar uma cultura digital na escola.

Mesmo sem o contato presencial diário, as professoras – Mariana, Paola, Laura, Talita e Júlia – oportunizaram durante todo o ensino remoto diversas experiências de leitura e de escrita aos alunos. O principal desafio do ensino remoto foi incluir toda a turma nas atividades propostas, pois muitos alunos não tiveram a chance de vivenciar essas experiências e ficaram esse longo período sem nenhum contato com a escola. Isso impactou de forma drástica quando retornaram às aulas presenciais.

Não podemos deixar de considerar a importância do ensino remoto que, apesar dos imensos desafios, aconteceu durante quase dois anos. Apesar da distância física das professoras com seus alunos durante todo o ensino remoto, ficou evidente a tentativa de não interromper diversas práticas sociais de leitura e de escrita realizadas diariamente antes da pandemia. A leitura foi uma dessas práticas que as professoras buscaram dar continuidade, por meio de gravações de vídeos, momentos síncronos (Roda de Leitura) ou Projeto Leitura.

As práticas destinadas à oralidade foram bastante desafiadoras de serem realizadas no ensino remoto, mesmo assim, as professoras buscaram realizar algumas propostas no bloco de atividades impressas com o intuito de desenvolver os gêneros orais. Houve pedidos de entrevista com familiares, relato de histórias por meio de áudios no *WhatsApp* e a exposição das partes preferidas dos livros de literatura que foram trabalhados.

A produção de texto também teve um grande espaço em todos os blocos de atividades impressas, explorando, dessa forma, a escrita com lápis e papel, e não apenas a escrita digitada no computador. Consideramos imprescindível destacar que

mesmo em condições adversas, sem o contato diário com os alunos, por um tempo bastante prolongado, todas as professoras buscaram a construção de sentido nas atividades propostas, explorando a escrita e a leitura de palavras e textos. Os resultados da pesquisa revelaram que as professoras procuraram contemplar a alfabetização em uma perspectiva de letramento mesmo durante o ensino remoto. Isso ocorreu pela concepção de linguagem que norteia o trabalho delas: a leitura e a escrita baseada na construção de sentido e de significado pelos alunos. No entanto, observamos que a ânsia em alfabetizar as crianças, especialmente, as que já deveriam estar lendo e escrevendo com mais autonomia, leva, muitas vezes, a uma prática linear para a exploração do sistema de escrita alfabética. Isso é um risco constante que assombra as salas de aula.

Algo bastante perceptível no panorama da alfabetização do Brasil é que o ensino intencional da oralidade, muitas vezes, recebe um investimento menor, em relação ao da escrita e o da leitura. O foco concentra-se nas avaliações diagnósticas de escrita, ficando em segundo plano as práticas destinadas à linguagem oral. É necessário um trabalho intencional, assim como salientaram Belintane (2006) e Bakhtin (2011), por meio de atividades contextualizadas, com o objetivo de desenvolver os gêneros orais.

Outro ponto importante destacado pelas docentes ocorreu no retorno às aulas presenciais. Após alguns meses de aula, elas evidenciaram os avanços dos alunos ao solucionarem os conflitos que surgiram no cotidiano escolar. Esses avanços podem ser compreendidos com a modificação do meio social, afinal, antes, o ambiente estava restrito ao convívio familiar. Após alguns meses do retorno às aulas presenciais, as interações entre os alunos voltaram a ocorrer. Esses momentos configuram-se como potentes fontes de desenvolvimento e possibilitam a elaboração, por parte da criança, de soluções para enfrentarem os conflitos presentes no cotidiano escolar. Diante desse cenário, é válido ressaltar que as agressões físicas entre os alunos passaram a ocorrer cada vez menos, dando lugar ao diálogo. Essa importante conquista não teria acontecido sem a mediação atenta das professoras.

Concluimos, então, que apesar de todos os desafios presentes em decorrência da pandemia da Covid-19, as experiências vivenciadas pelas professoras demonstraram que a articulação entre a alfabetização e o letramento foi uma busca intensa e constante durante o ensino remoto, retorno parcial e total das aulas presenciais.

A partir do panorama da alfabetização percebemos que o conceito de letramento ganha cada vez mais espaço nas pesquisas nacionais. Ficou evidente que não basta mais ensinar a ler como decodificação e a escrever como codificação, sem ter sentido e significado para o aluno.

É preciso que ao mesmo tempo em que ocorre – a alfabetização – aprendizagem formal do sistema de escrita alfabético e ortográfico, aconteça simultaneamente – o letramento – compreensão do uso da leitura e da escrita como necessidade, inserindo-se nas práticas sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABALF. Associação Brasileira de Alfabetização. **Posicionamento da ABAlf frente ao Programa de Alfabetização “Tempo de Aprender”**. Florianópolis: ABAlf, 2020. Disponível em: https://www.abalf.org.br/files/ugd/64d1da_38d9d642576f4b8fb9ba8433bd6510a1.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

ALBUQUERQUE, S. L.; COSTA, A. de A. Incongruências entre a atual PNA, BNCC e pesquisas na área de alfabetização no Brasil. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v.08, n.17, p.490-505, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i17.12011>. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/12011>. Acesso em: 14 jan. 2022.

ALMEIDA, A. C. Ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, n.10, 25 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.353>. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/353>. Acesso em: 03 jan. 2023.

ALMEIDA, S. R.; PENSO, M. Formação e práticas pedagógicas de alfabetizadores no contexto de pesquisa. **HOLOS**, v.7, p.1-16, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2019.6896>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6896>. Acesso em: 20 set. 2021.

AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. 2ed. Imprensa da Universidade de Coimbra. 2014.

ANDRADE, L. Alfabetizações numa perspectiva discursiva: só o plural pode ser singular. **Revista Contemporânea de Educação**, v.12, n.25, 2017. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v12i25.13531>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/13531>. Acesso em: 20 set. 2021.

ASSOLINI, F. E. P. Análise discursiva dos saberes e fazeres pedagógicos de professores do ensino fundamental. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v. 52, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/1470>. Acesso em: 20 set. 2021.

AVELAR SILVA, N.; FERREIRA, H. M. A pedagogia dos multiletramentos e a multiplicidade semiótica no texto infantil. **Devir Educação**, p. 265-282, 12 ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.30905/ded.v0i0.226>. Disponível em: <http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/226>. Acesso em: 9 jun. 2022.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEATRIZ, A. B. T. **Contribuições do pedagogo à prática pedagógica dos professores iniciantes: um estudo sobre a educação profissional Estadual de Ponta Grossa - PR**. 2018, 179f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Ponta Grossa, Paraná. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/2601/1/Adriane%20Tozetto.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BELINTANE, C. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**. v.32, n.2., p.261-277, 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cn8KPmp9PVxs3jWpTs6H6tF/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BELINTANE, C. Formação contínua na área de linguagem: continuidades e rupturas. In: CARVALHO, A. M. P. de C. (org.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas do cotidiano**. 2ed. São Paulo: Cengage, 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRAIT, B. Estilo. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2020.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867** de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. 2012. Disponível em: <https://diariofiscal.com.br/ZpNbw3dk20XgIKXVGacL5NS8haloH5PqbJKZaawfaDwCm/legislacaofederal/portaria/2012/mec867.htm>. Acesso em: 4 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino. **Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. MEC/SASE. Brasília, 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 28 abr. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 02 jan. 2022.

BRASIL. MEC. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 20 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Alfabetização**: Programa Tempo de Aprender. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BUZIOLI, J. R. de S.; TASSONI, E. C. M. Paulo Freire e a Educação de Jovens e Adultos: sentidos atribuídos pelos alunos para a permanência na EJA. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v.46, edição especial, p.1068–1085, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5216/ia.v46ied.especial.68193>. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/68193>. Acesso em: 3 jun. 2022.

CABREIRA, M. do C.; COSTA-HÜBES, T. da C. Ensino e aprendizagem da leitura: um diagnóstico entre alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. **Acta Scientiarum Language and Culture**, vol.38, n.4, p. 359-369, 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v38i4.27568>. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307448360005>. Acesso em: 20 set. 2021.

CALIL, E. A menina dos títulos: repetição e paralelismo em manuscritos de Isabel. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v.54, n.2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3185>. Acesso em: 20 set. 2021.

CAPRISTANO, C. C.; OLIVEIRA, E. C. Escrita infantil: a circulação da criança por representações sobre gêneros discursivos. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v.58, n.2, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/1981-5794-1405-4>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alfa/a/bNXTXVVhvDqsp3X84b9bGXy/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

CARVALHO, A. M. P. de C. O que há em comum no ensino de cada um dos conteúdos específicos. In: CARVALHO, A. M. P. de C. (org.). **Formação continuada de professores: uma releitura das áreas do cotidiano**. 2ed. São Paulo, SP: Cengage, 2017.

CARVALHO, G. K. de M.; DANTAS, C. K. F. de M.; AGUIRRE, M. A. C. Letramento: entre contos e histórias em quadrinhos. **HOLOS**, v.7, p.1-13, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2019.8240>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/8240>. Acesso em: 20 set. 2021.

CHAGAS, M. F. L.; DEMOLY, K. R. A.; REBOUÇAS, J. V.; GONÇALVES, K. V. A atuação docente na inter-relação dos letramentos alfabético e digital no ciberespaço. **HOLOS**, v.6, p.329-336, fev. 2015. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2014.963>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/963>. Acesso em: 20 set. 2021.

COAN, I. B. F.; ALMEIDA, M. L. P. Histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina no Âmbito das Políticas Públicas para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (1989-2005). **HOLOS**. v.6, p.251-276, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2015.1738>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1738>. Acesso em: 20 set. 2021.

COSTA, D. M. V.; GONTIJO, C. M. M. Produção de textos e processo inicial de alfabetização. **Acta Scientiarum Education**, v.39, n.4, p.421-430, 1 set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v39i4.32115>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/32115>. Acesso em: 23 jan. 2022.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. Nº 12.287, Ano XLIX. Terça-feira, 17 de março de 2020, 2020a. Disponível em: <https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/1197959208.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE CAMPINAS. Prefeitura Municipal de Campinas. Nº 12.296, Ano XLIX. Sexta-feira, 27 de março de 2020, 2020b. Disponível em: <https://www.campinas.sp.gov.br/uploads/pdf/930302319.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2020.

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

FRADE, I. C. A. da S. A escrita na Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, n.10, 25 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.369>. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/369>. Acesso em: 20 out. 2021.

FRANGELLA, R. de C. P. “Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo... e vivo escolhendo o dia inteiro!” – Currículo e alfabetização para além das evidências. **Revista de Educação PUC-Campinas**, vol.25, p.1-17, 2020. DOI: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v25e2020a4880>. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4880>. Acesso em: 19 set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GABINETE DO DEP. GASTÃO VIEIRA. Relatório Final do Grupo de Trabalho. **Alfabetização Infantil: os novos caminhos**. Seminário "O Poder Legislativo e a Alfabetização Infantil: Novos Caminhos" em 15 de setembro de 2003. Comissão de Cultura e Educação da Câmara dos Deputados, 2003. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/alfabetizacao_infanti_novos_caminhos_gastao_vieira.pdf. Acesso em: 02 jan. 2022.

GASKELL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som. Um manual prático**. Petrópolis: Vozes. 2008.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2014.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V.; PEROVANO, N. S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, v.31, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0110>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKqXvXK5VDq6GqfGfwhK/?lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2022.

GOULART, C. M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v.9, n.2, p.35-51, 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732014000200004>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/cPYgcqRbX3pXX38WJS4mnbm/?lang=pt>. Acesso em: 19 set. 2021.

GOULART, C. M. A.; CORAIS, M. C. Alfabetização, discurso e produção de sentidos sociais: dimensões e balizas para a pesquisa e para o ensino da escrita. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v.15, n.4, p.76-97, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2176-457347351>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/m7pfppSqS88BRWwfXsmmbxc/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2022.

GOULART, C. M. A.; GONÇALVES, A. V. ALFABETIZAÇÃO: Linguagem e vida - Uma Perspectiva Discursiva. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n.14, p. 48-61, 4 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2021527>. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/527>. Acesso em: 26 jan. 2022.

HODGES, C.; TRUST, T.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; BOND, A. Diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v.2 (2020): Múltiplas Perspectivas para fortalecer o Aprendizado, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://escribo.com/revista/index.php/escola/article/view/17>. Acesso em: 11 set. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílios PNAD COVID-19**. Rio de Janeiro, setembro de 2020. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101763.pdf>. Acesso em: 28 out. 2021.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica Avaliação Nacional de Alfabetização Edição 2016**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30 jun. 2022.

KAUARK, F. S.; SILVA, V. A. S. Dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental e ações psico & pedagógicas. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v.25, n.78, p.264-270, 2008. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862008000300009. Acesso em: 25 mar. 2022.

KLEIMAN, A. B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v.32 n.53, p.1-25, dez, 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em: 01 jun. 2022.

LAPLANE, L. F. A. A alfabetização como processo discursivo em perspectiva. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. (org.) **Alfabetização como processo discursivo. 30 Anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

LLENAS, A. **O monstro das cores vai à escola**. 1ed. Belo Horizonte: Aletria, 2021.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. Aquisição de tradições discursivas: marcas de uma escrita heterogeneamente constituída. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v.55, n.1, 2011. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4175>. Acesso em: 20 set. 2021.

MARECO, D. M. J.; SILVA, G. W. A avaliação nacional da alfabetização (ANA) como política de avaliação para o ensino fundamental. **Foro de Educación**, v.19, n.1, p.285-302, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.776>. Disponível em: <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/776>. Acesso em: 01 jun. 2022.

MARTINS, M. S. C. A escrita e as outras linguagens. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v.47, n.2, 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/4241>. Acesso em: 20 set. 2021.

MEI, J. da S. S. **Dividir e/ou fracionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: uma investigação sobre o uso de ações mitigadoras em ambiente virtual de aprendizagem**. Dissertação de Mestrado (Educação). Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2021. Disponível em: https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/bitstream/handle/123456789/15292/cchsa_ppgedu_me_Joelma_S_SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 28 jun. 2022.

MELO, W. A. **Influência da prática do xadrez escolar no raciocínio infantil**. Dissertação (Mestrado Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015. Disponível em: <https://repositoriounb.br/handle/10482/18929>. Acesso em: 20 set. 2021.

MINAYO, M. C. de S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Documento de Apresentação. São Paulo: Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf. Acesso 13 fev. 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral –DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental –COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, Dezembro, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 26 abr. 2021.

MORAIS, A. S. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 2003.

MORTATTI, M. do R. L. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Portal Mec Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**, Brasília, v.1, p.1-16, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 10 jan. 2022.

MORTATTI, M. R. L. Brasil, 2091: notas sobre a “Política Nacional de Alfabetização”. **Olhares: Revista Eletrônica do Departamento de Educação da Unifesp**, v.7, n.3, p.17-51, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/9980/7190>. Acesso em: 5 fev. 2020.

MOTERANI, N. G. O modelo ideológico de letramento e a concepção de escrita como trabalho: um paralelo. **Acta Scientiarum Language and Culture**. Maringá, v.35, n.2, p.135-141, 2013. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascilangcult.v35i2.13520>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/13520/pdf>. Acesso em: 20 set. 2021.

NOGUEIRA, G. M. LAPUENTE, J. S. M. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.26, p.1-17, 2021. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2022595>. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/595>. Acesso em: 19 jan. 2022.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. COVID-19 e o fim da educação 1870 - 1920 - 1970 - 2020. **Revista História da Educação**, Sessão Especial, v. 25, p.1-19, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/110616>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/KNh6dGg9qLCjMknGPffLz4j/?lang=pt>. Acesso em: 4 mar. 2021.

OBSERVATÓRIO do PNE. **Meta 5: Alfabetização**. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/meta/alfabetizacao>. Acesso em: 19 fev. 2022.

PASCHOAL, A. E. Metodologia da pesquisa em educação: analítica e dialética. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v.2, n.3, p.161–169, 2001. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189118142011>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PEREIRA, B. G.; ALENCAR, A. N. Leitura nas séries iniciais: algumas considerações. **HOLOS**, v.7, p 299-310, dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.5911>.

Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5911>. Acesso em: 20 set. 2021.

PRADO, G.V. T.; SOLIGO, R. A. Memorial de formação: quando as memórias narram a história da formação. *In*: PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R.A. (Org.) **Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações**. Campinas: Alínea, 2007.

RADAELLI, M. E. Contribuições de Vygotsky e Bakhtin para a linguagem: interação no processo de alfabetização. **Revista Thêma et Scientia**. v.1, n.1, p.1-5, jan/jun, 2011. Disponível em: <http://www.themaetscientia.faq.edu.br/index.php/RTES/article/view/572/663>. Acesso em: 31 jan. 2022.

RAMALHETE, M. P. A diretriz de educação literária na Política Nacional de Alfabetização: contrapontos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.15, p.1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15264.052>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15264>. Acesso em: 19 jan. 2022.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XVIII, n.60, p.144-158, dezembro, 1997. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pH848XC5hFCqph7dGWXrCz/?format=pdf&lang=pt#:~:ext=O%20termo%20alfabetismo%20funcional%20foi,%2C%20Luke%20%26%20MacLennan%201986>. Acesso em: 21 mai. 2021.

ROCHA, J. G.; OLIVEIRA, M. V. DE; SANTOS, S. M. dos. A Política Nacional de Alfabetização – PNA: “do direito de criticar – do dever de não mentir, ao criticar”. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v.1, n.10, 25 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.374>. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/374>. Acesso em: 08 dez. 2021.

ROSA, S. R. B. O. FILIPAK, S. T. Paulo Freire: Educação como transformação social. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, ed. 12, v.06, p.131-141, 2019. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/2019/12/paulo-freire-1.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2021.

SANTANA, A. P.; SIGNOR, R. C. F. Grupo para sujeitos com queixas de dificuldades de leitura e escrita: aspectos teórico-metodológicos. **Revista CEFAC**, v.17, n.6, p.1814-1826, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-021620151767415>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/DwQ7vsTzZGXTM5nb3Jc9vsJ/?lang=pt>. Acesso em: 20 set. 2021.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Programa Ler e Escrever. **Resolução SE 86**, de 19-12-2007, 2007. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/86_07.HTM?Time=16/09/2017%2017:01:05. Acesso em 13 fev. 2021.

SCLIAR-CABRAL, L. Políticas Públicas de Alfabetização. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, v.72, n.3, p.271-290, dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175->

[8026.2019v72n3p271.](https://www.scielo.br/j/rcefac/a/DwQ7vsTzZGXTM5nb3Jc9vsJ/?lang=pt) Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/DwQ7vsTzZGXTM5nb3Jc9vsJ/?lang=pt>. Acesso em: 16 mai. 2021.

SERAFIM, M. de S.; OLIVEIRA, R. M. L. de. A retificação em textos infantis: um olhar dialógico. **ALFA: Revista de Linguística**, São Paulo, v.54, n.2, 2010. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3186>. Acesso em: 20 set. 2021.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade de Campinas, 1 ed, 2001.

SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n.25, p.5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 jan. 2022.

SOARES, M. B. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, M. B. **Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita: a mediação do professor**. 2000. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalle/182481>. Acesso em: 22 abr. 2022

TASSONI, E. C. M. **A dinâmica interativa na sala de aula: as manifestações afetivas no processo de escolarização**. 2008. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2008. DOI: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2008.421265>. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/421265>. Acesso em: 19 abr. 2022.

TASSONI, E. C. M. Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, Rio de Janeiro, v.13, n.2, p.524-544, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812013000200008. Acesso em: 10 mar. 2022.

TASSONI, E. C. M.; REIS, C. M. dos. Educational policies of teacher formation in focus: Changes and continuities. **Education Policy Analysis Archives**, v.26, n.58, p.1-25, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3101>. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3101>. Acesso em: 26 abr. 2022.

TERRA, A. **O dente ainda doía**. 1ed. São Paulo: Difusão Cultural do livro, 2012.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9ed. São Paulo: Cortez, 2010.

TFOUNI, L. V.; PEREIRA, A. de C.; ASSOLINI, F. E. P. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Calidoscópico**, v. 16, n. 1, p. 16–24, 2018. Disponível em:

<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.02>.

Acesso em: 29 abr. 2022.

VIEDES, S. C. A.; SOUSA, S. N.; ARANDA, M. A. M. A concepção de alfabetização em programas federais: tensões e (in) certezas da Política Nacional de Alfabetização (2016 - 2019): dossiê políticas e gestão da educação básica. **REAE - Revista Estudos Aplicados em Educação**, v.4, n.8, p. 20-35, jul/dez, 2019. DOI: <https://doi.org/10.13037/rea-e.vol4n8.6357>. Disponível em:

https://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_estudos_aplicados/article/view/6357.

Acesso em: 23 jan. 2022.

VIEIRA, F. S. S.; APARÍCIO, A. S. M. Sequência Didática de gênero textual: uma ferramenta de ensino da escrita no processo de alfabetização. **HOLOS**, v.1, p.1-15, fev. 2020. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2020.6664>. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6664>. Acesso em: 20 set. 2021.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula. O problema do meio na pedologia. *In*: VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Organização [e tradução] Zoia Prestes e Elizabeth Tunes; tradução Cláudia da Costa Guimarães Santana. Rio de Janeiro: EPapers, 2018.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.