



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO,
LINGUAGEM E SOCIEDADE (PPGELS) – MESTRADO PROFISSIONAL

MAGNA MELO VIANA

***“TUDO NA VIDA TEM UM MOTIVO DE LEITURA E ESCRITA”*: O OLHAR DE**
CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E
ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

CAETITÉ- BA
2022

MAGNA MELO VIANA

**“TUDO NA VIDA TEM UM MOTIVO DE LEITURA E ESCRITA”: O OLHAR DE
CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E
ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), *campus* VI-Caetité, como requisito parcial para obtenção de Título de Mestre.

Linha II- Ensino, Saberes e Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Glauber Barros Alves Costa

CAETITÉ- BA

2022

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca Professor **Edivaldo Machado Boaventura** - UNEB – Campus I

V614t

Viana, Magna Melo

Tudo na vida tem um motivo de leitura e escrita: o olhar de crianças e adolescentes sobre a construção da leitura e escrita na alfabetização / Magna Melo Viana. – Caetitê, 2022.

189 f. : il.

Orientador: Glauber Barros Alves Costa.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade, Campus VI. 2022.

Contém referências e apêndices.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Leitura. 4. Escrita. 5. Leitura – Estudo e ensino. I. Costa, Glauber Barros Alves. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Campus I. III. Título.

CDD: 372.21

	<p style="text-align: center;">UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA <small>Autorização Decreto nº 9237/86. DCU 18/07/96. Reconhecimento: Portaria 909/95, DCU 01/08-95</small></p> <p style="text-align: center;">PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE</p>	
---	--	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

“TUDO NA VIDA TEM UM MOTIVO DE LEITURA E ESCRITA”. O OLHAR DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO

MAGNA MELO VIANA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em ENSINO, LINGUAGEM E SOCIEDADE - PPGELS, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra em Ensino, Linguagem e Sociedade pela Universidade do Estado da Bahia.

Aprovada, em 06 de junho de 2022, com nota 10,0 (dez).

Glauber Barros Alves Costa

Professor Dr. GLAUBER BARROS ALVES COSTA
 UNEB
 Doutorado em Educação
 Universidade Federal de São Carlos

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Professora Dra. SONIA MARIA ALVES DE OLIVEIRA REIS
 UNEB
 Doutorado em Educação
 Universidade Federal de Minas Gerais

Maria Iolanda Monteiro

Professora Dra. MARIA IOLANDA MONTEIRO
 Ufscar - UFSCAR
 Doutorado em Educação
 Universidade de São Paulo

*Dedico este estudo ao meu filho, João Miguel,
por ser luz em minha vida.*

*Ao meu esposo, Fábio, pelo apoio e cuidado
que é essencial na minha trajetória acadêmica
e profissional.*

*Aos meus pais, que são incentivadores e
apoiadores de meus sonhos.*

AGRADECIMENTOS

Ao fechar este ciclo, encerro com diversas aprendizagens, como a compreensão do processo de alfabetização, importante para o meu desenvolvimento profissional como professora e pesquisadora. Aprendi a ser grata, a GRATIDÃO se faz fundamental nas nossas relações, pois não conseguimos nada sozinhos, o que somos e fazemos sempre tem o outro por trás.

Sou grata, para com aquele que é onipresente, onisciente e onipotente. Deus sempre esteve comigo nessa trajetória. É meu pai, amigo e provedor, me segurou no colo e me acalmou, dando-me forças para trilhar este percurso acadêmico que não é fácil, mas é possível para quem nele confia, almeja e se compromete.

Grato, aos meus pais! Eles sempre sonharam que eu pudesse estar na universidade, em busca de melhorias e conhecimento. Os sacrifícios que fizeram na vida por meio do trabalho árduo de um pedreiro e uma lavradora, para que eu pudesse ocupar o lugar que estou hoje, sempre terão a minha gratidão, amor, admiração e respeito.

Gratidão, a João Miguel! Aquele que mais sentiu a minha ausência e soube esperar o momento de a mamãe dar-lhe atenção, quando está ao meu lado, oferece a doçura e inocência de uma criança, mesmo não sabendo, me deu forças para seguir. Mas tudo valeu a pena, pois Joãozinho terá uma mãe mestre.

Ao meu esposo, Fábio, que sempre me incentivou com os meus sonhos profissionais, esteve provendo, escutando e oferecendo apoio sempre que precisei. Mais ainda, por ser tão compreensivo em aceitar, em tantos momentos, me dividir com as telas e os livros, tem toda minha gratidão e amor.

Agradeço a minha família, meus irmãos, principalmente minha irmã Mônica e minhas sobrinhas Ellen e Evelyn, que se alegraram com as minhas conquistas, me apoiaram e ajudaram nos cuidados com Joãozinho, amo vocês.

Grata, às minhas amigas! O grupo das “As amigas” que são da época do colégio para a vida, “As Luluzinhas” da época da UNEB, do curso de Pedagogia, para a vida e os amigos “Vida na Vida”. Essas amizades vibraram e comemoraram com todas as minhas conquistas, estiveram comigo diante das alegrias e dificuldades.

Grata, a professora Sandra Alves que contribuiu muito para minha realização, com a leitura de meu projeto de pesquisa, e por ter visto um potencial no meu estudo, que já vinha sendo sinalizado e acompanhado pela professora Sônia Alves, por quem sou imensamente grata. Estendo também meus agradecimentos, a professora Maria Iolanda Monteiro pelas contribuições na banca de qualificação. Essas professoras não imaginam como são importantes e grandes incentivadoras de sonhos.

Gratidão, ao meu orientador Glauber! Como fiquei feliz por ser orientanda deste profissional, responsável, comprometido com a educação, compreensivo, inteligente e humilde. Sorte minha de tê-lo como orientador. Que possamos alargar nossas relações para além desta fase acadêmica, pois ainda tenho muito que aprender com esse ser humano incrível.

Tenho imensa gratidão a minha Escola Municipal Vereador João Farias Cotrim, minha segunda casa que contribui para a minha formação como educadora, ao mesmo tempo contribui na minha humanização. Estendo meus agradecimentos, as minhas colegas de trabalho que compartilham comigo suas experiências e me ensinam a ser uma professora alfabetizadora, e também à direção e coordenação, gratidão. Essas profissionais sempre estão abertas para diálogos e parcerias.

Grata, aos protagonistas da pesquisa! Caroline, Azizi, Cybelle, Nuno, Malala, Chapeuzinho Amarelo, Guilherme Augusto, Bucala, Betina, Ada Batista e Bella, Gratidão por aceitarem participar da pesquisa compartilhando suas trajetórias de alfabetização.

Gratidão, a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, e ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade pela oportunidade de realizar minha pesquisa, pelos conhecimentos oportunizados. Estendo os meus agradecimentos a todos os professores do programa de mestrado, carinho especial para aqueles que mais participaram dessa trajetória, seja no grupo de estudo GEPEGEO e nas disciplinas: Ana Luiza, Sidnay, Gabriela, Lúcia, Elizeu, Luciete e Nivaldo.

Agradeço às minhas colegas Érica, Fabíola e Clediane que mais de perto podemos trocar angústias e materiais, e todos os demais colegas que mesmo conhecendo a maioria somente pelas telas, têm toda a minha admiração.

Gratidão, família, amigos, professores, orientadores, colegas, participantes da pesquisa. Todos vocês tiveram um papel importante nessa minha trajetória. Essa conquista não pode ser só minha. Assim, pretendo ser uma professora alfabetizadora e pesquisadora e, como forma de agradecimento, me comprometo com uma educação de qualidade.

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

Tenho um livro sobre águas e meninos.

Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos irmãos.

A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.

O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.

Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.

Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.

Viu que podia fazer peraltagens com as palavras.

E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma chuva nela.

O menino fazia prodígios.

Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparou o menino com ternura.

A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!

Você vai carregar água na peneira a vida toda.
Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus despropósitos!

Manoel de Barros, 1999.

RESUMO

Este estudo objetiva analisar os relatos de crianças e adolescentes já alfabetizadas em distorção idade-ano com históricas dificuldades, por meio de investigação sobre os processos que construíram sua alfabetização, de modo a conhecer suas facilidades, dificuldades, estratégias usadas para ler e escrever, mobilizações e sentidos atribuídos à leitura, à escrita e à escola. No percurso da pesquisa, foi necessária a discussão de documentos normativos e políticas educacionais que produziram currículos: no contexto da alfabetização dos estudantes investigados neste estudo, sendo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o Plano Nacional de Educação (PNE); e adentrou as discussões para as políticas atuais vigentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e análise da atual Política Nacional de Alfabetização (PNA). Para alcançar os objetivos propostos, utilizou-se metodologia de abordagem qualitativa, adotando-se como dispositivo de produção de dados o desenho infantil conjugado à oralidade, grupo focal virtual, realizado pela Plataforma *Google Meet* e análise de documentos das políticas curriculares. Os protagonistas da pesquisa foram dados aos 11 alunos do 4º e 5º dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública do Município de Guanambi. Os dizeres dos protagonistas da pesquisa revelaram como aprenderam, por meio das atividades metalinguísticas reflexivas e sistemáticas, jogos de linguagem e por práticas de letramento. Revelou que para apropriar-se da leitura e da escrita é uma atividade complexa, permeada de facilidades, e também dificuldades relacionadas à leitura, escrita, caligrafia, dificuldades fonêmicas, ortografia, produção de frases, textos e interpretação de textos. Os relatos mostraram que o desejo de aprender dos alunos que protagonizaram o estudo partiu de si, e também das mobilizações vinculadas ao incentivo das famílias e da professora. Os significados atribuídos à leitura, à escrita e à escola estavam voltados para aprendizagens escolares, para a vida em sociedade, a conquista de profissão e emprego, longevidade escolar, mobilidade social e desejo de alcançar uma dada condição pessoal. E, com base nesses dizeres, construímos o livro pedagógico “Pedagogia das crianças” para apoio, suporte teórico-metodológico destinado a professores e coordenadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de modo a permitir que as crianças e adolescentes sejam protagonistas de suas aprendizagens.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Políticas curriculares. Pedagogia das crianças e adolescentes.

ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the reports of children and young people already literate in age-year distortion with historical difficulties, through investigation of the processes that built their literacy, in order to know their facilities, difficulties, strategies used to read and write, mobilizations and meanings attributed to reading, writing and school. In the course of the research, it was necessary to discuss normative documents and educational policies that produced curricula: in the context of literacy of the students investigated in this study, being the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) and Plano Nacional de Educação (PNE) ; and entered the discussions for current policies, such as the Base Nacional Comum Curricular (BNCC) and analysis of the current Política Nacional de Alfabetização (PNA). To achieve the proposed objectives, a qualitative approach was used, adopting as a data production device the children's drawing combined with orality, virtual focus group, carried out by the Google Meet Platform and analysis of documents of curricular policies. The protagonists of the research were given to 11 students from the 4th and 5th of the initial years of Elementary School in a public school in the city of Guanambi. The statements of the research protagonists revealed how they learned, through reflective and systematic metalinguistic activities, language games and literacy practices. It revealed that to appropriate reading and writing is a complex activity, permeated by facilities, as well as difficulties related to reading, writing, handwriting, phonemic difficulties, spelling, production of sentences, texts and text interpretation. The reports showed that the desire to learn of the students who carried out the study came from themselves, and also from the mobilizations linked to the encouragement of the families and the teacher. The meanings attributed to reading, writing and school were aimed at school learning, life in society, the achievement of a profession and employment, school longevity, social mobility and the desire to achieve a given personal condition. And, based on these sayings, we built the pedagogical book "Pedagogy of Children" for support, theoretical-methodological support aimed at teachers and coordinators of the early years of Elementary School, in order to allow children and adolescents to be protagonists of their learning.

Keywords: Literacy. Curriculum policies. Pedagogy of children and young people.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização geográfica da Escola Municipal Vereador João Farias Cotrim.....	34
Figura 2 - História contada, obra literária “Quem sou eu?”.....	43
Figura 3 - História contada da obra literária “ O menino que aprendeu a ver”.....	44
Figura 4 - Jogo da roleta.....	45
Figura-5- Análise dos dados- Resignificação das aprendizagens do ler/escrever: dificuldades e facilidades no processo de alfabetização.....	47
Figura 6 - Representação em desenho de Nuno realizando atividade com apoio da colega.....	105
Figura 7- Representação em desenho de Malala, de sua estratégia utilizada para leitura..	108
Figura 8 - Representação em desenho de Azizi de sua estratégia usada para leitura e escrita.	108
Figura 9 - Representação em desenho de Betina da realização da atividade com alfabeto individual.....	109
Figura 10 - Representação em desenho de Bella das atividades significativas realizadas nas turmas de alfabetização.....	111
Figura 11 - Representação em desenho de Guilherme Augusto do jogo das sílabas.....	112
Figura 12 - Representação em desenho de Bucala de sua aprendizagem da leitura, por meio da história infantil.....	113
Figura 13 - Representação em desenho de Malala, de seu gosto pela leitura.....	115
Figura 14 - Representação em desenho de Azizi das suas dificuldades na aprendizagem da leitura..	119
Figura 15 - Representação em desenho de Ada Batista, de suas dificuldades para ler	121
Figura 16 - Representação em desenho de Cybelle, de sua dificuldade ortográfica no uso G/J.....	123
Figura 17 - Representação em desenho de Guilherme Augusto das dificuldades em discriminar as consoantes surdas e sonoras	125
Figura 18 - Representação em desenho de Cybelle, de sua facilidade na escrita	128
Figura 19 - Representação em desenho de Guilherme Augusto, de suas facilidades no reconhecimento das letras do alfabeto	128
Figura 20 - Representação em desenho de Ada Batista, de suas dificuldades para produção de frases e textos	129
Figura 21 - Representação em desenho de Ada Batista, a figura da mãe como motivadora de suas aprendizagens para leitura e escrita.....	132
Figura 22 - Representação em desenho de Malala, a figura dos pais como motivadores de suas aprendizagens para leitura e escrita	133
Figura 23 - Representação em desenho de Nuno da importância da escola para profissão	

.....	136
Figura 24 - A representação em desenho de Azizi, da importância da escola para um futuro melhor	137
Figura 25 - Representação em desenho da Bucala, da importância da leitura e escrita para conclusão dos estudos	138

LISTA DE FLUXOGRAMAS

Fluxograma 1 - Síntese da metodologia.....	49
Fluxograma 2 - Síntese da história do ensino da leitura e escrita no Brasil.....	61
Fluxograma 3 - Síntese história dos métodos de alfabetização.....	68
Fluxograma 4 - Síntese das perspectivas que construíram o letramento.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Taxas de distorção idade-ano nos anos iniciais do Ensino Fundamental e do Censo Escolar 2020.....	25
Quadro 2 - Características da Escola Municipal Vereador João Farias Cotrim.....	33
Quadro 3 - Caracterização dos alunos que protagonizaram a pesquisa.....	35
Quadro 4 - Desenhos dos protagonistas da pesquisa.....	50
Quadro 5 - Características da Base Nacional Comum Curricular no âmbito da alfabetização.....	77
Quadro 6 - Meta 05 do PNE de 2014: indicadores e estratégias.....	80
Quadro 7 - Comparações entre PNAIC e PNA.....	83
Quadro 8 - Comparações das trajetórias de aprendizagens das crianças do estudo, com a do personagem João- obra “ O menino que aprendeu a ver.....	103
Quadro 9 - Modos de aprender das crianças e adolescentes do estudo.....	107
Quadro 10 - Vivências literárias das crianças e adolescentes do estudo.....	114
Quadro 11 - Sentidos atribuídos às aprendizagens de leitura e escrita, voltada para fins escolares.....	134
Quadro 12 - Sentidos atribuídos às aprendizagens de leitura e escrita, voltada para experiências fora do âmbito escolar.....	135
Quadro 13 - Sentidos atribuídos à leitura, à escrita voltados e à condição pessoal.....	139

LISTA DE SIGLAS

ABALF- Associação Brasileira de Alfabetização

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

AVAMEC- Ambiente virtual colaborativo de aprendizagem do Ministério da Educação

BA- Bahia

BDTD- Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CBA- Ciclo Básico de Alfabetização

CENPEC- Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CNS- Conselho Nacional de Saúde

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CONSED- Conselho Nacional de Secretários de Educação

COVID-19 -Coronavírus Disease 2019

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC- Ministério da Educação

NELP- *Developing Early Literacy*, do *National Early Literacy Panel* (Painel Nacional de Alfabetização desenvolvendo alfabetização precoce)

OMS- Organização Mundial de Saúde

PCNS- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNA- Política Nacional de Alfabetização

PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNAD- Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar

PNE- Plano Nacional de Educação

PPGELS- Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Linguagem e Sociedade

PNLD- Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNBE- Programa Nacional Biblioteca da Escola

PUC-Rio- Instituição de Ensino Superior no Rio de Janeiro

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA- Sistema de Escrita Alfabética

SEB- Secretaria de Educação Básica

SCIELO- Scientific Electronic Library Online (Biblioteca eletrônica científica on-line)

SNA- Sistema de Notação Alfabética

UNEB- Universidade do Estado da Bahia

UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	21
1 CAMINHO METODOLÓGICO.....	31
1.1 Quem são os protagonistas da pesquisa?.....	49
2 TRAJÉTORIAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: HISTÓRIA DE OUTRAS HISTÓRIAS.....	54
2.1 Trajetórias dos métodos hegemônicos de alfabetização.....	63
2.2 Trajetórias do Letramento nos percursos da alfabetização.....	69
3 POLÍTICAS CURRICULARES DA/PARA ALFABETIZAÇÃO.....	74
3.1 Documentos normativos da/para alfabetização: Plano Nacional de Educação (PNE) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).....	77
3.2 Os movimentos pendulares das políticas educacionais: Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC) à Política Nacional de Alfabetização.....	81
3.2.1 Perspectiva colonial da Política Nacional de Alfabetização.....	87
3.2.2 Perspectiva empirista associacionista da Política Nacional de Alfabetização.....	90
3.2.3 Perspectiva autoritária da Política Nacional de Alfabetização.....	95
4 COMO MENINAS E MENINOS COMEÇAM A LER/ESCREVER VER AS PALAVRAS E VER O SEU MUNDO.....	102
4.1 Resignificação das aprendizagens do ler e escrever: apropriação do sistema de escrita alfabética.....	102
4.2 Resignificação do ler/escrever: dificuldades e facilidades no processo de alfabetização.....	118
4.3 Resignificação da etapa inicial de alfabetização: mobilizações, sentidos atribuídos a leitura, escrita e a escola.....	131
4.4 Resignificação dos dizeres das crianças e adolescentes: livro pedagógico “Pedagogia das crianças e dos adolescentes”.....	140

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	143
REFERÊNCIAS.....	147
APÊNDICES.....	157

INTRODUÇÃO

“Que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelos encantamentos que a coisa produz em nós.”
(Manoel de Barros- poeta brasileiro)

As memórias e vivências que me encantaram e possibilitaram o surgimento desta pesquisa perpassa a minha história de vida, tanto pessoal quanto profissional, como mulher, oriunda de meios populares, filha de lavradores, estudante de escola pública e universidade pública e professora alfabetizadora. Muitas de minhas indagações e angústias se construíram na travessia destas experiências.

Para conhecê-las, convido-os a adentrar um pouco em algumas de minhas trajetórias na educação, relato algumas memórias que dão sentido a minha existência e meu envolvimento com a pesquisa, neste campo de conhecimento. Resgato alguns percursos da minha alfabetização e alguns anos de escolarização, percorrendo até a formação acadêmica (Graduação, Especialização e aluna de Pós-Graduação) e no trajeto profissional, como pedagoga voluntária em espaço não formal e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

São poucas as lembranças de minha alfabetização, porém significativas, aprendi a ler aos 07 anos, em uma pequena escola multisseriada do campo que oferecia os quatro primeiros anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola consistia apenas em uma sala de aula, e na parte externa um banheiro, o mobiliário era usual daquele contexto, bancos, mesas e cadeiras de madeiras, estantes de ferro e quadro negro de giz.

Apesar de poucos recursos desta escola, “o prédio do Limoeiro”, como àquela comunidade o chamava, mesmo sendo um lugar pequeno e simples, pude vivenciar aprendizagens significativas. Não recorro dos métodos que os professores utilizavam para ensinar a ler e a escrever, mas sei que a leitura foi apresentada de forma leve, de modo que este processo foi exitoso e vivi sem grandes dificuldades, e hoje faz parte de minhas memórias afetivas.

Dessas recordações, resgato os momentos do recreio, era muita adrenalina. Todos da escola brincavam no meio da estrada na hora do intervalo, quando aproximava algum automóvel, motocicleta ou charrete tínhamos que sair correndo para não sermos atropelados. Além desses momentos, sem dúvidas, não poderia deixar de mencionar a aula debaixo de um tamarindeiro, em terra vermelha sentada no chão debaixo da árvore, tive a melhor aula, por isso, tamarindo faz lembrar-me tanto da minha infância.

Recordo-me que os professores eram muito próximos de nossas famílias. Era perceptível os gestos de carinho e agradecimento por parte dos pais, pois estes educadores eram presenteados com os produtos do plantio. E havia a reciprocidade e cuidado por parte destes professores, quando os alunos faltavam muito às aulas, eles iam às nossas casas para averiguar os motivos. Neste contexto, a relação professor- aluno era constituída pela admiração e respeito.

Resgatando estas trajetórias, desde essa época queria ser professora. Era um sonho de menina, brincava de escolinha, o carvão era o giz, a tábua de madeira usada era o quadro negro, escrevia na areia, usava também cadernos e livros usados, inventava tantos modos de acontecer minha escola.

No Ensino Fundamental dos anos finais, já residia na cidade e pude continuar meus estudos até terminar o Ensino Médio. Nesse último percurso, despertei interesse pela leitura e pelo conhecimento, isso motivou a buscar a longevidade escolar e, assim, cursar o ensino superior.

Escolhi o curso de Pedagogia, mesmo diante das críticas pela minha escolha, sempre soube reconhecer o valor social e boniteza da docência, graduei e formei-me em Pedagogia na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Campus de Guanambi (2014). Como trabalho de conclusão de curso, intitulado: “Práticas familiares favorecedoras de sucesso escolar em crianças dos meios populares de Guanambi – Bahia” (2017). Estudei *a variável família*, com intuito de investigar e compreender as marcas significativas favorecedoras do sucesso escolar de crianças dos meios populares.

Uma das maiores possibilidades trazidas pelo curso de Pedagogia foram as experiências como pedagoga no Centro Educacional Lar da Criança¹, desenvolvendo atividades socioeducativas para crianças e adolescentes, entre os anos de 2013 a 2018. E junto com essas memórias me vem às saudades da “Crechinha”, bem como daqueles que frequentavam este espaço. Saudade da sopa do sábado à tarde, saudade por receber tantos cumprimentos, me sentia amada. Muita gratidão pelas oportunidades vivenciadas na “Crechinha”, minhas primeiras experiências como educadora partiram deste lugar, pude aprender a contar histórias, planejar uma aula, compreender e acolher crianças de diferentes faixas etárias de distintas realidades.

Outra possibilidade trazida pelo curso de Pedagogia foi o contato com o ensino da leitura e escrita, por meio da disciplina Processos de Alfabetização, permitiu-me compreender algumas

¹ Centro Educacional Lar da Criança – mencionada neste trabalho como Crechinha, situada na cidade de Guanambi, no Estado da Bahia, é uma instituição sócio educacional, filantrópica, sem fins lucrativos, supervisionada pelo Núcleo Espírita Obreiros do Porvir, que presta serviços para os bairros Marabá, Santa Luzia, Monte Pascoal e Lajedo.

de suas teorias e fundamentos, conhecer os pressupostos pedagógicos e as legislações existentes. Além disso, a disciplina de estágio supervisionado nos anos iniciais trouxe experiências práticas numa turma de alfabetização.

Aprovada no concurso público para professora da educação básica, no município de Guanambi (2016), atuando nos anos iniciais do Ensino Fundamental, inicia o processo de encantamento pela alfabetização. O processo de aprendizado da leitura e da escrita me inquietava, levando a buscar mais aprofundamento teórico, melhoria na prática educativa e a procurar novos olhares e experiências que me apontassem novos caminhos para as questões que me desafiavam.

Cursei a Especialização em Alfabetização e Letramento na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus* de Bom Jesus da Lapa (2018). E como trabalho de conclusão de curso intitulado: “Práticas significativas de alfabetização na perspectiva do letramento: casos pouco prováveis” (2018), cujo objetivo foi analisar as práticas significativas de alfabetização na perspectiva do letramento de crianças que provém dos meios populares que estão no 3º ano do Ensino Fundamental. Discorrendo sobre as práticas de sucesso de uma professora alfabetizadora, investiguei seu processo formativo. Desse modo, aqui estudei a *variável* escola.

O curso de Especialização foi realizado concomitante à minha atuação numa turma de alfabetização, que possibilitou reformular teorias, inventar e reinventar minhas práticas. As crianças passaram a participar ativamente, tanto de seu processo formativo quanto nos trajetos investigativos que debruçavam.

A partir destas minhas andanças na educação, vivenciei muitas situações angustiantes, como professora alfabetizadora. O que me levou buscar novos modos de enfrentamentos dos problemas educacionais do contexto que atuava e outras possibilidades teórico-metodológicas, de modo a continuar minha formação, por isso a escolha pelo Mestrado profissional pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), instituição que muito tem contribuído em meus processos formativos.

A aprovação neste programa de mestrado tornou-se um sonho realizado, mas no início do caminho houve alguns empecilhos, de modo que a distância passou a fazer parte de nossas vidas: distâncias das pessoas, dos abraços, toques e olhares. Assim, esta formação acadêmica idealizada para acontecer de modo presencial, ocorreu a distância, por meio das telas, diante de um novo cenário marcado por uma pandemia causada pela Sars-Cov-2 (Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2), que causa a Covid-19 (**Coronavírus** Disease 2019) (NAKANO, ROZA e OLIVEIRA, 2021). O Coronavírus surgiu na cidade de Wuhan, na China,

e proliferou rapidamente em todo o mundo, atingindo a população brasileira em fevereiro de 2020.

Com isso, a pandemia trouxe o distanciamento social, pois para evitar a contaminação e proliferação do vírus, foi necessário o isolamento entre as pessoas. Além disso, com essa crise sanitária, o número de vidas ceifadas no Brasil registra a marca de 414.399² óbitos por Covid-19. Evidenciando e ocasionando sérios problemas sociais, econômicos, políticos e educacionais.

Esse novo cenário epidemiológico, em março de 2020 fez com que escolas, universidades e todas as instituições de ensino suspenderam as aulas presenciais e adotassem uma modalidade de ensino emergencial, por meio do ensino remoto, que são atividades do âmbito presencial, porém adaptadas para serem oferecidas a distância, mediadas pelas tecnologias digitais.

Essa modalidade de ensino trouxe sérias desigualdades educacionais, visto que nem todos os alunos de escolas públicas e universidades têm acesso às tecnologias digitais e a conectividade a internet, informação essa que pode ser confirmada nos dados disponíveis no Portal Cenpec (2020). O estudo “Acesso Domiciliar à Internet e Ensino Remoto Durante a Pandemia”, elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) com dados da PNAD Contínua 2018, aponta que há 6 milhões de estudantes da educação básica sem acesso domiciliar à internet. Nas escolas públicas, as crianças e os jovens negros e indígenas são mais de 70% dos estudantes sem acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G.

Nesse cenário emblemático e desigual da educação, a pandemia da Covid-19 atravessou este trabalho, de tal maneira, que fui interrogada como professora e pesquisadora a reinventar minhas práticas de ensino e minhas investigações.

Na pretensão de continuar investigando a alfabetização, questões que surgiram dos caminhos que já percorri, das minhas vivências, das teorias discutidas, da minha identificação com os anos iniciais, das tantas questões de alfabetização não respondidas e não resolvidas, tornou este objeto de estudo desta pesquisa. Desse modo, mudei as rotas para chegar aos objetivos propostos, por meio da mediação tecnológica, neste cenário pandêmico de ensino remoto emergencial.

Não tenho muitos anos de profissão, mas vivencio com muita responsabilidade e intensidade a docência. E não tem como negar que as minhas histórias e vivências perpassam a educação, elas produziram encantamentos para estar na educação e delas me constituo tanto

² Dados disponíveis no site: <https://saude.ig.com.br/coronavirus/2021-05-05/brasil-registra-2-8-mil-mortes-por-covid-19-em-24h-e-ultrapassa-414-mil-obitos.html> 05 /05/2021.

profissional quanto pessoal. E são estas travessias que me move a dar sentido às minhas experiências, como aluna e professora. Segundo Bondía (2002, p. 21), “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca”.

Estas vivências deixaram afetos e marcas, que vivenciei, senti e ressignifiquei cada momento, de modo singular, que possibilita a construção de minha identidade. Em concordância com Pimenta (2000), a identidade do educador se forma com base em seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida de professor, como também suas relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Minhas vivências se movem para minha formação como professora. Conforme Nóvoa (1991), o desenvolvimento pessoal produz a vida do professor, por meio das interações que os professores dão sentido à sua vida e sua profissão. E acrescenta Tardif (2010), na carreira profissional, a identidade do professor vai se construindo com base em experiências e conhecimento.

Ademais, as minhas vivências me movem para buscar o desconhecido. O que proponho debruçar nesta pesquisa é investigar a variável alunos de meios populares. Nesse sentido, tenho como objetivo principal analisar os relatos de crianças e adolescentes em distorção idade-ano e com históricas dificuldades investigando sobre os processos que construíram sua aprendizagem da leitura e escrita. Pretendo ouvi-los, de modo a perceber como se posicionam frente às dificuldades encontradas para aprender, as motivações que fizeram seguir, as práticas que os ajudaram e o significado atribuído às práticas de leitura e escrita.

Esta pesquisa parte da seguinte realidade, das lacunas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é notório perceber a distorção idade-ano já nessa etapa de escolarização, o que pode estar associado à reprovação, evasão ou inserção tardia do aluno na instituição escolar.

De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), no censo escolar na edição de 2020, revelam a taxa de distorção idade-ano nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A elevação considerável da distorção idade-ano no 5º ano mostra que a trajetória dos alunos nos anos iniciais é irregular, conforme dados apresentados no quadro abaixo.

Quadro 01-Taxas de distorção idade-ano nos anos iniciais do Ensino Fundamental do Censo Escolar 2020.³

³ Os dados produzidos na tabela, trata-se de um momento anterior à suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia da Covid-19. A data de referência da pesquisa, tradicionalmente indicada pela última quarta-feira do mês de maio, foi antecipada para o dia 11 de março de 2020 (conforme Portaria Inep nº 357/2020) (BRASIL,

Região/ localidade	3º ano	4º ano	5º ano	Total
Nordeste	13,2	19	22,4	20,3
Bahia	18,8	25,2	27,6	17,2
Guanambi	12,5	24,6	27,9	21,7
Escola Municipal Vereador João Farias Cotrim	13,6 %	16,7%	34,2%	15%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados do Censo da Educação 2020/INEP e dos dados da Plataforma virtual QEDU.⁴

Um dos fatores comumente relacionados à distorção idade-ano refere-se a baixa aprovação de alunos no 3º ano do Ensino Fundamental, equivalente ao final da etapa da alfabetização, apontados pelo INEP. Esse ano escolar corresponde aos gargalos da escolarização, visto que até o final desse ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos)⁵, os alunos deviam estar lendo e escrevendo, isto é, alfabetizados. Sabendo que, muitos estudantes constroem lentamente ou com dificuldades a compreensão do Sistema de Escrita Alfabética, e por isso é reprovado repetidas vezes, um dos motivos da distorção idade-ano.

Apresentamos nesta pesquisa o termo distorção idade-ano, para ser coerente com a Lei. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006⁶, que institui o Ensino Fundamental de 9 anos, esta normativa organiza o ensino por ano, não mais por série. Este conceito usado pelo estudo tem o mesmo sentido da expressão distorção idade-série que já vem sendo utilizada pelo Ministério da Educação e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), que se refere à situação educacional de estudantes que possuem idade superior à recomendada para a série frequentada, de modo que alunos com atrasos de dois anos ou mais se encontram em defasagem na escolarização. Sendo considerado a idade de 6 anos como idade ideal/recomendada para ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental (INEP, 2021).

Alfabetização é uma temática bem discutida e pesquisada, mas a maioria dos estudos se

2021, p. 11).

⁴ Disponível no site: https://gedu.org.br/cidade/5159-guanambi/distorcao-idade-serie?dependence=0&localization=0&stageId=initial_years&year=2020. Data de acesso 31/07/2021.

⁵ As crianças deveriam estar alfabetizadas até o final do 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental são as proposições da meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), válida até o ano de 2020. Atualmente reduzidas o tempo de alfabetização, as crianças tendem estar alfabetizadas até o final do 2º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme apresenta a Base Nacional Comum Curricular de 2017.

⁶ Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL, 2006).

centra nas dificuldades dos alunos para aprender a ler e escrever, bem como nas práticas alfabetizadoras de insucesso, para isso tem indagado professores, gestores, famílias ou analisam avaliações externas e internas. Entretanto, pouco se estudam as práticas de sucesso de alfabetização em meios populares e raramente indagam os estudantes envolvidos neste processo.

Na condição de professora alfabetizadora e também pesquisadora, cabe-me buscar melhorias para a prática pedagógica em sala de aula dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A realização desta pesquisa possibilitará compreender a alfabetização de estudantes dos meios populares em que atuo com base no que dizem. Acredito ser um dos caminhos mais coerentes para compreender o processo de aprendizagem, faz-me sair da comodidade e deixar de ser conivente com o sistema educacional atual.

As motivações pela escolha deste tema chamam-se experiências que me desafiaram e tocaram no contato frequente com crianças e adolescentes, que tiveram em situação escolar de distorção idade-ano e que encontraram muitas dificuldades para compreender o processo de leitura e escrita, mas tardiamente foram alfabetizados.

Na atuação como pedagoga, durante 05 anos, no Centro Educacional Lar da Criança⁷, que desenvolvem atividades socioeducativas para crianças, adolescentes e suas famílias, oriundas de bairros periféricos, tive contato com um número elevado de crianças e adolescentes em distorção idade-ano nesse espaço, que evadiram da escola. Acompanhei meninos e meninas intimidados diante de práticas de leitura e escrita, algumas eram estigmatizadas por colegas que sabiam ler.

Presenciei muitas vezes crianças e adolescentes soletrando baixinho, tentando de todas as formas decifrarem uma palavra. Algumas me pediam para ensiná-las ou lessem para elas. Muitos destes meninos e meninas tinham o desejo profundo de saber ler e escrever, outras tinham desinteresse, atribuo esse descaso pela desmotivação encontrada no seu trajeto escolar. Ali vivenciei, angustiei, entristeci e também vibrei ao ver um ou outro estudante superando os desafios do Sistema de Escrita Alfabética.

Dentre tantos casos, algo que me marcou no Centro Educacional Lar da Criança, numa época de fim de ano, ocorreu com uma adolescente de 14 anos, estudante do 3º ano do Ensino Fundamental. Nesse período, fizeram-se pedidos secretos para o ano subsequente, como

⁷Instituição sócio educacional, filantrópica, sem fins lucrativos. Situada na cidade de Guanambi, no Estado da Bahia, é supervisionada pelo Núcleo Espírita Obreiros do Porvir. Esta instituição desenvolve atividades socioeducativas para as famílias em vulnerabilidade social dos bairros Marabá, Santa Luzia, Monte Pascoal e Lajedo.

encontrou dificuldades para escrever, essa adolescente me solicitou ajuda, pois o desejo dessa garota era aprender a ler. Rasguei-me de descontentamento com aquele desejo.

Outras vivências se deram no meu trabalho efetivo na Escola Municipal Vereador João Farias Cotrim⁸. No ano de 2018, esta instituição me propôs o desenvolvimento de um trabalho diferenciado com alunos em distorção idade-ano, no 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Inicialmente temi, mas aceitei mesmo sabendo do árduo caminho, por conhecer os estudantes pelos olhares de seus professores. Nos corredores da escola, nas reuniões e nos planejamentos, esses profissionais sempre descreviam seus alunos, eles eram conhecidos antes mesmo de serem seus professores.

Coincidentemente, a adolescente do Centro Educacional que ansiava aprender a ler seria minha aluna, juntamente com ela, tinha mais 19 alunos nessa mesma situação. Alunos que tinham medo de errar e falar, mas a maioria tinha o desejo de aprender. Nessas vivências com essas crianças e adolescentes, escutei várias frases como: *“Eu não sei tia, não vou conseguir”*; *“Será que um dia vou aprender a ler?”*; *“Ei tia, eu estou aprendendo?”*. Cada sílaba soletrada era motivo de alegria para eles.

Nesse percurso, aplaudi, vi crianças e adolescentes aprendendo a ler e escrever, mesmo com suas dificuldades, algumas lentamente, outras rapidamente. Percebi o quanto cada palavra lida e escrita representava para elas, não eram apenas marcas no papel decifradas, mas uma conquista, um sonho e um desejo. Vivenciei as labutas e os desafios de muitos alunos vencidos pelo comprometimento e interesse.

Todas essas falas e experiências me marcaram e despertaram para uma melhoria na minha prática educacional, e vontade profunda de alfabetizar essas crianças e adolescentes. Mas, principalmente, percebê-las como protagonistas de suas histórias, e entender que precisamos ouvi-las para compreender como constrói a leitura e a escrita, com base no que dizem. Desse modo, diante dessas inquietudes, foi possível delimitar a questão da pesquisa: o que dizem crianças e adolescentes em distorção idade-ano e com históricas dificuldades, já alfabetizados, sobre os processos que construíram sua aprendizagem da leitura e escrita?

E possibilitou pensar na seguinte proposta de intervenção, partindo da questão: de que maneira as narrativas das crianças e adolescentes em distorção idade-ano e com históricas dificuldades, já alfabetizadas, sobre os processos que construíram sua aprendizagem de leitura e escrita podem contribuir para repensar o campo de estudo da alfabetização e as práticas

⁸Escola Municipal criada em 11 de maio de 1986 pelo decreto nº 08/86. Essa instituição atende alunos da educação infantil e do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, nos turnos matutino e vespertino.

alfabetizadoras?

Os relatos das crianças e adolescentes podem ter muito a nos dizer, de modo a trazer contribuições no processo formativo dos professores, ao conhecer as vivências alfabetizadoras destes alunos, suas representações, informadas, construídas e ressignificadas por eles, pode se ir além dos olhares dos testes diagnósticos e avaliações externas. Esses profissionais podem refletir e recriar suas práticas. Além disso, os relatos dos participantes do estudo podem ser pilares para a construção de políticas educacionais e curriculares no campo da alfabetização e na reformulação de currículo das instituições responsáveis pela formação de professores.

Assim, para alcançar os objetivos propostos neste estudo, temos como pressupostos teóricos: os estudos do alfalettrar, alfabetização na perspectiva do letramento, juntamente com a teoria psicogenética da língua escrita, que percebe o estudante como sujeito cognoscente, isto é, aquele que elabora e constrói hipóteses do Sistema de Escrita Alfabético, para deste se apropriar numa ótica construtivista. E nesse percurso, o professor tem papel importante, deve ser aquele que media, facilita, problematiza e ensina atividades sistematizadas e reflexivas.

Ainda assumimos os pressupostos teóricos da sociologia da infância que percebe as crianças como atores sociais, produtora de conhecimentos e culturas, como sujeitos competentes para falar de si e de suas histórias. Desse mesmo modo de olhar para criança, ampliamos para pensar os adolescentes que também protagonizam a pesquisa.

Diante disso, a pretensão deste estudo foi analisar os relatos de crianças e adolescentes em distorção idade-ano e com históricas dificuldades, investigando os processos que construíram sua aprendizagem da leitura e escrita. Para tanto, a dissertação seguiu os seguintes caminhos de construção metodológica, teórica e analítica e interventiva.

Na introdução, foi apresentado as memórias escolares, acadêmicas e profissionais que possibilitaram a constituição deste objeto de estudo. Nessa parte introdutória também é revelado como as experiências são elaboradoras de sentidos, ao produzir encantamentos e indagações. É revelado que as experiências são formativas, ao proporcionar a construção da identidade docente.

A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa, como dispositivo de produção de dados. Teve o desenho comentado e grupo focal virtual desenvolvido com crianças e adolescentes já alfabetizados. Utilizou análise de documentos oficiais das políticas curriculares e educacionais como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Política Nacional de Alfabetização (PNA) e consulta as Plataformas virtuais do Plano Nacional de Educação (PNE).

No segundo capítulo, são reescritas e ressignificadas a história do ensino da leitura e

escrita no Brasil, enfatizando os percursos dos métodos de alfabetização que perpassa as trajetórias do letramento, de modo a reescrever como este processo produz novos sentidos para a alfabetização, e finalizando esta categoria ao adentrar no fenômeno alfalettrar até os dias atuais.

O terceiro capítulo apresenta-se discussões e análises de políticas curriculares que produziram e podem produzir os modos de ensinar e aprender nas turmas de alfabetização, tecendo discussões sobre os documentos normativos no que tange à alfabetização: Plano Nacional de Educação e Base Nacional Comum Curricular. Discute as políticas educacionais: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Política Nacional de Alfabetização, numa breve análise comparativa, e por último apresenta uma análise aprofundada da Política Nacional de alfabetização, discorrendo sobre algumas de suas lacunas que se centra na perspectiva colonial, empirista/associacionista e autoritária.

O último capítulo apresenta os relatos das crianças e adolescentes sobre os processos que construíram sua aprendizagem da leitura e escrita: reescrevendo seus desafios e motivações para aprender a ler e escrever; suas estratégias para alfabetizar; as práticas que possibilitaram a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; e os sentidos que atribuem às práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola. Além disso, o roteiro de intervenção para o campo empírico, que será um livro pedagógico intitulado “Pedagogia das crianças e adolescentes”, de suporte teórico/metodológico para professores e coordenadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa adota-se uma abordagem qualitativa, estudo de campo de caráter exploratório, pois este tipo de pesquisa permite ter uma visão ampla do sujeito, engloba dados voltados para a subjetividade, e outras variáveis que não podem ser reduzidas à quantidade. Sendo o objetivo principal analisar os relatos de crianças e adolescentes em distorção idade-ano e com históricas dificuldades investigando sobre os processos que construíram sua aprendizagem da leitura e escrita.

Para isso, tivemos como objetivos, identificar os desafios e motivações encontrados pelos estudantes para aprender a ler e a escrever, analisar as estratégias e práticas que possibilitaram a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, como também entender os sentidos que as crianças e adolescentes, a serem investigadas, atribuem às práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola.

Propôs ainda, dentro desta abordagem, discutir as principais políticas e documentos normativos que produziram currículos: no contexto da alfabetização dos estudantes investigados, neste estudo, sendo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e Plano Nacional de Educação (PNE); e que se insere no campo da alfabetização, categoria principal deste trabalho, sendo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Para alcançar os objetivos, adotou-se a perspectiva qualitativa, que permite compreender os processos, mediante o qual as pessoas constroem significados e descrevem em que consistem estes mesmos significados (Bogdan; Biklen, 1994). Estes autores apresentam algumas características da metodologia qualitativa: preocupa-se com o contexto do fenômeno pesquisado; os processos são mais interessantes do que o produto; é descritiva; os dados são analisados de forma indutiva; a condução da investigação permite uma espécie de diálogo entre os investigadores e os sujeitos.

Os primeiros trajetos foram a realização de leituras e levantamentos bibliográficos de produções sobre alfabetização, ou alfabetização na perspectiva do letramento, e consultas de pesquisas desenvolvidas com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que estes participavam do estudo relatando seu processo de escolarização. As buscas foram realizadas nas Plataformas *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos anais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) no GT: Alfabetização, Leitura e Escrita/n.10 e Revista

Brasileira de Alfabetização (ABALF) nos últimos 10 anos.

Além de buscar analisar o processo de escrita e leitura dos estudantes, baseando-se em seus olhares, é importante conhecer como a alfabetização é concebida nos documentos normativos e nos textos das políticas educacionais. Para isso, a pesquisa realizou estudo dos documentos oficiais no que tange alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre os documentos como instrumento metodológico, citado por Ludke e André (1986).

Os documentos constituem em uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 39)

Estes instrumentos oficiais são analisados por constituir numa metodologia valiosa para abordagem qualitativa, de fácil acesso e por ser adequado para cumprir um dos objetivos do estudo. Sobre esses documentos, acrescenta Marconi e Lakatos (2003), constituem a fonte mais fidedigna de dados, o pesquisador não exerce controle sobre a forma como os documentos foram criados. Cabe ao pesquisador selecionar o que lhe interessa, como também interpretar e comparar o material, para torná-lo utilizável.

Os documentos oficiais utilizados:

- ☐ Versão final homologada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- ☐ Política Nacional de Alfabetização (decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, caderno virtual e Plataforma Avamec⁹);
- ☐ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, (portaria nº 867 de 4 de julho de 2012, caderno de apresentação e os cadernos de formação do professor, três cadernos (1º, 2º e 3º ano) intitulado currículo na alfabetização e três cadernos (1º, 2º e 3º ano), intitulados cadernos aprendizagem de escrita alfabética da unidade 3;
- ☐ Plano Nacional de Educação, informações oficiais trazidas pelas Plataformas governamentais, Plataforma on-line do Plano Nacional de Educação-Observatório do PNE¹⁰.

Pesquisar não é uma tarefa fácil, exige do pesquisador dedicação, rigor, ética e

⁹ Avamec é uma plataforma de ambiente virtual de aprendizagem do Ministério da Educação que oferece cursos gratuitos de educação a distância em parceria com universidades públicas e disponibilizando certificação. Essas ações estão disponíveis para profissionais da educação cadastrados na plataforma, pelo seguinte site <https://avamec.mec.gov.br/>.

¹⁰Disponível no site: <https://www.observatoriodopne.org.br>.

criatividade, principalmente no cenário da pandemia da Covid-19 que atinge o Brasil em fevereiro de 2020. E em março de 2020, foi necessário o isolamento social e distanciamento entre as pessoas, de modo que o ensino passou a ser remoto. Assim, para fazer pesquisa nesse contexto, foi necessário fazer escolhas e recriar os métodos de investigação, para que pudéssemos, ao mesmo tempo, respeitar as orientações da Organização Mundial de Saúde (OMS) e cumprir os objetivos estabelecidos no estudo.

Assim, o primeiro passo foi selecionar a escola para realização do estudo. Anteriormente, o propósito era realizar a investigação em duas escolas públicas do município de Guanambi, não foi possível por conta das dificuldades em manter contato com as famílias no cenário educacional de ensino remoto, em todo país, inclusive nesse município, houve a suspensão do ensino presencial foi feito por meio do Decreto nº 708 de 20/03/2020, com o objetivo de evitar a propagação do coronavírus e reduzir o risco de contágio entre professores e alunos. Dessa forma, a pesquisa foi realizada na instituição que a pesquisadora atua como professora, a Escola Municipal Vereador João Farias Cotrim¹¹, pela possibilidade de acesso às famílias e colaboração das colegas de trabalho para mediar estes contatos.

Essa instituição se enquadra nos critérios estabelecidos pelo estudo por oferecer condições relevantes, a saber: ter alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental; ter estudantes matriculados em distorção idade-ano; ter estudantes com históricas dificuldades; ser uma instituição acessível e disponível para possíveis diálogos no decorrer do estudo.

A Escola Municipal Vereador João Farias Cotrim, instituição pública do município de Guanambi, funciona nos turnos matutino e vespertino. Atende alunos da educação infantil (4º e 5º período), pré-escola e anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), contabilizando o total de 392 estudantes.¹² As principais características da instituição apresentadas no quadro abaixo.

Quadro 02- Características da Escola Municipal Vereador João Farias Cotrim

Quantidade de alunos dos anos iniciais	Gestão	Quantidade de professores	Formação dos professores	Bairros que residem os alunos

¹¹ Instituição localizada na Avenida Tiradentes, nº 1691, Bairro Lagoinha, em Guanambi-Bahia, com x km de Salvador, capital do Estado.

¹² Informações retiradas do Plano individual de retorno às aulas presenciais e/ ou híbridas na Escola Municipal Vereador João Faria Cotrim.

294	01 diretora 01 vice-diretora 01 coordenadora	15 professores	Formação inicial – 14 Pedagogia 01 Letras Formação continuada – 15 professores com Especialização Lato Sensu	Lagoinha, Monte Pascoal, Tabuinha, Vasconcelo s, Araújo, Vila Nova, Alvorada e Ipiranga
-----	--	----------------	---	---

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no Plano individual de retorno às aulas presenciais e/ou híbridas na Escola Municipal Vereador João Faria Cotrim (2021).

Outros aspectos do contexto desta escola cabem ser pontuados: primeiramente o fato de a escola atender uma grande quantidade de alunos que residem em bairros periféricos do município de Guanambi; esta instituição está entre as quinze escolas públicas avaliadas pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ficando entre as 08 escolas do município que alcançaram meta do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em 2019, com a pontuação de 5,4, havendo uma queda em relação ao IDEB anterior, de 2017, que foi 5.9. Assim, apresentamos a localização geográfica da instituição que constitui o lócus da pesquisa.

Figura 01- Localização geográfica da Escola Municipal Vereador João Farias Cotrim



Fonte: Google Earth

Em relação ao sistema de matrícula desta instituição escolar dos anos iniciais do Ensino Fundamental, segue as normas e os regulamentos da sua mantenedora, a Secretaria Municipal de Educação, estabelece que as matrículas dos estudantes devam ser realizadas na unidade escolar mais próxima de suas residências. Assim, a Escola Municipal Vereador João Farias Cotrim atende estudantes que residem em suas proximidades, e organiza as turmas, por ano, distribuindo nos turnos matutino e vespertino, de modo atender a demanda da escola e as solicitações das famílias.

É relevante mencionar, ainda, que no quadro de professores, a grande maioria trabalhava na escola há muito tempo, já definiram seu segmento de atuação. Assim, os docentes se subdividem na educação infantil (4º e 5º período), anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º ano) e (4º e 5º ano). A rotatividade ocorre entre as turmas destes segmentos.

Após selecionar a escola, foram escolhidos os estudantes da pesquisa da seguinte forma: primeiramente, recorreu à secretaria da escola para verificar o diário de rendimento e relatórios destes alunos. Posteriormente, manteve contato com as professoras para confirmação desse histórico escolar e solicitação de apoio para mediar o contato com os estudantes e suas famílias.

Nesse trajeto, alguns documentos foram consultados, como: os diários de rendimentos, pastas de matrículas, fichas de conselho de classe do Ensino Fundamental dos anos iniciais, relatório individual do aluno, Projeto Político Pedagógico da escola e Plano individual de retorno às aulas presenciais e/ou híbridas, todos estes documentos permitiram selecionar os participantes da pesquisa e caracterizar os estudantes desta instituição.

O estudo teve como critério selecionar os alunos investigados, mediante as condições dos estudantes estarem alfabetizados em situação escolar em distorção idade-ano. Porém, com a pandemia da Covid-19, só foi possível pesquisar em apenas uma escola, os participantes da investigação tinham que ter aparelho celular e conectividade a internet, por conta disso, ampliamos os preceitos para estudantes que tivessem históricas dificuldades para garantir uma quantidade suficiente de participantes na pesquisa.

Assim, escolhemos 11 estudantes, na faixa etária de 11 a 14 anos, entre eles 03 meninos e 08 meninas, sendo 06 alunos do turno matutino e 05 alunos do turno vespertino, em que 01 criança é da turma do 4º ano e 10 alunos do 5º ano. Destes, 03 alunos estavam em distorção idade-ano, e 08 alunos tiveram dificuldades no processo de alfabetização, assim apresentaram repetência no seu trajeto escolar, conforme apresenta o quadro abaixo.

Quadro 03- Caracterização dos alunos que protagonizaram a pesquisa.

Protagonistas da pesquisa	Ano de reprovação	Distorção idade-ano, reprovação/histórico de dificuldades no processo de alfabetização
Caroline – 14 anos	4º/5º ano	Distorção idade-ano
Nuno – 13 anos	3º ano	01 reprovação/histórica dificuldades
Malala – 12 anos	4º ano	01 reprovação/histórica dificuldades
Bucala – 12 anos	4º ano	01 reprovação/histórica dificuldades
Guilherme Augusto – 13 anos	4º ano	01 reprovação/histórica dificuldades
Azizi – 13 anos	4º ano	01 desistência/1 reprovação/ históricas dificuldades
Chapeuzinho Amarelo – 14 anos	4º/5º ano.	02 reprovação/distorção idade-ano
Ada Batista – 12 anos	3º ano	01 reprovação/histórica dificuldades
Betina – 13 anos	5º ano	01 reprovação/histórica dificuldades
Cybelle – 11 anos	3º ano	01 reprovação/histórica dificuldades
Bella – 14 anos	4º ano/4º ano	02 reprovação/distorção idade-ano

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base nas pastas de matrículas dos alunos da Escola Municipal Vereador João Farias Cotrim.

É importante salientar que das seis crianças estudadas na pesquisa, Caroline, Azizi, Chapeuzinho Amarelo, Ada Batista, Betina e Bella, quatro delas não estudaram os primeiros anos da alfabetização na escola Municipal Vereador João Farias Cotrim, vieram de outras escolas da rede pública deste município, e tiveram contato com poucos professores. Os demais alunos, Nuno, Bucala, Guilherme Augusto, Malala e Cybelle estudam na escola desde a educação infantil, assim passaram por um número maior de professores.

A relação da pesquisadora com os protagonistas deste estudo ocorria nos corredores, intervalos e atividades coletivas (gincanas e projetos), igualmente atuando como professora nas substituições de licenças e atestados de colegas, em anos anteriores, ou lecionando algumas disciplinas para alguns destes estudantes. Assim, este contato anterior facilitou a aceitação destes alunos e o desenvolvimento da pesquisa, principalmente no formato da investigação pelas telas, o que intimida aqueles que delas utilizam. Se assim não fosse, acreditamos não ser possível a realização do estudo neste cenário de pandemia.

(Re) inventarmos, nosso modo de contatar as crianças e adolescentes, por meio de chamadas telefônicas e conversas pelo *WhatsApp*. O primeiro acesso aos estudantes foi

realizado pela professora do aluno para apresentar o estudo, no mês de fevereiro, março e abril de 2021. Posteriormente, com a permissão das famílias e das crianças e adolescentes, a pesquisadora apresentou os objetivos, contribuições, metodologias e os modos de participação do estudante na investigação. Após todos contatados, e seus pareceres positivos, foi formalizada a autorização dos estudantes e seus responsáveis por meio das assinaturas dos termos de consentimento.

O fato de a pesquisa ser desenvolvida com os estudantes, sendo eles crianças e adolescentes é por acreditar que eles são os principais informantes de suas histórias e de seus processos de aprendizagens. Para Monteiro (2013), as crianças são sujeitos legítimos sobre suas vidas, sujeitos competentes na produção da vida social, atores de socialização e que detêm uma visão competente do mundo que as rodeiam. Ampliamos esta mesma concepção para os adolescentes que são também os participantes deste estudo. Deixemo-nos crianças e/ou adolescentes assumir o protagonismo, que já são deles.

Optamos por utilizar as contribuições do campo teórico da Sociologia da Infância, pois possibilita compreender as crianças como atores sociais, sujeitos pensantes, informantes, construtores de história e de suas histórias. Com a proposição de metodologias participativas de investigação, direcionamos neste estudo, estas considerações para crianças maiores, que já adentram na adolescência. As contribuições da Sociologia da Infância são discutidas nos estudos de Sarmiento (2005), Soares, Sarmiento e Tomás (2005), Abramowicz e Oliveira (2010), Farias e Oliveira (2015) e Quinteiro (2009).

Para Sarmiento (2005), a Sociologia da Infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, também constrói as condições da sua especificidade. Consideram as crianças como sujeitos competentes e têm a capacidade de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeiam. Resgatando-a das perspectivas biologistas, que a reduzem a um estado de maturação e desenvolvimento humano, e psicologizantes.

Para Soares, Sarmiento e Tomás (2005), a Sociologia da Infância assume as crianças como atores sociais plenos, competentes na formulação de interpretações. Desse modo, valoriza metodologias participativas com crianças, que atribui aos mais jovens como aqueles sujeitos que têm conhecimentos e podem falar sobre eles. E para isso, considera nas investigações princípios éticos e metodológicos que valorizam a voz, consentimento informado, consideração de estratégias, recursos metodológicos plurais e criativos.

Santiago e Farias (2015) com foco na Sociologia da Infância, questionam a

invisibilidade das crianças e buscam superar o colonialismo adultocêntrico que apaga o protagonismo infantil, propondo uma pedagogia descolonizadora, de modo que enxergam as crianças como sujeitos potentes que recriam suas culturas.

Numa abordagem teórico-metodológica, do ponto de vista da Sociologia da Infância, Quinteiro (2009) busca compreender como as crianças pensam e concebem o mundo e, particularmente, a escola, ou seja, como representam este universo. O que foi possível conhecer baseando-se em seus relatos orais, não apenas informações, mas conhecer suas representações sociais que se manifestam em palavras, sentimentos e condutas que se institucionalizam.

A compreensão da criança, com base na Sociologia da Infância de Abramowicz e Oliveira (2010, p. 39) “ consagra a criança como sujeito e protagonista da história, e dos processos de socialização. Ou seja, a criança é compreendida como sujeito social capaz de se atribuir significados sentidos e cultura própria e inusitada”.

Considerando as contribuições da Sociologia da Infância, buscamos abordar os olhares das crianças e adolescentes, compreendê-los nas suas especificidades e subjetividades, conhecer as histórias de suas aprendizagens, segundo seus relatos. Adotamos metodologias participativas, que possibilitam às crianças e adolescentes ressignificar suas trajetórias de alfabetização.

As crianças e adolescentes podem produzir histórias, ressignificar e atribuir sentidos para suas trajetórias educativas, oposta a visão adultocêntrica, que em estudos, apenas investigam estes sujeitos, não permitindo que estes sejam autores das suas histórias de aprendizagens. Contrário a essa concepção, adotamos metodologias participativas neste trabalho, de modo a valorizar as diferentes formas de expressão dos participantes da investigação, por meio do desenho comentado e os grupos focais virtuais.

Sobre o dispositivo de investigação, o desenho, metodologia que vem ganhando importância nas pesquisas no estudo com crianças e que ampliamos para estudantes adolescentes. Assim, “os desenhos são verdadeiros documentos produzidos pelas crianças e que com base neles é possível conhecer muito de sua realidade vivida e perceber as crianças como falantes e criadoras de cultura” (GOBBI, 1999. p. 139).

Brevemente, apresentaremos alguns estudos que discorrem sobre a metodologia de desenho na pesquisa com crianças, sejam como objeto de estudo, ou utilizados como dispositivo de produção de dados na investigação.

Gobbi (2009) enfatiza o desenho infantil conjugado à oralidade como objeto de seu estudo, uma metodologia própria para trabalhar com crianças, por outro, o desenho é apresentado como instrumento que pode ser utilizado quando queremos conhecer mais, e

melhor a infância das crianças pequenas. Segunda a autora, essa “[...] atitude investigativa que procura contemplar a necessidade de se conhecer parte da História e de suas histórias segundo seus próprios olhares” (GOBBI, 2009, p. 73).

Esta é uma metodologia que permite à criança falar o que pensa, ou melhor, uma das formas privilegiadas da criança, por meio do desenho e da oralidade, revelar os olhares e as concepções sobre seu contexto histórico, social, cultural, pensados, vividos e desejados. As crianças desenharam e comentaram nos momentos de sua produção. Dessa maneira, os estudos acadêmicos que utilizam seus olhares podem revelar fenômenos sociais que se encontram obscurecidos, cuja revelação contribuirá tanto para as pesquisas quanto para as ações políticas que as respeitem (GOBBI, 2009).

Monteiro (2013), em sua dissertação, revela que os desenhos são tomados como objeto da pesquisa e como estratégia de aproximação das crianças. Buscou compreender o desenho infantil, para além das etapas, ao descrever e analisar o que acontece com as crianças e seus desenhos, quando desenharam juntos na escola, seus processos de produção, suas vozes e imagens e as influências das interações. Desse modo, com base nas imagens gráficas e narrativas orais, buscando perceber como as crianças retratam o seu mundo.

Nos estudos de Pires (2007), para discutir a questão dos métodos e das técnicas de pesquisa utilizados no estudo de crianças pela antropologia, utiliza-se o desenho conjugado a escrita, com a participação de crianças de 3 a 13 anos, assim, as crianças desenharam, depois interpretaram seus registros por meio da escrita. A pesquisadora adotou os três tipos de desenhos (1) livres (2) temáticos e (3) temáticos controlados. Sobre essa metodologia, comenta a autora. [...]. Ao desenhar sobre um tema proposto, as crianças colocam no papel o que lhes é mais evidente. Nesse sentido, o desenho é um material de pesquisa interessante para captar justamente aquilo que primeiro vem à cabeça, aquilo que é mais óbvio para a criança (PIRES, 2007, p. 236).

Gobbi (1999), em seu artigo, resultado de sua dissertação, buscou identificar as relações de gênero investigando quatro meninos e quatro meninas, na faixa etária de quatro anos, como metodologia usou o estudo de caso, e para fontes dos dados procurou conjugar o desenho infantil e as falas das crianças. E com o propósito de complementar as falas das crianças e o que estava contido em seus desenhos, foram feitas entrevistas com seus pais e mães.

Este estudo seguiu os rumos destas referências já supracitadas, porém trazemos o protagonismo para crianças maiores, ou seja, estudantes de 11 a 14 anos, que já adentraram na fase da adolescência. E assim, como estes estudos citados, divergimos de investigações que trilham por outras rotas, em que as crianças e adolescentes participam das pesquisas, mas como

coadjuvantes, suas falas são fontes complementares. Divergimos de estudos adultocêntricos, no qual as crianças e adolescentes são as principais participantes, porém seus registros são narrados pelos adultos, não respeitando seus pontos de vista.

Na pesquisa de campo, precisa-se tomar decisões coerentes, nos trajetos metodológicos, principalmente com crianças e adolescentes, deve-se utilizar uma metodologia apropriada para escutá-los. Qualquer processo de pesquisa tende a prevalecer o respeito pela criança e suas especificidades que caracterizam o seu ser. (FERNANDES, 2016). Estas mesmas considerações tivemos por todos os 11 estudantes participantes da pesquisa.

Partindo destes preceitos e influenciadas por estas pesquisas, respeitamos as singularidades das crianças e adolescentes escolhidos para participar do estudo, para tanto usamos a metodologia do desenho, interpretada pelos seus próprios autores. Essa pesquisa utilizou como dispositivo de produção de dados, o desenho comentado, juntamente com o grupo focal virtual que são metodologias participativas que foram realizadas de maio a junho de 2021.

(Re) inventarmos nosso modo de produzir dados. Todas estas metodologias foram mediadas e realizadas por meio de conversas e orientações no *WhatsApp*, reuniões individuais e coletivas na Plataforma *Google Meet*. As tecnologias digitais foram instrumentos de grande importância e mais possíveis de se fazer Ciência no cenário da situação pandêmica da Covid-19. Dessa forma, a pesquisa na dimensão virtual, é uma das maneiras seguras que não ferem as recomendações da OMS.

(Re) criamos a metodologia de grupo focal presencial, em que no cenário da pandemia da Covid-19 e no contexto educacional de ensino remoto, em que este método só foi possível ocorrer de modo virtual, assim realizamos grupo focal virtual, pois ocorreu por meio de conversas em grupos de estudantes do 4º e 5º ano, em ambientes virtuais, via Plataforma *Google Meet*, mudamos a dinâmica de aplicação, apresentando semelhanças, seja de objetivos e importância em relação ao grupo focal presencial.

Esse dispositivo metodológico tem os mesmo objetivo que é citado nos estudos da Sociologia da Infância, sendo apontado por Soares, Sarmiento e Tomás (2005) como metodologia participativa, organizado em grupos pequenos de discussão, metodologia desenvolvida com crianças que tenham alguma afinidade ou confiança para se desenvolver uma conversa com um número de tópicos limitados, tendo o pesquisador o mediador destes encontros grupais.

Os propósitos dos encontros grupais virtuais na pesquisa tem os mesmo objetivos, citado por Pires e Santos (2019), o Grupo Focal tem como objetivo produzir informações sobre um determinado tema específico por meio da discussão participativa entre os sujeitos participantes,

valorizando a interação, concilia troca de experiências, conceitos e opiniões entre os participantes, além de potencializar o protagonismo dos envolvidos na medida em que eles dialogam e constroem coletivamente os resultados da pesquisa. A importância do grupo focal virtual, é a mesma citada por Gatti no grupo focal presencial (2005, p. 11), a saber:

O trabalho com grupos focais permite compreender os processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado. A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias partilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

Assim, os grupos focais tanto no contexto virtual, como presencial buscam compreender fatos baseados em discussões e interações em grupo. Utilizamos o grupo focal virtual, metodologia que permite identificar e entender as representações, percepções, vivências em comum nas trajetórias de alfabetização dos estudantes do 4º e 5º ano, de modo a compreender como estes alunos construíram suas aprendizagens de leitura e escrita. Para isso, distribuimos os alunos em grupos, com 04 participantes, 05 participantes e outro de 02 participantes, todos tiveram 02 encontros, com duração máxima de 40 minutos, no espaço virtual *Google Meet*.

Assim, os objetivos dos grupos focais virtuais, são os mesmo dos grupos focais presenciais, mas existem algumas especificidades. Segundo Bordini e Sperb (2011) essa é uma técnica em construção, embora apresente algumas semelhanças ao grupo focal presencial, têm suas particularidades, pois qualquer técnica de investigação em que um contexto é diferente, produz alterações na própria técnica.

Essa alteração do contexto, produziu algumas particularidade nos grupos focais virtuais nessa investigação, de modo consideramos importante detalhar essas especificidades, sendo: a necessidade do contato individual com todos os participantes antes do encontro síncrono grupal; conversas paralelas, sobre outros assuntos, antes de iniciar a discussão, para evitar ou reduzir quaisquer tensões; estabelecimento de regras, antes do iniciar as discussões; explicação sobre as funções das ferramentas da plataforma; apresentação dos objetivos e dinâmica do encontro grupal para os integrantes; uso de dinâmicas e recursos interativos para garantir e estimular a participação de todos os alunos; e o trabalho com agrupamentos menores.

Desse modo, conforme as experiências da aplicação desse dispositivo, recomendamos para bom desenvolvimento do grupo focal virtual, atenção a duas questões necessárias, primeiro todos participantes devem ter boa conectividade a internet para realizar o encontro

síncrono, e é importante realizar um grupo focal virtual piloto, de modo que as dificuldades e as necessidades percebidas, seja tratadas nos demais grupos.

Além disso, é de suma importância o papel do moderador/ pesquisador que deve estar atento às falas dos participantes, garantindo a participação de todos, E ainda, verificar as questões técnicas se as informações estão chegando para todos com qualidade, orientando nas ferramentas quando necessário.

E sobre a transcrição dos dados dos grupos focais virtuais, é preciso escolher uma plataforma apropriada que permita a gravação, é preciso evitar usar gravadores externos ao ambiente virtual, pois pode prejudicar a qualidade da informação. Algo vantajoso, desse dispositivo no contexto virtual é facilidade maior na transcrição dos dados. No momento das falas, aparece o nome da conta que o participante está logado, facilitando sua identificação.

Assim, os encontros virtuais síncronos aplicados apresentaram limitações, mas também possibilidades para um contexto pandêmico de isolamento social. Para superar as lacunas, desenvolvemos esses encontros on-line, utilizamos histórias literárias como introdutórias, e o jogo da roleta¹³ para aprofundar nas discussões sobre as trajetórias de aprendizagens da leitura e escrita das crianças e adolescentes investigados. O instrumento do jogo fora acrescentado nos encontros grupais, conforme as limitações percebidas no primeiro momento virtual, visto que alguns estudantes ficaram intimidados para falar diante das telas (precisou haver questionamentos mais diretos, por meio do jogo da roleta). Assim, todos estes instrumentos utilizados tiveram como propósito possibilitar a participação, até suscitar lembranças mediante relação com o outro, interações, diálogos e estimular o conteúdo dos desenhos dos estudantes, e assim produzir dados e cumprir o objetivo principal deste estudo.

Foi muito importante para esta pesquisa o desenvolvimento do dispositivo grupo focal intercalado com o dispositivo desenho comentado, oportunizando grandes possibilidades para reformulações das metodologias. E foi necessário também que a produção de dados ocorresse em etapas, o que é importante no trabalho com crianças e adolescentes, de modo a não tornar o processo investigativo cansativo, e principalmente por este estudo ser desenvolvido em frente às telas. Assim subdividimos em:

No 1º momento realizou conversas virtuais com os grupos de 04 e de 05 estudantes, e com 02 estudantes pela plataforma *Google Meet*. Houve a contação da história “Quem sou eu?”, de Gianni Rodari, posteriormente foi realizada a socialização e discussão desta narrativa, com questões direcionadas que nortearam o diálogo sobre a obra literária narrada. Após a discussão,

¹³ O desenvolvimento dessa dinâmica, pode ser observada na transcrição do grupo focal virtual que consta no apêndice E.

ocorreram orientações para a realização dos desenhos pelos participantes.

Figura 02- História contada, obra literária “Quem sou eu?”.



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Quem-Sou-Eu-Gianni-Rodari/dp/8516048284>

A literatura supracitada conta a história do menino Pedro que para se conhecer pergunta a várias pessoas: – “Quem sou eu?” Primeiramente, indaga as pessoas de sua família (mãe, avó, irmã, primo). E para conhecer mais sobre si, questiona também a professora, o guarda de trânsito, o motorista do ônibus, a apresentadora de TV, um senhor lendo jornal, os amigos, o jornalista, à revista em quadrinhos, o pai. À medida que as pessoas vão respondendo, o garoto descobre mais a respeito de si, reconhece sua importância e descobre que pode ser muitas coisas ao mesmo tempo (filho, neto, irmão, primo, aluno, pedestre, passageiro, telespectador, ciclista, amigo, freguês, leitor, cidadão, dorminhoco) (RODARI, 2005).

Uma história divertida, o livro nos mostra quantas coisas podemos ser, trabalha com as questões de autoconhecimento. No livro “Quem sou eu?” cada vez que Pedro encontra uma pessoa, aparece mais uma imagem dele. Assim, até ele mesmo descobre mais uma coisa a respeito de si. O objetivo dessa literatura foi levar os estudantes a fazer esse reconhecimento de si, e se apresentar para a pesquisadora por meio de registros pictográficos e depois comentarem sobre eles.

No 2º momento, ocorreu o encontro individual e virtual dos participantes deste estudo com a pesquisadora, pela Plataforma *Google Meet*. Os estudantes enviaram o registro pelo *WhatsApp*, antes deste momento, de forma que o desenhos que os representavam, fora colocado no *PowerPoint*, no modo de apresentação, para facilitar a intervenção da pesquisadora, ao sinalizar algum registro não comentado.

No 3º momento, foi realizado, pela Plataforma *Google Meet*, a contação da história “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha, posterior a socialização e discussão narrativa em grupo, por meio dos questionamentos da pesquisadora. Ainda ocorreu a aplicação do jogo da roleta, conforme as limitações percebidas nos encontros anteriores, e por último as orientações para a produção dos desenhos sobre suas trajetórias de aprendizagens.

Figura 03- História contada da obra literária “O menino que aprendeu a ver”.



Fonte: <https://www.amazon.com.br/Menino-Que-Aprendeu-Edicao-Renovada/dp/8530502027>

A obra literária, “O menino que aprendeu a ver”, narra à história de João que vivia espantado, pois não conseguia compreender os sinais a sua volta, achava tudo muito esquisito. À medida que o garoto vai para a escola, conhece as letras do alfabeto, os desenhos estranhos para ele passam a ser as letras ensinadas pela professora na escola e, assim, passa a reconhecer o mundo nos *outdoors*, nas placas de rua, nos jornais. Quando João pergunta ao pai: – “papai, o que está acontecendo? Cada vez que eu vou para a escola, pintam nas placas, nos livros, nos pacotes, nas paredes, as letras que eu estou aprendendo” O pai responde: – “É que você está aprendendo a ver, João” (ROCHA, 1998).

Essa literatura possibilita ver a descoberta de João, com relação às letras e palavras. Esse garoto passa a ver o mundo por meio da escrita e leitura, que não são como pensava, meros desenhos sem sentido, mas representações que fazem parte de suas vivências cotidianas.

A escolha de tal obra se deu pelo aspecto literário também utilizado como dispositivo nos estudos de Fritzen e Silveira (2009).

[...] sua forma narrativa de abordar um problema vivenciado pela criança com a possibilidade de discutir suas interrogações íntimas e inconfessáveis, de desvelar a sua relação com a escola, com o código escrito e com a própria competência em processo de construção. Um texto que fala com a criança e que compreende o seu momento. (FRITZEN e SILVEIRA, 2009, p.7 e p. 8)

A história “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha, oportunizou algumas

reflexões sobre o percurso da aprendizagem da leitura e escrita, assim os estudantes fizeram comparações com o percurso de alfabetização do personagem João, da forma como ele aprendeu a ler e escrever com suas histórias de suas aprendizagens. Além disso, falaram com base nesta literatura sobre as práticas de seus professores para alcançar este aprendizado. Para aprofundar-nos nos outros elementos da trajetória de alfabetização destes estudantes, utilizamos o jogo da roleta com questões direcionadas como: dificuldades, práticas, motivações, estratégias e sentido atribuído à leitura, escrita e escola, em que todos podem participar e falar um pouco de suas trajetórias, conforme apresentado na figura abaixo.

Figura 04- jogo da roleta



Fonte: imagem produzida pela pesquisadora

O jogo da roleta é uma ferramenta dinâmica, produzida no formato de *PowerPoint*, deve ser exibida em tela cheia para possibilitar seu movimento. E com um clique em uma de suas partes permite parar seu giro. Ao parar a roleta, a seta irá indicar para umas de suas partes. Em que nesse estudo constitui as categorias que os alunos deveriam comentar, conforme suas histórias de aprendizagens. Assim, aconteceu da seguinte forma: a pesquisadora deixou a roleta em movimento, um estudante sinalizava quando deveria parar a roleta, de modo que todos os alunos comentassem a categoria selecionada.

Esse recurso utilizado foi adaptado da plataforma *Wordwall*¹⁴ que disponibiliza atividades interativas que podem ser criadas, reproduzidas e modificadas que podem ser utilizadas em qualquer dispositivo da web, somente reproduzidas no formato online, para isso é preciso ter uma conta de acesso, sendo essa gratuita, mas as ferramentas mais avançadas são pagas.

¹⁴ Disponível no site: <https://wordwall.net/pt/features>

Esse jogo interativo, incentiva os alunos a participar, por meio de sua proposta brincante, de modo que as questões apresentadas na roleta são respondidas pelos participantes brincando, assim compartilham seus relatos ou comentam os relatos dos outros participantes, mas ao mesmo tempo atendem aos propósitos e as necessidades da pesquisa.

O 4º momento era individual da criança com a pesquisadora, pela Plataforma *Google Meet*, para que cada participante pudesse comentar sobre o seu desenho. Os estudantes enviaram o registro pelo *WhatsApp*, antes deste momento, de forma que os comentários foram colocados no *PowerPoint*, no modo de apresentação, para facilitar a intervenção da pesquisadora, ao sinalizar algum registro não comentado.

Todos os encontros individuais e grupais foram gravados pela Plataforma *Google Meet* institucional. Dessa forma, foi possível gravar os encontros e produzir os relatórios das conversas no *chat*, foi utilizada a conta da pesquisadora, como professora do município, já que dispõe dessa ferramenta que era utilizada pelas escolas da rede pública municipal de Guanambi para desenvolvimento das aulas remotas, desde o ano de 2020.

Alguns pontos precisam ser considerados no percurso da investigação: o material para realização dos registros foi disponibilizado pela pesquisadora a todos os participantes da pesquisa, kits de desenhos: com papel sulfite, lápis, borracha, lápis de cores, lapiseira e caneta hidrocor. Desse modo, tanto a entrega destes materiais, juntamente com os termos de consentimento quanto à devolutiva dos termos e desenhos também foi realizada na instituição escolar. Assim, a pesquisadora foi no dia agendado com as famílias, na instituição, para entrega ou recebimento destes materiais.

O trabalho seguiu as etapas metodológicas aqui descritas, porém é preciso salientar os vários impasses e dificuldades no percurso da investigação neste contexto pandêmico, em que o contato com os estudantes só foi possível por meio das tecnologias, por meio virtual. Um dos problemas encontrados, neste trajeto, foi o fato de a maioria dos alunos usar o telefone dos pais, e estes trabalham, o que se tornou uma árdua tarefa encontrar horário comum entre os estudantes para realizar o grupo focal virtual, uma das possibilidades foi utilizar o final de semana.

Outros desafios ocorreram nos encontros virtuais: a conectividade não era adequada para vídeo chamadas na Plataforma *Google Meet*, pelo fato de alguns estudantes utilizarem os dados móveis de operadoras telefônicas, que, nesse caso, ocasionava a interrupção da reunião, porém sempre retomamos; na maioria das vezes, as câmeras estavam desligadas; as crianças não obedeciam aos horários estabelecidos; o ruído interno da residência, como televisão ligada, criança chorando e outras pessoas conversando atrapalhou o entendimento de algumas falas; as crianças e adolescentes, nos momentos coletivos, ficaram intimidados diante das telas,

reduzindo suas participações.

Assim, apesar destes problemas encontrados interferirem na produção dos dados da pesquisa, foi necessário reinventar, recriar e (re) formular as metodologias para atender as necessidades do estudo, e o novo cenário de investigação, até então nunca vivenciado por pesquisadores da educação. As alterações para este contexto pandêmico e pesquisa no contexto virtual, usamos para isso: grupos focais virtuais com uma quantidade menor de participantes; inclusão do jogo da roleta; criação do grupo do *WhatsApp* com estudantes e responsáveis para esclarecimentos da pesquisa; entrega dos kits de desenhos; e realização de pesquisa nos finais de semana. Apesar de todos estes impasses, as crianças e adolescentes nos informaram sobre seu processo de alfabetização.

Os dados produzidos com base nos desenhos comentados e grupos focais virtuais foram analisados por meio da análise de conteúdo. Para Franco (2005), este procedimento metodológico permite fazer inferências sobre o material coletado, seja ele escrito, falado e figurativo, de modo que possa comparar os dados e interpretá-los levando em consideração o contexto de seus produtores.

As informações dos grupos focais virtuais e os comentários individuais dos desenhos foram agrupados em unidades de análise, classificados nas seguintes categorias: estratégias e práticas discutidas no tópico “Ressignificação das aprendizagens do ler/escrever: apropriação do sistema de escrita alfabético”; dificuldades e facilidades discutidas no tópico “Ressignificação das aprendizagens do ler/escrever: dificuldades e facilidades no processo de alfabetização”; sentidos e motivações são descritas no tópico “Ressignificação da etapa inicial de alfabetização: mobilizações, sentidos atribuídos à leitura, escrita e escola”.

Na figura abaixo apresentamos uma das categorias analisada, a categoria “Ressignificação das aprendizagens do ler/escrever: dificuldades e facilidades no processo de alfabetização”. A partir dessa imagem buscamos mostrar como realizamos a análise minuciosa, como foram divididos e destacados os relatos dos participantes da pesquisa, e os apontamentos e sentidos atribuídos pela pesquisadora a esses dados, conforme aparece na imagem.

Figura 05- Análise dos dados- Resignificação das aprendizagens do ler/escrever: dificuldades e facilidades no processo de alfabetização

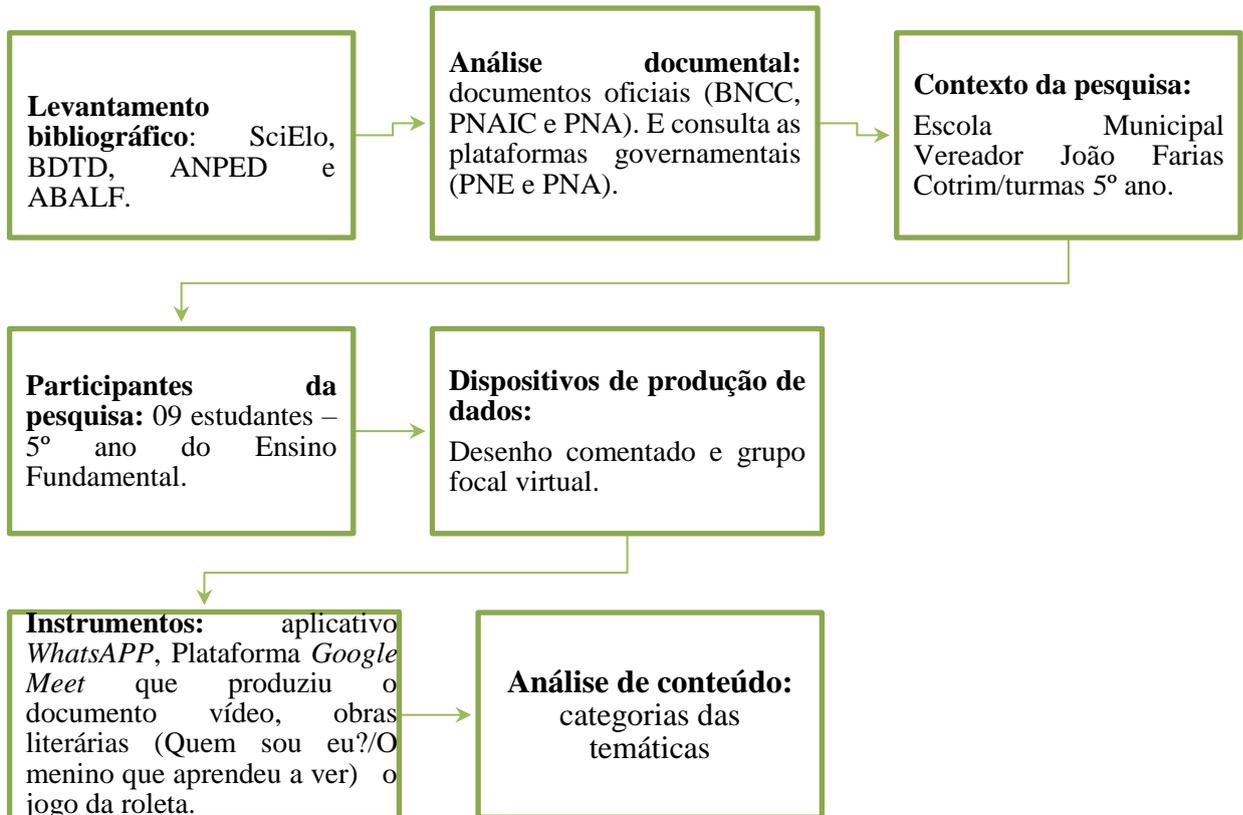
Reassignificação das aprendizagens do ler/escrever: dificuldades e facilidades no processo de alfabetização	Unidade de registro	Apontamentos	Reflexões da pesquisadora
<p>Azul: dificuldades nos desenhos comentados. Verde: dificuldades citadas no grupo focal. Roxo: Facilidades</p>	<p>Minha dificuldade foi a ler, não conseguia juntar as letras, não conseguia ler direito – Chapeuzinho Amarelo</p> <p>Agora minha dificuldade esse menino escrevendo, que sou ruim para escrever, escrevo errado- Guilherme Augusto</p> <p>Eu embaralho o t/ d, aí por isso- Hermes- Guilherme Augusto</p> <p>Desde que aprendi, tenho erros de ortografia- Guilherme Augusto</p> <p>Eu desenhei, facilidade né, você tá vendo este quadro grandão assim de esse abc ne? Essa foi minha facilidade. Eu aprendendo as letras- Guilherme Augusto</p> <p>E a professora escrevendo, fazendo jogo de sílabas.</p>	<p>Apontamentos 1 Larissa: dificuldade para leitura.</p> <p>Apontamento 2 - Hermes Dificuldades na escrita/ regulares diretas- t/d</p> <p>O que se apresentou mais fácil o conhecimento das letras- consciência de letras.</p> <p>Apontamentos 3 -Ana Clara: interpretação de textos, na ortografia.</p> <p>Apontamentos 4- Breno</p>	<p>.</p> <p>As falas das crianças nos levam a problematizar a ortografia no processo de alfabetização. Percebe-se conforme Luciana Picoli o sistema de escrita é fonográfico e ortográfico, o que pressupõe ensinar aspectos fonológicos e ortográficos.</p> <p>Quando ensinar? Quais ortografias podem ensinar nos primeiros anos iniciais?</p> <p>As crianças mencionam na escrita, dificuldades ortográficas, com as regulares diretas- F/V T/D.</p> <p>Estas ortografias devem ser incorporadas na compreensão e bem explorada neste processo inicial.</p> <p>Dificuldades nas ortografias irregulares uso do X e G/J</p> <p>Mas tem que levam dificuldades em distinguir estas regularidades ortográficas. O que preciso</p>

Fonte: imagem produzida pela pesquisadora, retirada dos acervos da pesquisa

Os quadros foram recursos importantes para fazer agrupamentos dos dados, e ainda possibilitar reflexões de cada relato, apesar de ser um trabalho minucioso, facilita a análise da categoria pela pesquisadora. Assim, esse procedimento é realizado em todas as categorias.

Sintetizamos a metodologia utilizada neste estudo, conforme o fluxograma abaixo:

Fluxograma 01- Síntese da metodologia



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora.

Neste percurso metodológico, seguimos com ética e respeito, e assim submetemos a pesquisa na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), com o número CAAE 43159221.9.0000.0057, sob parecer 4.565.343. Assim, seguimos as questões éticas regidas pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) e pelas resoluções 466/2012 e 510/16.

Enfim, neste estudo, os relatos de trajetórias de alfabetização foram narrados por crianças e adolescentes com históricas dificuldades e em distorção idade-ano. Estes foram os principais informantes desta pesquisa, já que são os protagonistas de suas histórias e de suas aprendizagens. Antes de adentrar em seus relatos, convido-os a conhecer cada participante deste estudo que muito contribuiu com seus dizeres para problematizar os processos que envolvem apropriação da leitura e escrita e seus usos.

1.1 Quem são os protagonistas da pesquisa?

“Eu sou filho um filho – menino-irmão-neto-primo-aluno-pedestre-telespectador-ciclista-amigo-freguês-leitor-cidadão. Sou mesmo uma pessoa importante”. (Gianni Rodari- escritora de literatura)

Na narrativa literária “Quem sou eu?”, o personagem Pedro, na medida em que perguntavam a algumas pessoas quem ele era, descobria como era importante. As crianças e adolescentes deste estudo, na medida em que ouviram a história de Pedro, puderam também se reconhecer e descrever para a pesquisadora um pouco de si, onde moravam, idade, gostos, profissões almeçadas, sonhos, preferências e personalidades. E por meio destas identidades e subjetividades reveladas, apresentamos os protagonistas desta pesquisa.

Quadro 04- Desenhos dos protagonistas da pesquisa

<p>Guilherme Augusto</p> 	<p>Malala</p> 	<p>Caroline</p> 
<p>Nuno</p> 	<p>Bucala</p> 	<p>Azizi</p> 
<p>Chapeuzinho Amarelo</p> 	<p>Ada</p> <p>Batista</p> 	<p>Betina</p> 



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021 pela pesquisadora, acervo da pesquisadora

Guilherme Augusto¹⁵ tem 13 anos, é filho único, tem duas irmãs e mora com a mãe. Ele revelou algumas de suas principais características: dorminhoco, amigo, freguês, bicicletário e rueiro. Sobre suas preferências nas brincadeiras está o jogo de futebol e de seu desejo profissional em ser policial.

Malala¹⁶ tem 12 anos, mora com o pai e a avó. Revelou seus gostos pelos livros e sua brincadeira predileta, o voleibol. Tem o desejo de se formar para tornar-se arquiteta.

Caroline¹⁷ tem 14 anos, mora com a mãe, irmã e sobrinho, menciona que seu principal lazer é ficar na sua casa, o espaço que fica mais feliz. Tem vontade de se formar e ser médica.

Nuno¹⁸ tem 13 anos e mora com a mãe, pai e irmão. Suas falas são direcionadas para seus anseios futuros, por isso se desenha adulto, sendo engenheiro civil, uma das profissões almejadas para quando se formar.

Bucala¹⁹ tem 12 anos, mora com a mãe e o irmão. Suas falas revelaram suas comidas favoritas, seus gostos e sonhos de menina, ser modelo ou estilista, são as profissões almejadas por ela.

Azizi²⁰, 13 anos, mora com a mãe. Suas falas revelaram seus desejos futuros, quando

¹⁵ Personagem da narrativa literária “**Guilherme Augusto Araújo Fernandes**”, de Mem Fox, Guilherme Augusto morava ao lado de asilo de idosos, era amigo de todos eles, principalmente de dona Antônia, por quem tinha um carinho especial e tentava ajudá-la a encontrar a memória perdida.

¹⁶ Personagem da narrativa literária “**Malala, a menina que queria ir para escola**”, de autoria de Adriana Carranca. Malala é uma militante da educação feminina. Quando a região, onde morava, passou a ser controlada por um grupo extremista chamado Talibã, as mulheres foram proibidas de estudar. Esta menina não aceitou estas imposições, de modo que passou a defender o direito da educação para as mulheres, como frequentar a escola.

¹⁷ Personagem da história “A cor de Caroline”, de autoria Alexandre Rampaze. Caroline problematiza que a pele não deveria ser representada nos desenhos por uma única cor de lápis, pois as pessoas são diferentes e suas peles também, é preciso representar esta diversidade, este mundo colorido, por meio das diversas cores do lápis de cor.

¹⁸ Personagem da narrativa literária “**Nuno e as coisas incríveis**”, de autoria de André Neves. Nuno é um menino sensível que desenhava coisas incríveis que não conseguia expressar por palavras. A história nos mostra a imaginação/expressão de uma criança, por meio da Arte.

¹⁹ Personagem da narrativa literária “**Bucala a princesa do Quilombo de Cabula**”, de autoria de Davi Nunes. Princesa quilombola que defendia seu quilombo com seus poderes mágicos.

²⁰ Azizi, personagem da narrativa literária “**Azizi: o menino viajante**”, de autoria de Conceição Evaristo. Azizi,

crescer tem o desejo de ser jogador de futebol e também ser um doutor para melhorar sua condição de vida.

Chapeuzinho Amarelo²¹ tem 14 anos e mora com a mãe, irmão e avós maternos. Seus relatos revelam seus gostos (brincar, estudar e assistir filmes), sua personalidade passageira (alegre e conversadeira), e ainda fala de seu desejo profissional de ser manicure.

Ada Batista²² tem 12 anos e mora com a mãe, pai e dois irmãos. Relata que é uma menina feliz, gosta de viver com sua família, gosta muito de animais, gatos e cachorros, conta que quando crescer tem o desejo de ser veterinária. Ainda revela suas principais características, sorridente e, às vezes, tímida, porém, como diz ela: “ligada no 220”.

Betina²³ tem 13 anos, filha única, mora com os pais. Falou muito pouco de si, apenas mencionou sobre suas trajetórias de alfabetização. O seu desenho volta-se para questões escolares.

Cybelle²⁴ tem 11 anos, mora com seus pais. Suas falas revelam que gosta da escola e muito de estudar, e relata também seu desejo profissional, mas, com relação à escolha da profissão, ainda está na indecisão entre ser professora ou ser médica.

Bella²⁵, 14 anos, filha única, mora com seus pais. Apesar de muito tímida, suas falas revelam muito de si. Considera-se ciclista, cliente, cidadã, dorminhoca, preguiçosa, aluna, filha, irmã, pedestre e passageira.

Para conhecer os processos de aprendizagens, as estratégias, as dificuldades, facilidades,

menino viajero, que viaja na sua imaginação por vários lugares, todos movidos a sonhos. Num passeio intercontinental passou pela terra africana, foi recebido com festa e muita alegria.

²¹ Chapeuzinho Amarelo, personagem da narrativa “**Chapeuzinho Amarelo**”, de autoria de Chico Buarque. A narrativa conta que Chapeuzinho Amarelo andava amarelada de medo, e tinha medo de tudo, principalmente do lobo mal. Mas ao conhecer o lobo, a menina não ficou com tanto medo assim, cada dia que passava, a menina ia perdendo seus medos.

²² Ada Batista, personagem da narrativa “**Ada Batista cientista**”, de autoria de Andrea Beaty. A narrativa conta a história de Ada Maria, menina perguntadeira e muito curiosa, desbravando toda casa, para tudo conhecer. Ela queria saber o que tudo queria dizer, sempre fazendo testes, diante de muita imaginação e confusão. Mas o que era certo sobre Ada Batista tinha as características de uma verdadeira cientista.

²³ Betina, personagem da narrativa “**Betina**”, de Nilma Lino Gomes. Esta narrativa fala sobre Betina, que adorava os penteados que a avó fazia nos seus cabelos, belas tranças que a faziam sentir-se muito bem e a deixava mais bonita. Quando virou adulta, a menina trançadeira virou cabeleireira. Passou a fazer as belas tranças que foram ensinadas por sua avó, passadas de geração em geração. Betina, por onde ia, contava com orgulho quem havia ensinado a fazer as belas tranças.

²⁴ Personagem da narrativa literária “**A grande fábrica de palavras**”, de autoria de Agnès de Lestrade. A narrativa conta sobre a história de um país onde as pessoas quase não falam, pois as palavras são compradas e são muito caras! O país da grande fábrica de palavras. O pequeno Philéas, apaixonado pela doce Cybelle, precisa de palavras para expressar seu sentimento. E quando as palavras voam pelo vento, ele pega e oferece a sua amada, Cybelle retribui com um belo sorriso e um beijo.

²⁵ Bella, personagem da narrativa literária “**Este livro comeu meu cão**”, de autoria Richard Byrne. Bella sai para passear com seu cachorro, quando acontece algo muito estranho, o cão de Bella desaparece, e todos que surgem para ajudá-la também evaporam. Assim, a menina sai à procura de seu animal de estimação.

motivações e os sentidos atribuídos à leitura e escrita, assim como a escola e as práticas alfabetizadoras, foi necessário primeiro conhecer cada um dos protagonistas destes processos de aprendizagens. Não é impossível desvincular identidade e subjetividades das trajetórias de alfabetização.

2 TRAJETÓRIAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: HISTÓRIAS DE OUTRAS HISTÓRIAS

“ Somente a consciência do passado, iluminado pelo conhecimento do presente pode ajudar a construir um melhor futuro”. (Sofia Lerche Vieira- professora universitária)

A soma de várias trajetórias históricas citadas por Silva (1998), Saviani (2005, 2007, 2008 e 2009), Vieira (2007), Mortatti (1999, 2000, 2006, 2008, 2010), Monteiro (2010) e Soares (1985, 2002, 2004, 2006, 2016, 2020) permitiram reconstruir histórias sobre alfabetização e alfabetização na perspectiva do letramento.

(Re) escrever e (re) significar essas muitas trajetórias, com base em outras obras, foi necessário fazer algumas retomadas históricas, partindo do surgimento da leitura e escrita no Brasil com a chegada dos portugueses, até o período republicano em que o ensino primário, ou seja, a alfabetização ganha notoriedade. Seguindo outros rumos, trilhando pelas trajetórias dos métodos de alfabetização e posteriormente descrevendo os percursos do letramento na alfabetização até as discussões atuais, deste campo de estudo.

Para isso, foi necessário redizer o já dito, porém acrescentando outras reflexões. Pois, cada pesquisador reconstrói narrativas históricas a partir de seu olhar, destaca os pontos a serem relevantes para seus estudos. Ainda, cada pesquisador ocupa tempo e lugar distintos, resultando em pontos de vistas e contextos diferentes, levando tantos outros modos de relatar a história.

Convido-os a conhecer a reescrita da história da alfabetização e letramento perpassando vários contextos, adentrado em cenas com vários personagens. Essa história apresenta, em seu enredo, caminhos descontínuos de rupturas, contrastes, misturam-se com religião, atrelam-se às ideologias de uma minoria, perpassam por cenários de injustiças e desigualdades, projetam-se interesses políticos com manutenção de privilégios, dualidades, retrocessos, perpassam as disputas de métodos de ensino, chegam a percorrer ideais de modernidade, descobertas, trilham por rotas de democracia e cidadania, e se constituem também numa trajetórias de resistências e lutas.

Relata Monteiro (2010) as primeiras configurações das práticas de leitura e escrita no Brasil surgem no início do período colonial, principalmente a partir de 1949, com a vinda dos portugueses para este país, assim foi iniciado o processo de colonização, em que padres adotaram as escolas de ler, escrever e contar, como instrumento de conversão dos índios ao catolicismo, forçando-lhes aprender uma segunda língua, o português, e com isso ocorria o aprendizado da escrita alfabética.

Forjados nos discursos de civilização. A escola nesse cenário ensinava a ler, escrever e contar, mas tendo como foco principal a catequização, por uma dita fé que garantiria a salvação de almas. O ensino alia-se à religião para doutrinar e impor os interesses da Coroa portuguesa para propósitos da colonização. Silva (1998, p. 211) cita que o

"ensino" e "conversão", assim, nascem juntos nos discursos sobre a terra-em-que-se-plantando-tudo-dá. E a escola de ler, escrever e contar é o lugar eleito para o dizer da catequese, para a transmissão desta civilização pela interpelação de um sujeito que se constituía em um espaço de denegação de suas origens. Instala-se a escola de ler, escrever e contar porque era necessário converter, evangelizar, organizar a ordem política, religiosa e moral de um país a ser construído a partir do nada-pensava-se, produzindo uma desigualdade real.

A educação jesuítica, voltada para os indígenas no período colonial, por meio da catequese, tinha por objetivo atingir os intuitos da colonização, num país escravocrata, latifundiário e aristocrático, cujo objetivo era a submissão, tanto para a mão de obra quanto para aceitação dos interesses da Igreja e da Coroa portuguesa.

Assim, os jesuítas não somente foram responsáveis pelo ensino dos índios, como também dos filhos dos colonos, porém uma educação com propósitos diferenciados. É possível afirmar que o ensino no Brasil, durante a maior parte do período colonial, estava nas mãos dessa ordem religiosa.

Os jesuítas criaram escolas e instituíram colégios e seminários espalhados por diversas regiões do Brasil (SAVIANI, 2007). Esses colégios jesuíticos representaram a principal instituição de formação da elite colonial. O ensino dessa ordem religiosa foi marcado pela rigidez e pela forte censura sobre livros. O objetivo da educação era, sobretudo, religioso e o método adotado era o da imitação (VIEIRA, 2007).

Os estudiosos dividiram o ensino jesuítico em dois momentos: num primeiro momento voltaram-se para o ensino de primeiras letras, a catequese, a música e alguma iniciação profissional, destinado principalmente aos indígenas, num outro, ensino dos princípios do *Ratio Studiorum*²⁶, concentrando-se sobre o ensino das humanidades, filosofias e teologias, voltado para a educação dos filhos dos colonos e na formação de futuros sacerdotes (VIEIRA, 2007).

Em 1759 ocorre a expulsão dos jesuítas e começam a ser implantadas as reformas pombalinas para instrução pública, liderada pelo conde Marquês de Pombal. Reformas

²⁶ Segundo Saviani (2005, p. 32), o plano de estudos, cuja versão definitiva foi aprovada em 1599 e adotada por todos os colégios jesuítas em todo o mundo, é constituído por um conjunto de 467 regras, cobrindo todas as atividades dos agentes, diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do Provincial, passando pelas regras do Reitor, do Prefeito de Estudos, dos professores, de modo geral, e de cada matéria de ensino, abrangendo as regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras diversas das Academias.

inspiradas nas ideias laicas do Iluminismo²⁷ contrapunham às ideias religiosas da época, instituiu o privilégio do Estado em matéria de instrução, o ensino jesuítico é substituído pelas aulas régias, sendo disciplinas avulsas, funcionando na casa dos próprios professores, estes, por sua vez, eram nomeados pela Coroa portuguesa (SAVIANI, 2007).

Pensar nessas aulas avulsas para uma colônia de vasta dimensão territorial, com quase uma inexistência de professores, possibilita compreender os ritmos lentos dados pelo ensino, desse período, e a precariedade de seu funcionamento. Podemos, então, afirmar que o ensino régio era exclusivo e gerador de desigualdades, apenas para uma minoria, ou seja, para a elite colonial existente no Brasil. Dessa forma, as aulas régias traziam maior retrocesso em relação ao ensino jesuítico que era mais ampliado, sistematizado e organizado.

Num momento que explodiram as ideias do Iluminismo e conhecimentos científicos em outros países europeus, no Brasil as luzes não iluminaram as mentes dos responsáveis pelo ensino dessa colônia, pois aqueles que acendiam ainda as queriam apagadas para interesses coloniais.

Segundo Vieira (2007), a partir da Independência do Brasil, as aulas régias são substituídas pelas escolas de primeiras letras, sendo instituída pelo documento legal de 1827, que define também o método a ser adotado nessas escolas, denominado método mútuo ou lancasteriano, que é descrito por Stephanou e Bastos (2005) como uma metodologia baseada no aproveitamento dos alunos mais adiantados, sendo monitores de um só mestre para ensinar grandes números de alunos ao mesmo tempo. O monitor, principal agente do método, é colocado à frente da classe para transmitir o conhecimento aos seus colegas, em amplos espaços escolares.

Apesar de oficializado e utilizado, o método mútuo não obteve sucesso por causa dos problemas enfrentados pelas escolas de primeiras letras. Segundo Stephanou e Bastos (2005), suas dificuldades estavam na ausência de espaços escolares apropriados para aplicação do método, carência material necessário para seu desenvolvimento e falta de professores.

Com o ato Institucional de 1834 houve a descentralização do ensino, passando as províncias a se responsabilizar pelo ensino primário (VIEIRA, 2007). Esta determinação imperial agravou a situação dessas escolas de primeiras letras espalhadas pelas províncias, essa deliberação revela omissão dada à instrução elementar no Brasil e se antes eram aulas avulsas, a partir desta decisão eram escolas isoladas, ou seja, descentralizadas.

Então, foram os Estados que tiveram de enfrentar a questão da difusão e instrução do

²⁷ Movimento intelectual que surgiu na França defendia o conhecimento, opondo as ideologias da Igreja.

ensino primário. Em São Paulo, reuniam as condições econômicas e políticas para assumir o pioneirismo da ampla reforma de 1890 na instrução pública, com a disseminação de escolas primárias, com a instituição de grupos escolares (SAVIANI, 2007).

No âmbito dessas reformas paulista, tem a criação da Escola Normal anexa à escola-modelo²⁸. A Escola Normal era destinada à formação de professores. Esse padrão formativo se estendeu para todo o Brasil, tornou-se referência para outros Estados do país, que enviavam seus educadores para observar e estagiar em São Paulo ou recebiam “missões” de professores paulistas (SAVIANI, 2009).

Essa escola-modelo anexa à Escola Normal era como se fossem laboratórios, os futuros professores normalistas demonstravam suas metodologias e experienciam suas práticas, posteriormente aplicavam nas demais escolas primárias. Percebe-se que a preparação dos professores vai ganhando notoriedade e importância dentro das reformas paulistas.

Mortatti (2000) considera a fundação de uma nova tradição, com a Escola Normal de São Paulo, várias mudanças foram se configurando a partir de 1980. O professor normalista torna-se o tematizador, normatizador e concretizador no campo da produção cultural e educacional, ocupando cargos na administração ou/e assessorando autoridades educacionais; liderando movimentos associativos do magistério, produzindo material didático e de divulgação das novas ideias, especialmente no que diz respeito ao ensino da leitura.

A Escola Normal tornou-se propulsora de mudanças na educação. Suas inovações influenciaram tanto as concepções pedagógicas daquele contexto, referentes aos métodos de ensino, quanto possibilitaram à consolidação de um mercado editorial brasileiro, a nacionalização de uma literatura didática, a constituição de um tipo de escritor – o professor normalista (MORTATTI, 2000).

Estas instituições formativas, ainda possibilitaram a mobilidade social e de afirmação do papel das mulheres e, principalmente, a produção da profissão docente (NÓVOA, 2017). Formava-se para uma profissão, com princípios e papéis definidos.

Apesar de haver críticas sobre estas instituições, elas trouxeram muitas contribuições, como já pontuadas, tanto como demarcadora na formação de professores quanto para as dimensões técnicas e intelectuais. Mas, principalmente, a partir delas, inicia-se a problematização do ensino da leitura e escrita.

Desse modo, em meio às aspirações dos professores normalistas, os métodos de ensino passam a ganhar visibilidade e centralidade. Tendo como um dos principiantes e propagandista

²⁸ A primeira escola-modelo foi a Escola Modelo do Carmo, instalada no Convento do Carmo e inaugurada em julho de 1890.

dessa concepção metódica, Silva Jardim, que divulga e defende o método João de Deus, conhecido como método da palavração, versava em iniciar o ensino da leitura pela palavra, para depois analisá-la com base nos valores fonéticos das letras vindos a se consolidar como método analítico (MORTATTI, 2000).

Com as ideias renovadoras no auge dessas reformas, acreditavam ser necessário um novo modo de ensinar para resolver os problemas educacionais daquele período, fazendo oposição ao que se desenvolvia nas escolas de primeiras letras, num ensino voltado para soletração e silabação, a metodologia sintética usada para o ensino de leitura, suas características são especificadas pela autora.

[...] métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. (MORTATTI, 2006, p. 5)

Esse método de leitura iniciava por uma sequência, partia das letras do alfabeto, das sílabas e dos fonemas, o percurso se resumia no trajeto (alfabético, silábico e fônico). Desse modo, iniciava com as unidades menores como as sílabas, palavras, para chegar até as frases e os textos, devendo prevalecer no ensino as questões mais simples para as mais complexas.

Com as reformas no ensino primário e as concepções dos professores normalistas, o método sintético passa a ganhar descrédito, passa a ser considerado como tradicional e inadequado para o ensino das escolas de primeiras letras. O método da palavração vai ganhando adeptos e contornos diferentes, ora com defensores mais conservadores, ora moderados e renovadores. Diante dessa série de diferenciações, se consolida o método analítico.

Assim,

[...] esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo "todo", para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o "todo": a palavra, ou a sentença, ou a "historieta". (MORTATTI, 2006, p. 7)

Ainda centrando alfabetização no ensino do sistema alfabético-ortográfico, a diferença é a ordem do processo de leitura, nessa metodologia inicia das unidades maiores como os textos, frases e palavras para análises das unidades menores que são as sílabas, fonemas e letras.

Esses métodos analíticos e sintéticos, apesar de serem vistos como oposto, têm algumas

características comuns como: pressuposto que a criança aprende por estratégias perceptivas, o foco centra no ensino e ambos consideram a criança como aprendiz passivo que recebe conhecimentos que lhes é transmitido por meio das cartilhas (SOARES, 2019).

Na medida em que o método analítico vai ganhando defensores e praticantes nos espaços escolares, possibilitam a expansão de um mercado editorial de livros didáticos produzidos por brasileiros e para a escola brasileira, com uma diversidade de cartilhas com o novo método para o ensino de leitura. Possibilitam a constituição da alfabetização como objeto de estudo, na medida em que surgem publicações em revistas, com artigos de combate do método sintético, propondo um novo modo de ensino para a instrução primária. Essas concretizações resultam na oficialização do método analítico na primeira gestão de Oscar Thompson frente à Diretoria Geral da Instrução Pública nos anos 1909 a 1910 (MORTATTI, 1999).

E no auge do método analítico, o termo alfabetização passa designar oficialmente o ensino das primeiras letras, aparece num relatório²⁹, em 1920, que discute metas para combater o analfabetismo³⁰ e apresenta análise do sistema público paulista, a necessidade de reforma da instrução pública (MORTATTI, 2000).

Todas estas realizações, como a disseminação das escolas primárias em diversos Estados brasileiros fundamentado na reforma paulista; a preocupação na formação dos professores baseando-se na Escola Normal; a centralidade dada ao método de ensino, apoiado no método analítico; a ampliação das cartilhas; a preocupação como expressões para designar o ensino da leitura e escrita são mudanças que leva a demarcar este momento, com ênfase dado ao ensino inicial da leitura e escrita no Brasil, a institucionalização da alfabetização, transformações que foram consolidando no período republicano.

A partir da República ocorre ampliação do processo sistemático de escolarização das práticas de leitura e escrita. Sobre a importância desse período republicano para escola, cita Mortatti (2006, p. 2) que

em nosso país, desde o final do século XIX, especialmente com a proclamação da República, a educação ganhou destaque como uma das utopias da modernidade. A escola, por sua vez, consolidou-se como lugar necessariamente institucionalizado para o preparo das novas gerações, com vistas a atender aos ideais do Estado republicano, pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social; e a universalização da escola assumiu importante papel como instrumento de modernização e progresso do Estado-Nação, como principal propulsora do “esclarecimento das massas iletradas”.

²⁹ Segundo Mortatti (2000), este documento trata-se do relatório Anuario de Ensino, escrito por Oscar Thompson na sua segunda gestão da Diretoria Geral da Instrução Pública (1917-1920) direcionadas para Secretário dos Negócios do Interior.

³⁰ Para Mortatti (1999, p. 137), o termo "analfabeto" já aparece no Relatório de 1909 – e foram apresentados sugestivos pareceres sobre cartilhas e livros didáticos, emitidos pela comissão composta por: Antonio de Sampaio Dória, Américo de Moura e Plínio Barreto.

A escola surge atrelada com a necessidade de preparação para essa nova cidadania do regime republicano. As práticas de leitura e escrita em espaços escolares sistemáticas, metódicas passam a ser vistas como aspectos que podem contribuir para os ideais dessa nova nação que dispõe de uma educação pública.

Assim, percebe-se novas exigências e novas configurações para o ensino da leitura e escrita, que ocorre por meio dos métodos de alfabetização, são introduzidos o método analítico e método intuitivo³¹, posterior, surge o método ativo de ensino³² e ainda tem o retorno da metodologia sintética e ou métodos mistos (MONTEIRO, 2010). Nestes percursos alguns métodos tiveram maior hegemonia que outros.

Com o início da República, podemos falar da ampliação das escolas, de discursos de universalização e sua gratuidade, mas seria ainda ingenuidade falar de uma educação para todos. Para Vieira (2007), a educação para o povo ainda não foi uma preocupação do novo regime.

Assim, o Brasil é marcado nas décadas de 1930 e 1940 por movimentos de renovação educacional. Desse modo, grupos passam a disputar a hegemonia no cenário das ideias pedagógicas no campo da educação (SAVIANI, 2007).

É importante mencionar que neste contexto histórico, no período republicano, o ensino recebe influências das concepções e ideário da Escola Nova, ou seja, a contribuição dos estudos de Antônio Carneiro Leão, Lourenço Filho, Francisco Campos e Anísio Teixeira, havendo neste cenário, estudos e pesquisas e propostas de reformas, em que propuseram mais do que expansão do ensino, mas uma escola para o exercício da cidadania (MONTEIRO, 2010).

Dentre algumas destas cogitações surge a defesa da escola pública que atendesse a todas as classes sociais, deixasse perpetuar as desigualdades que foi de praxe no Brasil Colônia, Brasil Império e trazidas até mesmo durante a República. As mudanças políticas não foram capazes de trazer uma alteração para a igualdade da educação.

Grupos de renovadores defendem os princípios de escola pública realizando planejamento e propondo uma reconstrução do sistema educacional, ideias que se materializaram no texto do famoso documento de nossa história, o Manifesto dos Pioneiros de 1932.

Importante documento que define um plano, estabelecendo princípios gerais à educação,

³¹ Método baseado na intuição, que leva o aluno a estudar seu ambiente e sua vida, conforme seu ritmo e percepções. Conhecido também como lições de coisas (MONTEIRO, 2010, p. 17).

³² Considera o aluno como sujeito da aprendizagem (faz por si próprio). Professor parte das necessidades e interesses dos alunos (MONTEIRO, 2010, p. 19).

como um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais. Concebe a escola comum para ambos os sexos, laica, gratuita e obrigatória, devendo o ensino tender até 18 anos, é compreendida como a escola para todo povo. Ainda apresenta-se mecanismos de financiamentos da educação por meio de um fundo especial ou escolar (VIEIRA, 2007).

Algumas mudanças passaram a ser percebidas na década de 1940, aumentando os números de matrículas. O percentual de analfabetos no país é de 56%, no período de 1935 a 1945, as matrículas do Ensino Fundamental comum passam de 2.413.594 para 3.238.940 (VIEIRA, 2007).

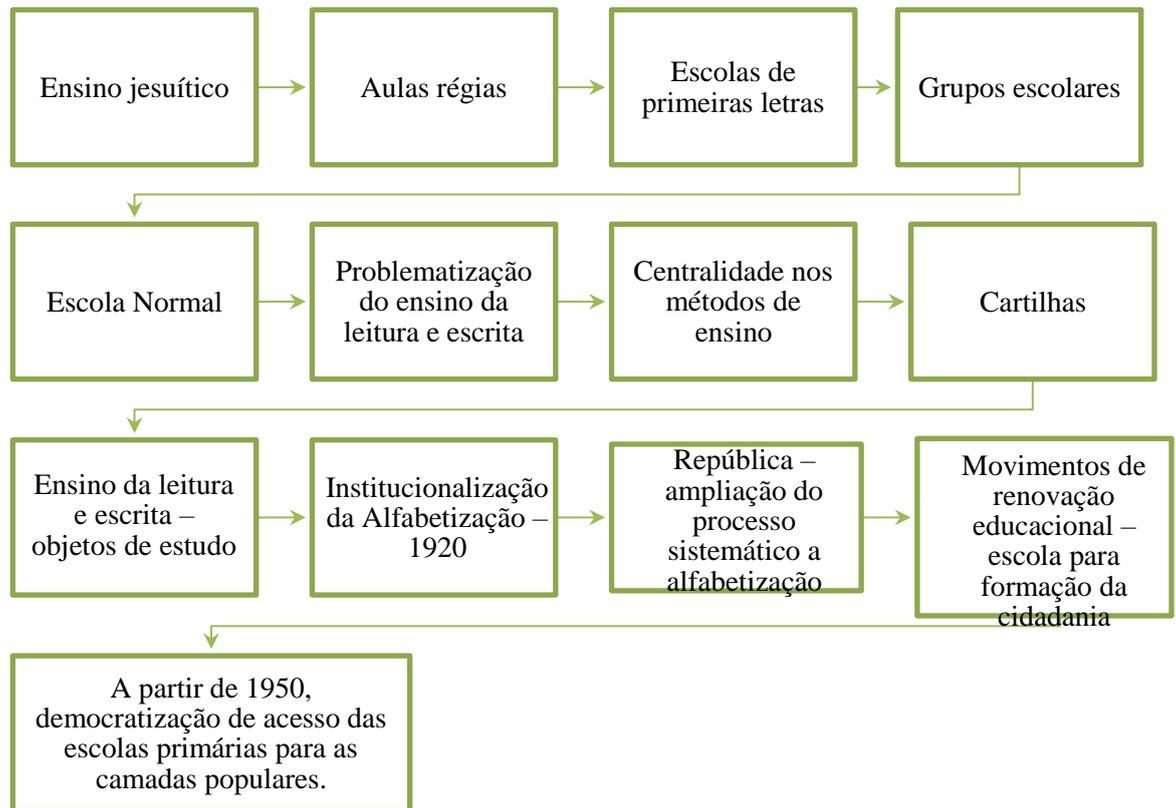
Apesar de esse aumento ser significativo, o número era elevado de pessoas que continuavam sem saber ler e escrever. O caráter essencialmente popular da educação só foi ganhando condições na segunda fase da República. A partir daí começa a pensar na alfabetização para as camadas populares.

Dessa forma, a democratização da educação só ocorrerá por volta de 1950, decorre uma grande ampliação do acesso de alunos à escola, e de alunos pertencentes às camadas populares, socioeconômicas e culturalmente diferenciadas das crianças provenientes das camadas privilegiadas, que até então povoavam as salas de aula (SOARES, 2019).

Nesse período, as crianças das camadas populares passaram a frequentar a escola, lhe foi garantido o acesso, porém não fora possibilitado a equalização das oportunidades, ou seja, as condições para que aprendessem e permanecessem. O sistema de ensino primário público tornou-se produtor e reprodutor das desigualdades educacionais e sociais, acarretando os seguintes problemas na alfabetização, como: evasão, repetência, distorção idade-ano, existentes até os dias atuais.

São sintetizadas no fluxograma, as principais discussões discorridas nesta parte do trabalho para retratar a história do ensino da leitura e escrita no Brasil.

Fluxograma 02- Síntese da história do ensino da leitura e escrita no Brasil



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora.

Assim, as trajetórias descritas possibilitam compreender o percurso da alfabetização. A partir do período republicano, os anos iniciais de escolarização ganha visibilidade, por meio da discussão sobre métodos de ensino, o aumento do número de escolas primárias; surge curso para formação de professores; variedades de cartilhas; a alfabetização torna-se objeto de pesquisa; movimentos de renovação educacional durante o período republicano; e por último ocorre a democratização de acesso das escolas primárias para as camadas populares.

2.1 Trajetória dos métodos hegemônicos de Alfabetização

Na medida em que a história da alfabetização vai se construindo, sua ênfase vai centrando nos modos de ensino. Convido-os agora, de modo não linear, a continuar com as narrativas enfáticas dos métodos de ensino da leitura e escrita que tiveram supremacias. Serão necessárias algumas retomadas de contextos históricos, já mencionados, desse modo pendular da história da educação e da alfabetização brasileira.

Nessas trajetórias, o método tornou-se o centro do processo de ensino nas pesquisas, nos debates, nas políticas educacionais e nos documentos oficiais que regiam a alfabetização. E diante disso, as perspectivas teórico-metodológicas disputavam entre si o predomínio nos

espaços das salas de aula, conflitos denominados como a querela dos métodos, por Mortatti (2008, p. 94)

[...] diferentes sujeitos movidos por diferentes urgências sociais e políticas, sempre alegando se basear nas mais “modernas verdades científicas”, passaram apresentar versões de seu presente e de seu passado (recente), acusando de “antigos” e “tradicionais” os métodos então utilizados e propondo em sua substituição “novos” e “revolucionários” métodos de alfabetização.

Nessa contenda entre o tradicional/moderno, é necessário fazer alguns apontamentos: primeiro, nenhum deles resolveu os problemas da alfabetização, como propuseram; segundo, era mais que disputas pedagógicas, baseado nelas que se pensava também os modos de organização do ensino primário. Assim, os métodos e cartilhas vão ganhando aderência nas gestões de cada governo.

Os métodos de alfabetização são procedimentos que fundamentam em teorias e princípios, orientam a aprendizagem inicial da leitura e escrita, tem sido uma questão, no primeiro sentido da palavra, de dificuldades de resolver, no segundo sentido da palavra, um objeto de controvérsias e polêmicas, que ainda persiste nos dias atuais (SOARES, 2019).

Essas disputas entre os métodos de alfabetização foram divididas em quatro momentos por Mortatti (2006), o primeiro momento se deu pela a metodização do ensino da leitura, ocorre por volta dos anos de 1876 e 1890, disputa entre métodos sintéticos e os defensores do método da palavração. No segundo momento, meados de 1890 a 1920, a institucionalização do método analítico e sua disputa com os métodos sintéticos.

Os dois primeiros momentos já discorreram para se compreender quando inicia as discussões. Disputas travadas entre os métodos sintéticos-palavração, posterior sintético-analítico. A primeira abordagem privilegia as unidades sonoras (letra, fonema e sílabas) e a outra abordagem privilegiava a unidade de sentido (FRADE,2019).

Para Mortatti (2000), o terceiro momento ocorre por volta dos anos de 1920 a 1970, disputas entre defensores dos métodos de alfabetização sintéticos e analíticos, ou juntos, contra novas concepções de aprendizagens dos testes ABC³³ para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita. E o quarto momento, meados da década de 1980 a 1994, disputas entre os defensores da perspectiva construtivista na alfabetização e os dos antigos testes de maturidade e antigos métodos de alfabetização, ora separados, ora juntos.

³³ Segundo Mortatti (2000), são aferições com fins de diagnósticos e prognósticos para definição de perfis de classes na sua organização homogênea, assim como perfis individuais dos alunos. Oito provas integram estes testes: coordenação visual-motora, resistência à inversão na cópia de figuras, memorização visual, coordenação auditivo-motora, capacidade de prolação, resistência à ecolalia, memorização auditiva, índice de fatigabilidade, índice de atenção dirigida, vocabulário e atenção geral.

No terceiro momento, passam a estar presentes nos espaços escolares, professores que utilizam métodos analíticos e sintéticos, separados ou mesclados. Mas, uma nova configuração se destaca, as questões de ordem psicológica ganham centralidade, e testes são usados para averiguar a maturidade dos alunos, como um dos requisitos para alfabetização. Neste trajeto, talvez possa explicar as heranças de concepções de maturidade como condição prévia para o ensino da leitura e escrita, ainda presentes no ensino.

Centram-se as discussões no nível de maturidade biofisiológica, os aspectos internos considerados pré-requisitos para o aprendizado da leitura e da escrita. A maturidade, por sua vez, podia ser desenvolvida mediante atividades psicomotoras e podendo ser mensuradas por meio dos testes ABC, tendo como propagador do método Lourenço Filho (BERTOLETTI, 2011).

No quarto momento, seu fio condutor, ocorre à divulgação no Brasil, da obra *Psicogênese da língua escrita*³⁴ desenvolvida pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Estes estudos permitiram tirar o foco do ensino do professor como detentor do conhecimento, dos métodos, das questões psicológicas, e focar no processo de aprendizagem da criança, ao centrar-se nos processos internos elaborados pela criança para aprender.

A teoria da Psicogênese da escrita possibilitou compreender o aprendizado da língua escrita, entendendo-o como um processo de construção de conhecimento e não de prontidão para alfabetização, o qual tem início não apenas no interior das instituições escolares, mas no meio social, no qual a criança se encontra inserida desde o nascimento. Esse caminho passado pela criança é considerado como processo construtivo, no qual a criança procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala a sua volta, e que tratando de compreendê-la, formula hipóteses de quantidade etc., busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática. Esse caminho pode ser representado pelos níveis pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Desse modo, diferente dos métodos sintéticos e analíticos que centralizam o ensino na leitura pela decodificação, a escrita reduz a cópia. A teoria da psicogênese passa a valorizar os diferentes tipos de textos, e ressignifica a escrita como tarefa de ordem conceitual, que possibilita compreender as hipóteses elaboradas pela criança, entender o seu percurso cognitivo para apropriação do sistema de escrita alfabética, como processo de representação, não um código que a escrita apenas substitui os sons das palavras.

³⁴ Obra que chega ao Brasil, nas décadas de 1980, trazendo impactos sobre a concepção de alfabetização, que possibilita repensar os métodos de alfabetização. Passando a ser referências para os documentos oficiais e pelos centros de formação.

Essas e tantas outras mudanças possibilitam afirmar que este é um dos momentos de rupturas com os outros períodos da história dos métodos de alfabetização. Essa nova forma de conceber aprendizagem da criança passou a denominá-la como teoria construtivista, muitas vezes mal interpretada e generalizada. Ainda passou a considerar este novo paradigma como um método, método construtivista, ou como um ensino sem método.

Segundo Moraes (2012), ser mais apropriado considerar estas concepções da alfabetização como Teoria da Psicogênese da escrita, invés de teoria construtivista, pelas seguintes questões, a saber, o construtivismo virou um conceito do senso comum para atribuir a aprendizagem a uma descoberta espontânea. Outro motivo está relacionado ao construtivismo ser uma teoria ampla, com base na filosofia, e não pode ser reduzida à teoria da alfabetização. E no campo da alfabetização, aqueles que pesquisam, na perspectiva construtivista, acreditam não existir um consenso como alfabetizar melhor, falar em construtivismo no singular pode esconder diferenças relativas de práticas ou defender a hegemonia de grupos de pesquisadores/professores.

Por estas razões, preferimos não usar a expressão construtivismo, isoladamente, para referir-se a teoria da Psicogênese da escrita, quando citarmos esta perspectiva teórica, será explicada, em que campo de conhecimento está relacionada, usando as seguintes expressões, teorias construtivistas na apropriação da escrita alfabética ou construtivismo na alfabetização, de modo a não cair em contradições.

As teorias da Psicogênese da escrita desencadearam nos espaços escolares uma nova maneira de alfabetizar, com atividades interativas em grupos, menor interferência do professor, sala organizada em círculos, ênfase nas experiências práticas, contato com diversos textos, atividades que desenvolvessem a autonomia exacerbada do aluno, considerado como principal agente de seu processo formativo.

Um ensino sem método caracterizou pela [...] desmetodização e desvalorização do método de alfabetização, como elemento essencial e determinante do processo de alfabetização. (SOARES, 2019, p. 22). Resultou num ensino incidental, o aluno é levado a aprender a aprender sem um direcionamento sistematizado do professor. Tira o foco do extremismo do ensino, coloca no outro extremismo à aprendizagem. Ambos os processos vistos separados.

Essa balança que pesava sempre para um, ou para outro lado são reflexos de interpretações equivocadas da Teoria da Psicogênese da escrita. Entre as principais delas estão: passou a entender que os alunos aprenderiam a escrever só de ver o professor escrevendo; a criança aprende sozinha; o aluno escreve do seu jeito; o professor não pode corrigir o aluno; o salto entre atividades de nível pré-silábico para nível alfabético; o preconceito contra a sílaba;

construtivista afirma o sujeito que constrói seu conhecimento; o professor não pode intervir (MENDONÇA, S.; MENDONÇA, O., 2011).

Estes embates não tiraram o auge das concepções construtivistas que tratam da apropriação da escrita alfabética, estas garantiram sua supremacia pela implantação no Estado de São Paulo, em 1983-1984, do Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), incorporou os resultados das pesquisas de Emília Ferreiro e colaboradores como opção política derivada de pesquisas científicas, consideradas a nova e definitiva verdade sobre esse processo (MORTATTI, 2006).

As perspectivas construtivistas que tratam da apropriação do sistema de escrita alfabética foram hegemônicas na área de alfabetização, particularmente no discurso acadêmico e nas orientações curriculares com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) (SOARES, 2019).

Após essas concretizações das abordagens construtivistas no ciclo da alfabetização, não dá para afirmar que elas foram hegemônicas na prática dos professores. Alguns educadores continuaram utilizando os métodos sintéticos, métodos analíticos e os testes de maturidade, ao passo que outros reinventaram suas metodologias, adotando uma mistura de atividades que diziam ser construtivistas com práticas tradicionais de ensino.

O momento não somente acarretou uma diversidade de práticas e metodologias sob diferentes abordagens, como também causou diversos conflitos metodológicos, além das dificuldades encontradas pelos professores. Cita Mendonça (2011), conforme dados de depoimentos, tanto dos orientadores institucionais dessa proposta quanto dos docentes apontam como um sério problema para sua implantação a necessidade do abandono das cartilhas e das técnicas silábicas de análise e síntese consideradas “tradicionais” em favor das novas condutas construtivistas na alfabetização.

Essas oficializações do construtivismo na alfabetização revelam suas contribuições, apesar das interpretações distorcidas da Teoria da Psicogênese da escrita. Esses equívocos trouxeram prejuízos, acarretou que a alfabetização não fosse enxergada na sua inteireza, na medida em que passou a desconsiderar os aspectos específicos do sistema alfabético e ortográfico no ensino da leitura e escrita, dispensando as análises das sílabas e letras em prol de práticas que trabalham com uso social da leitura e escrita, recorrendo às dinâmicas lúdicas de aprendizagens.

Outro problema que perpassou a história dos métodos de alfabetização foram as tentativas de revestir velhas concepções, dando apenas algumas roupagens e apresentando-as como inovadoras e milagrosas, porém sempre com os mesmos propósitos do passado.

Esse sincretismo se revelou nas tentativas de retorno do método fônico de alfabetização, proposta anterior de marcha sintética conhecida no Brasil desde o século XIX. Critica as concepções construtivistas no campo da alfabetização, culpando por todos os fracassos nos espaços escolares, apoiada nos resultados de avaliações internacionais e nacionais, cujo objetivo era verificar o desempenho dos alunos, tanto do Ensino Fundamental e Médio quanto nos exemplos de países desenvolvidos. Alguns pesquisadores brasileiros apontam o método fônico como um dos meios para solucionar a crise da alfabetização no Brasil (MORTATTI, 2010).

A proposta para o método fônico retornou em 2003, aprovada em 2006 na Câmara dos Deputados. Apesar disso, foi promovido pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), no seminário “Letramento e alfabetização em debate”³⁵, para avaliar a decisão de assumir oficialmente essa proposta do método fônico na formulação e implementação de políticas públicas para a educação e a alfabetização no Brasil, resulta que a proposta não é assumida pelo MEC (MORTATTI, 2010).

Esse plano, naquele momento, não foi aceito pelo Ministério da Educação, porém não demorou a ser oficializado. Após a mudança de governo, em 2019, instaura-se um novo modelo de gestão, ver-se a proposta do método fônico ganhando espaço, numa nova roupagem presente na Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9. 765 11, de abril de 2019³⁶, a instrução fônica é enfatizada, ganhando notoriedade e importância, criticando todos os métodos e concepções anteriores, que será discutida no próximo capítulo.

A tentativa de oficialização do método fônico centra novamente o processo de alfabetização no método, neste caso, iniciando o ensino da leitura e escrita pelo fonema, logo, desconsideram as muitas variáveis imbricadas no processo de alfabetização. É um retrocesso, ou um descaminho (SOARES, 2004, p. 100), serão tentativas de voltar a privilegiar esta ou aquela faceta, como se fez no passado, como se faz hoje, sempre resultando em fracasso, esse reiterado fracasso da escola brasileira em dar às crianças acesso efetivo e competente ao mundo da escrita.

É preciso compreender a alfabetização como um processo que envolve fatores interno e externo a escola. Desse modo, é preciso considerar os aspectos linguísticos, psicológicos,

³⁵ Seminário promovido pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), quando Fernando Haddad assumiu o Ministério da Educação. Entre os convidados, estavam presentes: especialistas, pesquisadores, consultores da SEB, representantes de universidades, organizações não governamentais, sistemas de ensino estaduais e municipais. O evento foi transmitido, ao vivo, em videoconferência, via internet e no *link* do [Proinfo](#). Durante o seminário, foram debatidos a história dos métodos de alfabetização, diagnósticos e políticas de alfabetização, concepções e metodologias de alfabetização e desenvolvimento humano e aprendizado.

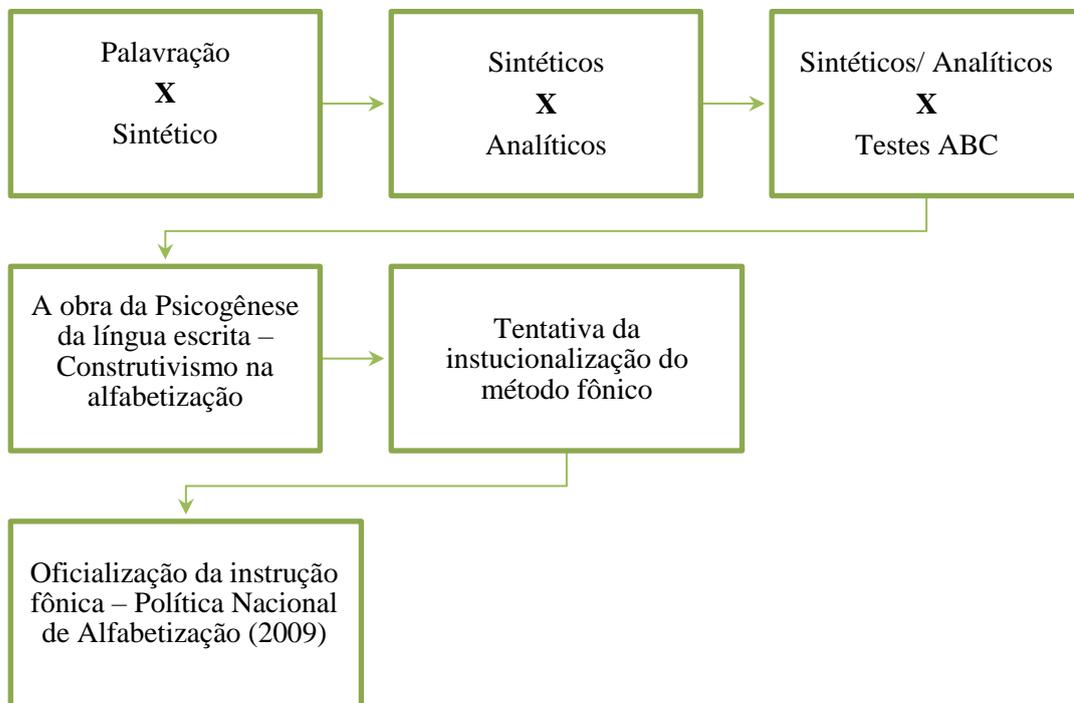
³⁶ Disponível no site http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm.

psicolinguísticos, sociolinguísticos, com os condicionantes sociais, culturais e políticos num todo, para se pensar o ensino e aprendizado da leitura e escrita (SOARES, 1985).

Mas, ao mesmo tempo, parece mais fácil e econômico colocar a culpa nos métodos de ensino de leitura e escrita, por isso toda essa história de metodização e remetododização da alfabetização. As soluções mais concretas para os problemas educacionais andaram de lebre na história sendo ainda um caminho árduo para novas labutas.

Está sintetizada no fluxograma, abaixo, a trajetória dos métodos que tiveram hegemonias na história da alfabetização, de acordo com as discussões deste tópico.

Fluxograma 03- Síntese da história dos métodos hegemônicos de alfabetização



Fonte: Dados produzidos pela pesquisadora

Esse trajeto histórico revela que os problemas da alfabetização, no Brasil, sempre estiveram reduzidos ao pedagógico, não houve ações contínuas efetivas preocupadas com as questões de formação inicial dos professores. Os cursos de licenciaturas foram mal assistidos e investidos pelas autoridades governamentais, funcionando com estruturas curriculares incoerentes que não entrelaçaram as teorias/práticas e universidade/escola.

Essas questões influenciaram o ensino da leitura e escrita, mas deve-se problematizar a ausência de ações de valorização à docência (salários e condições de trabalho) e ações de formação continuada articulada com a formação inicial. Estas variáveis devem ser

problematizadas para pensar a educação. Para além destes aspectos, é muito relevante pensar também as estruturas das escolas, mas principalmente as desigualdades de renda, raça e gênero, estes pontos refletem diretamente na história da alfabetização.

2.2 Trajetória do Letramento nos percursos da alfabetização

Segundo Soares (2019), as disputas dos métodos e das propostas de aprendizagem inicial da língua escrita, cada uma, revela um aspecto da alfabetização. Assim sendo, os métodos analíticos-sintético enfatizou a representação visual da cadeia sonora da fala, a faceta linguística, as concepções construtivistas na alfabetização enfatizam os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais que seria o letramento.

Não devemos desprezar nenhuma delas. A faceta sociocultural, citada pela autora, não é específica da alfabetização, mas está imbricado nesse processo, modificando e contribuindo para seus fundamentos. O letramento surgiu na possibilidade de ampliar as discussões sobre a alfabetização, e tentar compreender que não bastava às crianças saber ler e escrever, mas precisa de algo a mais para garantir sua participação ativa no meio que estão inseridas.

A necessidade de designar e compreender o processo que se pauta na função social da leitura e escrita, surgiu os estudos sobre o letramento. Segundo Soares (2006), o letramento é uma expressão recente na educação, surgiu na segunda metade dos anos 1980, usada por pesquisadores da Educação e das Ciências Linguísticas. Essa palavra vem do inglês, *literacy*, do latim *littera*; é o sufixo “-mento”, que significa o resultado de uma ação. Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever.

Tem uma vasta produção teórica no Brasil que discute o letramento, centrando este fenômeno sob diferentes perspectivas, dentre os principais estudos têm: Mary Kato (1986); Leda Tfouni (1988); Ângela Kleiman (1995, 2005); Magda Soares (1998, 2010); Rejane Rojo (2009); Maria Rosário Longo Mortatti (2004); Luiz Antônio Marcuschi (2001); Carmi Ferraz Santos e Marcia Mendonça (2005); Marildes Marinho e Gilcinei Teodoro Carvalho (2005). Sendo estas discussões permeadas de convergências e divergências, este conceito é construído por sobreposições e disputas epistemológicas e políticas (BUNZEN, 2019).

Cabe mencionar Freire, apesar de não usar o conceito letramento, suas perspectivas trazem contribuições teóricas para se pensar sobre o letramento. Para Bartlett e Nunes (2015, p. 228), [...] “a uma abordagem da compreensão social do letramento e da alfabetização, ao defender a inseparabilidade entre o aprendizado da leitura da palavra (linguagem) e leitura do mundo (relações sociais).”

Na visão freireana abrangente de alfabetização, para além do sistema de representação alfabética, mas uma educação que permite as experiências sociais com as práticas de leitura e escrita que ultrapassa os muros da escola, com a sociedade, e uma visão da educação para possibilitar uma formação crítica e política para a transformação social.

Utilizamos como referência os estudos brasileiros que passaram a separar os conceitos alfabetização/letramento e seus significados, porém percebendo as relações de complementaridade destes dois processos. Dentro destes estudos, acreditamos ser de extrema relevância as perspectivas freireanas que utilizam o conceito ampliado de alfabetização, uma vez que estas teorias contribuem para se pensar a concepção de letramento, categoria conceitual usada neste estudo.

Mesmo sabendo que existem conflitos teóricos em alguns estudos que adotam a alfabetização nas perspectivas de letramentos, ou a concepção ampliada de alfabetização encontramos consensos nestes estudos. Todavia, as construções de novos conceitos e teorias se fazem importantes diante das necessidades educacionais, desde que elas estejam ligadas aos princípios de uma educação para além do aprendizado da leitura e escrita, contribuindo para a conscientização e emancipação dos sujeitos.

O letramento, quando surge no Brasil, passa a abalar os alicerces da alfabetização, a ocorrer uma confusão, os aspectos específicos do ensino da leitura e escrita foram substituídos pelas práticas de letramento. Por conseguinte, os convívios com variados gêneros textuais passam a predominar nos espaços escolares, como a exploração de rótulos, embalagens, receitas culinárias, panfleto publicitário e o trabalho com os contos infantis, dizendo estar alfabetizando.

Diante disso, a alfabetização perde suas especificidades por causa da má interpretação do letramento. E por desconhecimento destes dois processos, como diferentes, mas dependentes, aparecem nos espaços escolares, ora alfabetização, ora letramento, trabalhados separadamente.

Somente a alfabetização não faz sentido para a educação em pleno século XXI, é preciso ensinar a ler e a escrever e pensar na dimensão cultural, social e política para além do alfabetizar. O conhecimento precisa-se fazer vivo, real e útil na vida do educando, com base no alfabetizar-letrando.

Ademais, o conhecimento constitui-se no ensino por meio do trabalho conjunto da alfabetização e letramento, com métodos. Este trabalho visa à aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética, no intuito de desenvolver as habilidades de ler, escrever e interpretar textos, por meio do desenvolvimento da consciência fonológica e fonêmica, conhecimento das letras, consciência das relações fonemas-grafemas e apropriação de normas ortográficas. O uso de

textos reais e contextualizados, de modo a identificar os usos sociais da leitura e da escrita, por meio de vários gêneros textuais e suportes de escrita, é denominado por alfalettrar, ou alfabetizar letrando (SOARES, 2020).

Ao experienciar o letramento em relações de sincronia com a alfabetização, não existe um único caminho, um único tipo de letramento voltado apenas para a língua escrita, um modelo a ser seguido. Este é um fenômeno amplo que envolve diversas práticas, não somente na escola com seus textos escolares, mas com os textos do meio social trabalhado nesta instituição, conforme explicado pela autora.

Letramento é um conceito complexo e diversificado. Em primeiro lugar, porque são várias e heterogêneas as práticas sociais que envolvem a escrita em diferentes contextos- na família, no trabalho, na igreja, nas mídias impressas ou digitais, em grupos sociais com diferentes valores e comportamentos de interação. Como há especificidade no uso de escrita em cada contexto, a palavra letramento é muitas vezes usada no plural- letramentos-ou acompanhada no prefixo multi- ou do adjetivo múltiplos: **multiletramentos** ou **letramento múltiplos**. Em segundo lugar, o letramento tem assumido também um sentido plural porque o conceito é ampliado para designar diferentes sistemas de representação, não só o sistema linguístico: letramento digital, letramento musical, letramento matemático etc. (SOARES, 2020, p. 32)

O letramento perpassa diferentes contextos sociais, diversas ciências ocorrem tanto na esfera do escrito quanto na esfera virtual. Cabe à escola não restringir as práticas de leitura e escrita somente para o âmbito escolar, é preciso ampliar as práticas de leitura e escrita para contemplar um leque de conhecimentos, para atender às diversas demandas discursivas, cognitivas e sociais.

É nesse contexto atual, com o uso exagerado das tecnologias digitais no ensino remoto, provocado pela pandemia da Covid-19, como uma das alternativas de acontecer o ensino, havendo também a possibilidade do uso competente da escrita e leitura mediante as telas.

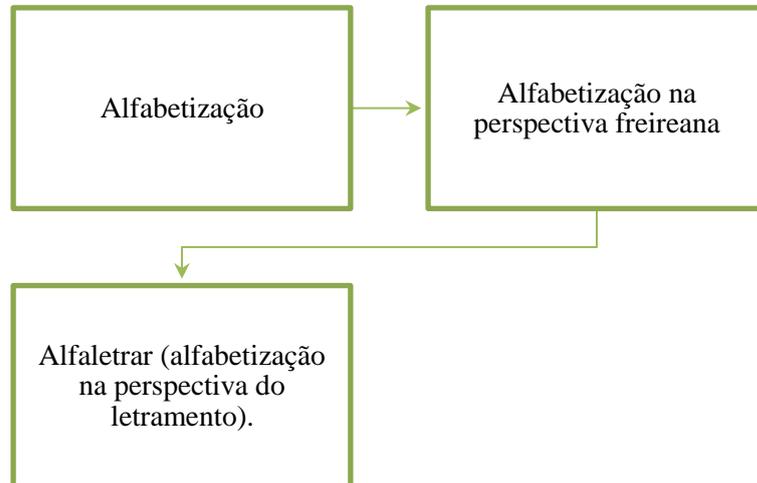
Segundo Soares (2002), o espaço de escrita e de leitura na tela trouxe formas de acesso à informação, novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura por meio das tecnologias digitais, o letramento digital.

As trajetórias narradas não são apenas conceitos pedagógicos da/para escola, elas estão ligadas com projetos de governo, a projetos de sociedade. O que são reveladas, tanto nos ocultamentos quanto nas assunções, perante as práticas de leitura e escrita e seus usos, perante os métodos, perante a formação no decorrer da história. E somente a consciência desta trajetória, para questioná-la, pode construir novos caminhos, com contornos diferentes do passado.

Para sintetizar os principais pontos discutidos neste subtópico, utilizamos fluxograma

para melhor compreensão.

Fluxograma 04 – Síntese das perspectivas que construíram o letramento.



Fonte: dados produzidos pela pesquisadora

Aqui não terminamos essa história em construção. As trajetórias históricas suscitam outros pontos que precisam também ser discutidos, como as proposições dos documentos curriculares para alfabetização, ainda deve se problematizar as propostas das políticas educacionais para o ensinar e o aprender nos anos iniciais. Com base nestes aspectos, busca compreender e discutir as principais políticas curriculares da/para alfabetização e seus projetos de sociedade. Para pensarmos e refletirmos sobre estas questões, convido-os à leitura do próximo capítulo.

3 POLÍTICAS CURRICULARES DA/PARA ALFABETIZAÇÃO

“ O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, naquilo que nos tornaremos. O currículo produz e o currículo nos produz”. (Tomaz-professor universitário)

Buscando compreender o campo de estudo da alfabetização, as políticas que produzem seus currículos, e estas, por sua vez, produzem o ensino, as aprendizagens e também as identidades dos sujeitos, por isso se faz necessário discutir os principais textos das normatizações e das ações educacionais direcionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental, voltadas para o ciclo de alfabetização.

Para tanto, este capítulo apresenta discussões acerca das propostas de currículo, expressa nos textos dos documentos que regulamentam e normatizam os anos iniciais do Ensino Fundamental, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE). Posteriormente, faz-se relação comparativa dos textos das políticas educacionais: Política Nacional de Alfabetização (PNA) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). E por último, análise aprofundada da atual Política Nacional de Alfabetização.

A escolha pelos dois documentos mandatários, supracitados, se dá por estes produzirem sentidos sobre os tempos de aprendizagens, avaliações macro e micro, formação continuada dos professores, material didático e programas escolares que estão relacionados diretamente aos conteúdos que devem ser ensinados, como é o propósito da base curricular. Ainda, estas normativas situam-se no contexto de escolarização das crianças investigadas, que, de algum modo, exerceram influências sobre suas aprendizagens.

Optar por discutir o PNAIC, mesmo que brevemente, numa relação comparativa com a PNA, no intuito de mostrar como essa ação pública trouxe contribuições para a formação continuada de professores, e, conseqüentemente, para o ensino de leitura e escrita, com base na consulta às pesquisas que investigam esta política. E ainda, seu período de vigência também se situa no contexto da alfabetização das crianças investigadas neste estudo, estas de algum modo também exerceram influências nas aprendizagens das crianças pesquisadas.

Destinar a maior parte do capítulo para análise aprofundada da Política Nacional de Alfabetização (PNA), criada dentro do atual governo brasileiro. Se debruçar sobre esta política educacional não está relacionada à investigação com as crianças, mas ao campo de estudo que é a alfabetização. A análise desta política é uma ação necessária a professores alfabetizadores e pesquisadores, por esta política trazer lacunas, rupturas e tensionamentos para o campo da

alfabetização. Sendo uma tomada de posição da pesquisadora, perante as imposições reducionista e autoritária da PNA, de modo que sua efetivação pode levar o ensino da leitura e escrita a retroceder todos os avanços já conquistados.

Antes de trilhar por cada tópico discursivo e analítico que se propõe este capítulo. É necessário apresentar algumas reflexões sobre política, política educacional e currículo, para que possamos entender as políticas curriculares da/para alfabetização.

Partimos da definição de política, ligada a condição necessária para as relações dentro da sociedade, de modo que apropriamos da definição de política de Bobbio, mencionado por Costa (2019, p. 102).

Política é um conceito imprescindível para entender a práxis humana ligada ao Poder. O ser humano é um ser por natureza político por possuir a capacidade de se relacionar com o outro dentro da sociedade em que vive. Essa natureza reside na ideia de desenvolver e entender as relações de poder que, por sua vez são, segundo o autor, relações políticas. O ser humano precisa da política por não ser autárquico e, conseqüentemente, depende do outro para sua própria existência.

Diante dessa concepção, compreende-se a política, como atividade das práxis humanas, ligada às relações de poder. As decisões ou posicionamentos dos indivíduos surgem do contexto de suas relações, já as Políticas Públicas são caracterizadas como “[...] as diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado” (TEIXEIRA, 2002, p. 02, apud COSTA, 2019 p. 108).

As ações governamentais custeadas e reguladas pelo Estado surgem como forma de intervenções, contudo a aspectos identificados como problemas, que são apresentados por determinados indivíduos ou grupos. Dentro destas políticas públicas têm ações que se voltam para a educação, regulando e orientando os sistemas de ensino. O Brasil tem diversas ações públicas educacionais focadas na Educação Básica voltada para a escola. (COSTA, 2019).

Várias conjunturas influenciam a implementação e regulação das ações públicas para a educação nos contextos locais, regionais e internacionais. Ainda sofrem interferência do Estado e dos diversos atores envolvidos, que disputam interesses que, muitas vezes, são antagônicos. Para Brand (2016), o Estado não é neutro diante das políticas públicas, condensa materialmente em suas estruturas as contradições de uma sociedade, porque de um lado estão os interesses do Capital, do outro, os projetos de transformação e emancipação.

É importante mencionar que as intervenções do Estado na educação nem sempre priorizam as necessidades do contexto educacional. Quando as intervenções partem da real necessidade, seus instrumentos de ação, muitas vezes, não são dialogados, tornando-se

imposições autoritárias e antidemocráticas. Desse modo, as políticas educacionais não são estáticas, pelo contrário, são heterogêneas, sua qualidade, seus resultados, suas finalidades e suas concretizações dependem dos atores envolvidos na sua elaboração e implementação dos recursos que são aplicados e do contexto para qual se destina.

Diante do exposto, percebe-se que as ações públicas, no campo da alfabetização são carregadas de intencionalidades, seus propósitos revelam embates entre grupos e indivíduos que competem por hegemonia de suas ideias, sendo eles: setores econômicos, partidos políticos, pesquisadores, movimentos sociais e professores alfabetizadores. Estes grupos disputam também pelos currículos a serem implementados nas escolas, assim o currículo passa ser um campo de interesse das políticas educacionais, porque é um campo político. Por conseguinte, o seu território revela disputas por projetos de sociedade (ARROYO, 2013).

Percebe-se que os modos de ensinar do professor, os conteúdos, a avaliação, o tempo de aprendizagem e a formação continuada de professores passam a ser de preocupação das políticas públicas educacionais. Essas questões tendem a revelar diferentes formas de refletir a educação/alfabetização e as diferentes formas de pensar a sociedade.

E no território do currículo, segundo Arroyo (2013), disputam conhecimentos; o que ensinar; disputas das relações sociais em que grupos negados lutam por espaços e reconhecimentos; disputas dos professores contra as normatizações que tentam controlar o seu trabalho; disputas políticas e da sociedade, do Estado e de suas instituições, como também de suas políticas e diretrizes.

Assim, partimos de uma concepção ampliada e crítica para compreender as políticas curriculares, de modo que entendemos currículo, de acordo com as reflexões de Silva (2001), como prática de significação, não sendo algo pronto e acabado, mas se apresenta nos documentos oficiais, nos discursos, nas diretrizes, guias e no material didático, que são produzidas nas relações sociais, e estas, por sua vez, são relações de poder, que expressam visões e significados de projetos de sociedades e contribui para a formação das identidades sociais.

Assim, as políticas citadas produzem significações, seus fundamentos, normatizações, regulações e aplicações que alteram os modos de acontecer a alfabetização, tanto o ensinar quanto o aprender. Ainda, considerando a perspectiva de recontextualização, citado por Alferes e Mainardes (2018), as ideias criadas no campo da produção das políticas e do discurso não são simplesmente colocadas em prática ou reproduzidas, mas são repensadas, modificadas e até mesmo alteradas.

Dessa forma, os professores e a escola, diante dos documentos normativos e políticas

educacionais, assumem posicionamentos contrários ou favoráveis, que podem resultar em aplicações, modificações ou resistência a estas políticas curriculares, produzindo novas práticas, conteúdos e acontecimentos no âmbito escolar. Em vista disso, acreditamos ser coerente e pertinente discutir a BNCC, PNE, PNAIC e a PNA, pois seus fundamentos ressignificam e ressignificarão, de algum modo, o ensino da leitura e escrita, os modos dos professores ensinarem e das crianças aprenderem.

3.1 Documentos normativos da/para alfabetização: Plano Nacional de Educação (PNE) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Pelo papel que desempenha a BNCC, referência curricular para as escolas brasileiras, e pelo caráter legislativo do Plano Nacional de Educação (PNE) que traçam metas, diretrizes e estratégias para as políticas educacionais, torna-se importante discorrer brevemente sobre estes documentos obrigatórios.

Essas normativas devem conduzir os currículos, as políticas educacionais, os modos de avaliação, a infraestrutura, os recursos públicos destinados à educação, os materiais didáticos e o campo de formação de professores. Assim, estes documentos impactam diretamente no ensino da alfabetização e na aprendizagem das crianças das escolas brasileiras.

A Base Nacional Comum Curricular, a partir de sua homologação em 2017, passou a ser obrigatória para todas as redes de ensino e escolas públicas e particulares, estas instituições devem considerar as competências e objetivos de aprendizagem estabelecidos por este documento, ou seja, construir conteúdos mínimos e comuns para todos os estudantes das escolas brasileiras. E também produzir propostas pedagógicas, por meio de temas transversais, com conhecimentos que tratem das necessidades e interesses dos alunos, assim como de suas identidades linguísticas, étnicas e culturais (BRASIL, 2017).

As principais propostas curriculares da BNCC aos anos iniciais, especificamente as turmas de alfabetização, são apresentadas no quadro abaixo, as sínteses das principais características desta base curricular para o ensino da leitura e escrita, elaborada com base na leitura da versão final deste documento.

Quadro 05- Características da Base Nacional Comum Curricular no âmbito da alfabetização

Tempos de aprendizagem	Concepção de alfabetização	Termos conceituais	Foco pedagógico	Eixos estruturantes	Documentos orientadores	Perspectiva teórica
1º ao 2º ano	Apropriação da mecânica da escrita/leitura	Alfabetização e letramento	Competências e objetivos de aprendizagens	Oralidade	Plano Nacional de Educação (PNE). Lei nº 13.005	Enunciativo-discursiva de linguagem
	Apropriação da ortografia do português do Brasil escrito.			Análise Linguística/Semiótica	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996	
	Compreensão das relações entre sons (fonemas) e letras (grafema) do português brasileiro.			Leitura/Escrita	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).	
				Produção de textos		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na versão final da Base Nacional Comum Curricular (2017).

A Base Nacional Comum Curricular deveria ser implementada nas redes de ensino e nas escolas até o ano de 2020, de modo que os currículos estaduais, municipais e os projetos políticos pedagógicos das escolas devem se alinhar a esta referência curricular nacional. Por ser ainda um documento recente, não é possível avaliar seus impactos, e sim fazer apontamentos acerca de seu processo de elaboração e suas proposições para alfabetização.

As fases de elaboração deste documento ocorreram em etapas, ou seja, em três versões, a de 2015, 2016 e a versão final de 2017. Discorrendo sobre a história da BNCC, sintetiza

Corsino (2020) que a primeira versão contou com a participação de especialistas de cada segmento educacional, após muitas discussões, e ficou aberta no site do Ministério da Educação para que professores e pesquisadores pudessem realizar análises e críticas a esta proposta curricular, ainda o Ministério da Educação contratou uma equipe da Instituição de Ensino Superior, no Rio de Janeiro (PUC-Rio), para sintetizar estas análises e inserir no documento.

A segunda versão teve a participação da comunidade educacional, como da União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e de especialistas das áreas. E a versão final de 2017, foi composta por outros grupos de especialistas contratados pelo MEC, resultando em cortes, reduções, simplificações, alterações e acréscimos, em relação às versões anteriores (CORSINO, 2020, grifo meu).

No processo de elaboração da base curricular houve disputas conceituais, pedagógicas, teóricas e políticas. O contexto de produção deste documento situa-se no cenário de crise política, no clima do impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Assim, o modo como o documento foi produzido suscitou debates, críticas e muitos tensionamentos.

Cabe destacar que a prescrição de currículos, com conteúdo comum, como propõe a base curricular, destinada às diversas redes privadas e públicas, nas diversas regiões e estados, para alunos de diferentes identidades e realidades, não podem ocorrer sem diálogos e negociações em todas suas etapas, desde a elaboração até sua implementação. Portanto, a BNCC nos leva a questionar a ausência da participação de toda comunidade de pesquisadores e professores no processo de construção de todo o documento.

Outras críticas direcionadas a BNCC para a alfabetização são apontadas nos estudos de Reis e Godoy (2018), Frade (2019) e Morais (2020): o corte do ciclo de alfabetização, redução do ciclo de alfabetização do 1º ao 2º ano; falta de progressão nos anos iniciais; Ruptura do documento final, com as proposições das primeiras versões; ausência de discussões das relações imbricadas entre alfabetização e letramento; simplificação dos gêneros textuais; incoerência teórica na definição de alfabetização, ora apresentando como construção do sistema alfabético, ora como aquisição de um código; e foco da alfabetização na ortografia.

Assim, por seu caráter mandatário e sustentado legalmente pela Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Plano Nacional de Educação, a base curricular precisa ser discutida, pesquisada e ressignificada, com base neste documento construir novas possibilidades de currículos que atendam os campos necessários para ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

Além deste documento curricular, citado, torna-se importante discorrer também sobre o

Plano Nacional de Educação, que orientam as políticas educacionais, essas, por sua vez, influem na produção dos currículos nas escolas brasileiras. Assim, o PNE é um documento nacional que determina diretrizes, estratégias e metas para a Educação, que deve estar conectado aos planos estaduais e municipais, de modo a garantir uma articulação educacional no nível nacional e garantir uma educação de qualidade, considerando as obrigações impostas em forma de lei.

O planejamento para a Educação, na forma de legislação, ocorreu pela primeira vez em 09 de janeiro de 2001, pela Lei nº 10.172 que fez vigorar o Plano Nacional de Educação, de 2001 a 2010, (BRASIL, 2014). Normativa implementada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.

Conforme Valente e Romano (2002), relacionam o primeiro PNE a uma carta de intenção, uma vez que não contemplou as propostas e reivindicações dos setores democráticos e populares da sociedade, mas como forma de lei consagrou como “plano” uma política educacional já praticada pelo Ministério da Educação.

O segundo Plano Nacional de Educação foi aprovado em 25 de junho de 2014, instituído pela Lei 13.005, em vigor de 2014 a 2024. Trata-se de uma legislação que estabelece 20 metas e 254 estratégias para a educação, devendo cumprir o que está posto, até o final de sua vigência (BRASIL, 2014).

Esta legislação produz propostas para a alfabetização, a partir de suas metas, especificamente a meta 05, alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, assim, estabelece 07 estratégias para o seu cumprimento (BRASIL, 2014). Em vista disso, para atingir um dos maiores desafios das escolas brasileiras, os currículos escolares devem estar articulados a esta finalidade.

Dessa forma, a meta 05 e suas estratégias direcionam as políticas para a alfabetização, tanto no que diz respeito ao currículo e na formação de professores quanto na permanência das crianças na escola e na qualidade da aprendizagem (FERREIRA E PICKERING, 2019).

No quadro abaixo, apresenta-se resumidamente as metas 05 do Plano Nacional de Educação e suas estratégias, que orientam as políticas educacionais que contribuem para a produção dos currículos dos anos iniciais das escolas brasileiras.

Quadro 06 - Meta 05 do PNE 2014: Indicadores de Estratégias

Estratégia	Indicadores de Estratégia
5.1	Articulação do Ensino Fundamental com a pré-escola

5.2	Avaliação nacional
5.3	Tecnologias educacionais
5.4	Inovação
5.5	Alfabetização em comunidades indígenas, quilombolas, itinerante e do campo
5.6	Formação inicial e continuada
5.7	Alfabetização de pessoas com deficiências

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nos dados disponíveis no Observatório do Plano Nacional de Educação³⁷

O Plano Nacional de Educação são conquistas da Educação, surgem a partir de reivindicações, articulações e pressões populares. Apesar de este documento ser normativo, nem todas suas metas são alcançadas, mas são caminhos e planejamentos que devem ser praticados pelas gestões federais, estaduais e municipais, de modo a gerir adequadamente as verbas públicas para estes propósitos e cumprir o que é preconizado por lei.

Percebe-se que as metas e estratégias devem definir as ações para educação em todas as esferas, por meio de investimentos, programas e políticas educacionais. E algumas destas finalidades foram planejadas pelo PNAIC e objetivadas pela PNA que são discutidas no próximo tópico.

3.2 Os movimentos pendulares das políticas educacionais: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) à Política Nacional de Alfabetização (PNA)

Iniciamos este tópico comparando as políticas educacionais ao movimento de vai e vem do pêndulo, sua oscilação pode relacionar-se às reformas descontínuas do Estado para a educação (SAVIANI, 2008). A cada governo se concretiza nos documentos normativos, programas escolares, as ideias e influências teóricas e políticas da gestão no poder refletindo diretamente nos currículos dos anos iniciais. Estas características foram perceptíveis no contexto de elaboração das ações direcionadas ao âmbito da alfabetização PNAIC e PNA.

O PNAIC, considerado neste texto como política nacional, assumido pelo Governo Federal, Estados e Municípios, instituído pela portaria nº 867, de 04 de julho de 2012, constituído por um conjunto de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizadas pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores, cujo objetivo era alfabetizar e garantir que todos os estudantes dos

³⁷ Plataforma on-line do Plano Nacional de Educação. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/observatorio>

sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e Matemática, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

Esta política pública foi instituída no governo de Dilma Rousseff e finalizada na gestão de Michel Temer, em 2018. A implementação desta política situa-se no contexto da alfabetização das crianças investigadas. O que nos leva relacionar as possibilidades de interferência da perspectiva desta ação educacional no currículo da escola dos meninos e meninas escutados neste estudo, produzindo sentidos na formação de professores, processos avaliativos, material didático, prática pedagógica e concepção de alfabetização dos professores.

Sendo que o município da pesquisa, Guanambi, aderiu ao PNAIC no ano de 2013. Na escola pesquisada, Escola Municipal Vereador João Farias Cotrim, participaram da formação os professores que atuavam no Ciclo de Alfabetização com maior número de aulas nas turmas do 1º ao 2º ano, no período de 2013 até 2018.

A Política Nacional de Alfabetização vigente, instituída pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, é constituída por: deliberações, materiais didáticos, caderno *on-line*, programas e cursos de formação. Os objetivos aparecem no decreto, como elevar a qualidade do ensino e aprendizagem e contribuir para alcançar a meta 05 do Plano Nacional de Educação (PNE); alfabetizar todas as crianças, no máximo até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; a meta 09 do PNE é elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93, 5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto, como também reduzir 50% a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2019).

Esta ação pública foi implementada na atual gestão de Jair Messias Bolsonaro, tendo como Ministro da Educação, durante sua elaboração, Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, e na pasta da Secretaria de Alfabetização, o Secretário Carlos Francisco de Paula Nadalim. É uma política recente, pode alterar o ensino e a aprendizagem, com base em suas orientações e as ressignificações dos professores alfabetizadores.

Optamos, nesta parte do trabalho, realizar uma breve análise comparativa das proposições do PNAIC e da PNA no que tange aos seus fundamentos voltados para o processo de alfabetização. Discorreremos sobre seus documentos oficiais: cadernos virtuais e decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, da PNA; e a portaria nº 867 de, 04 de julho de 2012, caderno de apresentação, cadernos Currículo na Alfabetização (1º, 2º e 3º ano) e os cadernos de aprendizagem de escrita alfabética da unidade 3 (1º, 2º e 3º ano) do PNAIC. Visto que, não é possível fazer comparações dos resultados e impactos das duas políticas, mas discussão de suas proposições, o PNAIC tem um percurso para tal verificação, já a PNA, não é possível por ser implantada recentemente.

Quadro 07- Comparações entre PNAIC e PNA

Políticas	Tempos de aprendizagem	Concepção de alfabetização	Eixos estruturantes da língua Portuguesa	Métodos	Perspectiva teórica	Aluno/criança
PNAIC	1º ao 3º ano.	Processo que as crianças possam aprender como é o funcionamento do sistema de escrita (relacionando unidades gráficas, as letras individualmente ou os dígrafos, às unidades sonoras, os fonemas de modo articulado e simultâneos as aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e oralidade	Leitura, produção de textos escritos oralidade e análise linguística	Metodologias diversificadas e lúdicas (jogos,	Alfabetização na perspectiva do letramento Novos letramentos Perspectiva construtivista Teoria psicogenética (Emília Ferreiro e Ana Teberosky) Alfabetização na perspectiva da interdisciplinaridade	Sujeito cognoscente
PNA	1º ao 2º ano e priorização no 1º ano.	Ao aprender as regras de correspondência entre grafema-fonema/ fonema-grafema, a pessoa passa a decodificar, isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronuncia), e a	Consciência fonêmica, instrução fônica sistemática fluência em leitura oral. desenvolvimento de vocabulário compreensão de textos e produção de escrita	Instrução fônica sistemática	Ciências cognitivas, citada explicitamente Ciências da leitura Alfabetização/ educação baseadas em evidências científicas	Aluno aquele que aprende/ sujeito passivo

		codificar, isto é, a combinar em sinais gráficos (letras e grafemas) os sons produzidos na fala. Em outras palavras, começar a ler e escrever”.				
--	--	---	--	--	--	--

Fonte: Quadro produzido pela pesquisadora, conforme os cadernos do PNAIC e PNA, portarias e decretos.

O que se pode observar no quadro são as divergências entre as duas políticas, uma de suas contradições refere-se aos tempos de aprendizagens. O PNAIC define o ciclo de alfabetização do 1º ao 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em concordância com os documentos orientadores do contexto de sua elaboração PNE. Já a PNA (Art. 5º.), atual política vigente, “ênfatisa a priorização da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2019). Estas preferências não dialogam com o currículo que rege todo o ensino, a Base Nacional Comum Curricular, que estabelece alfabetização do 1º ao 2º dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Estas colocações nos documentos da PNA nos traz a seguinte questão: seriam estas “turmas e anos priorizados”, tentativas de redução dos tempos de aprendizagens? Se assim for, acreditamos ser tal proposta incoerente. Consideramos que apenas um ano com atividades direcionadas para a compreensão da escrita alfabética, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não seriam suficientes para as crianças aprender a ler e escrever, principalmente alunos oriundos das classes populares, que, na maioria das vezes, não convivem no seu ambiente familiar com diversidades de práticas de leitura e escrita, pois o contato com essas atividades, na maioria das vezes, fica restrito ao ambiente escolar, por conta disso, precisam de maior tempo para alfabetizar-se. Desse modo, a escola deve oferecer maiores oportunidades de aprendizagens para estes alunos, tanto com relação ao tempo quanto às condições de ensino.

Sobre as mudanças nos tempos de aprendizagens nos documentos oficiais, essas alterações são explicadas por Soares (2019, p. 343), “[...] basicamente em função de possibilidades econômicas e conseqüentes políticas educacionais não propriamente em função dos processos cognitivos e linguísticos de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita”.

Assim, fazemos a seguinte reflexão, o foco principal da escola das políticas

educacionais, não deve ser o ano em que a criança irá se alfabetizar, mas garantir os processos cognitivos e linguísticos de qualidade numa determinada etapa/ano do ensino, de modo a possibilitar-lhe o convívio com o material escrito e as práticas letradas, para garantir um direito fundamental no exercício da cidadania e na aquisição de condições mínimas para a vida social e profissional de uma sociedade grafocêntrica (SOARES, 2019).

Outras comparações convergentes entre as políticas analisadas tratam-se da concepção de alfabetização. A PNA parte de uma perspectiva reducionista ao restringi a alfabetização a atividades de discriminação de sinais gráficos e de sons, focando na mecânica da decifração e decodificação, como aspectos suficientes para aprendizagem de leitura e escrita. Concretizando sua compreensão, com base nos eixos organizadores do Currículo da Língua Portuguesa: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita.

O PNAIC trouxe em seus documentos a concepção que defendemos neste estudo, a alfabetização na perspectiva do letramento. Nos textos desta política são enfatizadas a importância de entender que a aprendizagem da leitura e escrita envolve compreensão, sistematização e reflexão, não mera memorização. Para isso, apontam atividades que se voltam para desenvolvimento das habilidades da consciência fonológica, consciências de letras, rimas, aliterações; entendimento das convenções; uso dos diversos gêneros textuais e produção de textos. Assim, numa perspectiva heterogênea, inclusiva, discursiva, interativa e autônoma, em que o ato de ler e escrever, para além da esfera escolar, permite uma formação crítica.

Cabe mencionar outras diferenças entre a PNA em relação ao PNAIC. A atual política reduz o processo de alfabetização, ao inserir a instrução fônica sistemática, como um dos componentes essenciais para aprendizagem da leitura e escrita, ou seja, enfatizando a preponderância do método fônico. E dentro desta concepção equivocada, percebe o processo de alfabetização dentro de uma única ciência – a ciência cognitiva da leitura.

Diferentemente, o PNAIC não propõe método, sugerem diversas atividades que possibilitem a reflexão da escrita alfabética e a compreensão da função social da leitura e escrita, por meio de jogos, brincadeiras, literatura infantil e livro didático. Para fundamentar suas concepções, traz diversas abordagens teóricas considerando outros aspectos que estão estritamente relacionados às aprendizagens das crianças, os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos.

Outra crítica à PNA, com base no quadro, trata-se de como concebe a criança/ aluno nos documentos analisados, de modo que não consideram como as crianças aprendem, dando maior importância à forma que deve ensinar o professor. Assim, não enfatizam as aprendizagens,

autorias, pensamentos, hipóteses e saberes dos alunos que devem ser considerados e ressignificados pelo professor. Em seus textos, o processo de alfabetização tem a figura do professor como detentor do conhecimento e o aluno aquele sujeito passivo que apenas recebe as informações.

Concordamos como a criança é considerada pelo PNAIC, mencionam as crianças/alunos como autores de sua alfabetização, como sujeitos cognoscentes, que pensam, elaboram pensamentos e aprendem com base no ensino e mediação do professor. Ao mesmo tempo, esta ação educacional considera a necessidade de se pensar nas heterogeneidades, nos diferentes ritmos de aprendizagens e identidades, diferentes necessidades e limitações das crianças, defendem que todos os meninos e meninas têm os mesmos direitos na aprendizagem da leitura e escrita.

Com as análises comparativas, desenvolvemos as seguintes considerações: a incoerência da Política Nacional ao provocar impermanências nos documentos orientadores e normativos vigentes PNE e BNCC e rupturas com as políticas anteriores, como PNAIC, rompendo com os tempos de aprendizagens, conceitos, concepção de alfabetização, eixos estruturantes da Língua Portuguesa, ancoragem teórica e a participação das crianças nos seus processos de alfabetização. Assim, a PNA 2019 nega tudo o que se tem construído, debatido e praticado quando se trata de alfabetizar meninos e meninas.

Consideramos, ainda, as proposições significativas e coerentes do PNAIC ao produzir os currículos para o ciclo de alfabetização, que conceberam o alfabetizar letrando, trataram da alfabetização como direito, sugeriram atividades específicas para alfabetização dentro de perspectivas inclusivas, lúdicas, interdisciplinares e diversificadas. E principalmente, perceberam as crianças como protagonistas de suas aprendizagens, o que defendemos neste estudo.

Se analisássemos os resultados do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa, perceberemos seus inúmeros impactos, conforme revelam os estudos de Leal (2021), ao analisar dissertação de mestrado e teses de doutorado. Observou os efeitos positivos desta política nas práticas dos professores do ciclo de alfabetização, em 27 pesquisas revelaram suas contribuições para o planejamento e organização do trabalho pedagógico, 21 pesquisas mostraram as contribuições, quanto à produção, distribuição e reflexão sobre o uso de diferentes materiais didáticos.

Nos estudos de Alferes e Mainardes (2018), percebe-se o PNAIC como política de potencialidades, desafios e limitações ao analisar documentos oficiais, observação da formação continuada presencial e as entrevistas direcionadas aos participantes do programa

(coordenadores, orientadores, professores e diretores). Apontaram como contribuições: as ideias novas trazidas pelo programa, com sugestões de jogos, sequências didáticas, projetos didáticos e relatos de experiências contidas nos cadernos de formação; aumento da participação dos professores alfabetizadores no planejamento coletivo; na prática de atividades lúdicas para os alunos; retomada de conhecimentos apropriados na graduação e na experiência profissional; a qualidade dos textos teóricos contidos nos cadernos de formação; e, com efeito, o PNAIC mostra que o professor alfabetizador é capaz de fazer e repensar a prática pedagógica.

Assim, sem adentrar nos impactos do PNAIC, mas nas suas proposições comparando com a PNA, o que nos permite perceber os retrocessos para os currículos dos anos iniciais da implementação da política atual. Doravante, assumimos posicionamentos contrários aos fundamentos da Política Nacional de Alfabetização, como movimento desta assunção discutiremos detalhadamente, nos próximos subtópicos, algumas de suas lacunas que se centram na perspectiva colonial, empirista/associacionista e autoritária.

3.2.1 Perspectiva colonial da Política Nacional de Alfabetização

Mesmo com o fim do período colonial, ainda é muito presente a dependência de países do sul americano aos países do ocidente. A subordinação da América do Sul tanto se dá nas relações econômicas, políticas e epistemológicas. É produzido o discurso do conhecimento eurocêntrico, como aquele universal e científico, dito por europeus para africanos, europeus para asiáticos e europeus para americanos. Resultado, tem se escrito ainda uma única história para todos os povos, destituindo saberes e vidas, ao subordinar-se aos padrões de vida da Europa.

Ainda as narrativas europeias são lidas, relidas e reproduzidas pelos brasileiros. Tem se vivenciado relações de subordinação e dependências dos padrões europeus e, acrescentamos também a centralidade dos Estados Unidos nesse condicionamento, por mais que se situe geograficamente no continente americano, este país não teve todo o seu território um sistema de colonização como no Brasil, cuja extensão territorial foi invadida, explorada e escravizada.

Essas relações de dependência adentram para o cenário educacional e também para a Política Pública Educacional, aqui analisada, numa perspectiva colonial. O colonialismo não acabou, e sim se modificou, mesmo que haja o “fim” da ocupação territorial, isso não significa o fim do colonialismo, muda para perspectiva da colonialidade, de acordo Quijano, sendo este um conceito diferente de colonialismo, pois é mais moderno e fortemente perpetuado, mas ainda está vinculado ao colonialismo (CUNHA, 2018). Portanto, “Aníbal Quijano cria o termo

‘colonialidade’, para denunciar que a dominação presente nos sistemas coloniais perdura mesmo com o fim das colônias. Para ele, os padrões de poder, de saber e de ser são impostos pela lógica europeia, capitalista, ‘norte centrada’” (LEITE, RAMALHO E CARVALHO. 2019, p. 1).

Nosso país ainda continua importando modelo de políticas públicas, sistema de avaliação, pesquisas, teorias e saberes de outros países, muitas vezes desconsiderando os condicionantes históricos, sociais, econômicos e políticos do Brasil, que são discrepantes de outras realidades internacionais. Cabe ao Brasil resistir a essa lógica e buscar construir suas políticas com base no conhecimento produzido pela comunidade de pesquisadores, no sentido de não apenas fortalecer a ciência, que aqui se produz, mas também de assumir as rédeas do processo de descolonização, condição para um desenvolvimento sustentável e autônomo (NUNES, 2019).

Respaldamos as críticas da perspectiva colonial da PNA pelas seguintes análises: quantidade expressiva de especialistas estrangeiros na elaboração desta ação governamental brasileira, os dados constam na revisão técnica e de conteúdo no caderno eletrônico. E, quanto aos brasileiros que participam de sua elaboração, restringem apenas alguns especialistas que discutem alfabetização, mais na perspectiva linguística, com ênfase nas Ciências Cognitivas de Leitura. Ao longo de todo documento aparece, enfaticamente, que a política é baseada em evidências científicas, tendo como modelos padrões internacionais nomes como Inglaterra, Portugal, Austrália, Israel, Finlândia, França, Estados Unidos e Grã-Bretanha são citados no decorrer do texto.

Para reafirmar a cientificidade defendida na PNA, seus elaboradores mencionam as evidências científicas que “nor-teiam” a alfabetização dessa ação governamental. Relatam no caderno virtual breve histórico de relatório sobre alfabetização, enfatizando documentos internacionais, a saber, o primeiro relatório científico dos Estados Unidos, produzido por Jeanne Chall, publicou, em 1967, o livro *Learning to Read*; o segundo citado, *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, de 1998; o terceiro, em 2000, foi divulgado o relatório do *National Reading Panel*, nos Estados Unidos; e o quarto relatório mencionado, *Developing Early Literacy*, do *National Early Literacy Panel* (NELP), publicado em 2009 (BRASIL, 2019). Ao final do caderno virtual da PNA, pode se observar que as referências utilizadas, para respaldar teoricamente a política, são de maioria estrangeiras, 48 referências internacionais, 37 referências brasileiras.

As epistemologias validadas pela Política Nacional de Alfabetização, muitas vezes, não condizem com as diferentes realidades das escolas brasileiras, isto é, não dialogam com as

especificidades das escolas públicas periféricas, escolas quilombolas, escolas indígenas e escolas do campo. Ao propor um conhecimento no âmbito internacional para o nacional, até mesmo dentro da esfera Brasil, temos de pensar nos nossos diversos Brasis.

Numa lógica diferente, propõe Santos (2009) um pensamento pós-abissal, ou seja, aprender com o Sul (o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos pelo colonialismo europeu) usando as epistemologias do Sul, e uma ecologia de saberes que é o reconhecimento de uma pluralidade de formas de conhecimento, existentes nesses países, que não são valorizados e não tem tido credibilidade. É preciso, para isso, se opor às epistemologias gerais de racionalidade técnica, que enfatizam o conhecimento como universal, acreditando que pode servir para todos os continentes e povos.

Reconhecendo de tal modo, a diversidade de conhecimentos, não somente aqueles importados dos discursos dos colonizadores, ou dos currículos hegemônicos, para além desses, as vivências e saberes construídos no cotidiano das escolas brasileiras que as avaliações externas não conseguem captar, muitas vezes não presentes nas políticas públicas educacionais.

As políticas públicas, ao importar modelos de conhecimentos europeus e norte-americanos, também copiaram os moldes de se fazer pesquisa, utilizando as mesmas metodologias de investigação. Os seus métodos são considerados como únicos, válidos e eficazes. Deste modo, faz investigação nos mesmos trajetos norte-centrado, passando por vias, estradas e rotas diferentes. E espera-se os mesmos resultados.

Dessa forma, as políticas públicas educacionais tendem a valorizar e ser construídas dentro de dados mais precisos, respostas que parecem mais completas e prontas, trilhando por métodos que trazem estes aspectos. Porém, muitas vezes, as subjetividades, os contextos sociais das escolas brasileiras e a realidade de seus alunos não podem em sua totalidade serem revelados.

Essa cientificidade proposta pela PNA propõe um único modelo de fazer ciência, ainda baseado nos moldes de outros países, de modo a inferiorizar a Ciência realizada no Brasil, tantos conhecimentos aqui já construídos, feitos por brasileiros. Nota-se esta análise, pelo apagamento das pesquisas brasileiras que não discute alfabetização no mesmo viés proposto por esta política. Pesquisadores e especialistas das Ciências e das subjetividades que contribuíram para se pensar a alfabetização em nosso país não são citados nos seus documentos.

Não se pretende desvalorizar os estudos não brasileiros. Diferentemente do que propõe essa ação governamental, defende-se diálogos com pesquisas internacionais, mas partindo das vivências das escolas e universidades brasileiras. Para que, conforme já se tem feito a construção de nossa ciência embasada nas nossas realidades, e as teorias construídas a partir

delas. Um equívoco dessa política colonial, de modo proposital, é o apagamento de referências brasileiras, que contribuíram em evidências científicas para o campo da alfabetização no Brasil. Neste ensaio, nomes como: Paulo Freire, presente! Magda Soares, presente! Cabe aqui mencionar.

Ao revelar a presença e as contribuições desses intelectuais citados. Buscamos contemplar tantos outros pesquisadores/estudiosos que coadunam com os pensamentos desses educadores. Ou defendem a alfabetização como direito de todas as crianças, como processo para além da decodificação e codificação, aprender a ler e escrever como prática social, ato político defendido por Freire.

Torna-se contraditório o texto da PNA, pois enfadonhamente diz basear-se em evidências científicas, mas é pensada apenas dentro de um grupo fechado de especialistas que discutem a alfabetização dentro da única perspectiva, a faceta linguística. O que torna contraditório pensar nessa cientificidade, pois se faz ciências também nas multiplicidades de pensamentos, nas contradições, inquietações, imprecisões e pelas faltas. A ciência acontece para além de tabulação de dados e conceitos teóricos, mas, sobretudo, no diálogo e trocas deles entre pesquisadores e educadores.

3.2.2 Perspectiva empirista/associacionista da Política Nacional de Alfabetização

Iniciamos este subtópico explicando de que trata a visão associacionista, na visão de Morais (2012), alfabetização é concebida como aprendizagem de um código, restritas atividades mecânicas, simplificada a uma questão de forma cumulativa de decorar a equivalência entre as formas gráficas (letras) e os sons que elas substituem (fonemas). O aprendiz nesse processo é considerado com uma tábua rasa que recebe informações prontas e o professor o detentor de todo o conhecimento.

Respalando, a crítica da perspectiva empirista/associacionista, característica atribuída a Política Nacional de Alfabetização, se deu a partir das análises de seu caderno virtual, de seu decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, das videoaulas e materiais adicionais (fichas, texto de leitura e modelos de atividades)³⁸ do curso de formação continuada “Práticas de alfabetização³⁹”. Apontamos lacunas nos seguintes eixos: escrita, leitura, compreensão de

³⁸ Recursos adicionais do Sistema On-line de Recursos para Alfabetização — Sora. Acesso aos materiais adicionais e videoaulas do curso “Práticas de Alfabetização”, foi possível pela participação da pesquisadora como cursista desta formação.

³⁹ O curso de formação continuada *on-line* “Práticas de Alfabetização”, voltado para a formação de professores

textos, compreensão do Sistema Alfabético e função social da leitura e escrita, com exclusão do conceito letramento, substituição pelo termo literacia.

Percebeu nos documentos analisados, a seguir, a escrita restrita ao ensino da caligrafia e ortografia. Nos materiais analisados, percebe-se o uso de atividades pontilhadas para trabalhar a coordenação motora, percebe-se a escrita condicionada ao treino e cópia, de modo que não possibilita a reflexão, as elaborações de hipóteses, questionamentos e análises das palavras pela criança. Assim, o ato de escrever na PNA é simplificado a codificação, transcrever um código. E ainda, os elaboradores dos documentos oficiais desta política educacional não enfatizaram o percurso de construção da escrita da criança, tampouco enfatizaram a importância de o professor conhecê-lo.

As atividades monótonas, repetitivas e de simples resolução, percebidas nos materiais adicionais do curso Práticas de Alfabetização, ação da PNA, não desafiam as crianças a pensarem, não oportunizam conflitos cognitivos. Sendo estes conflitos perturbações que possibilitam o sujeito modificar seus esquemas assimiladores, permitindo um progresso no conhecimento (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

Contra a concepção reduzida da escrita, defendemos a escrita como tarefa de ordem conceitual, em que abarca uma série de reflexões por quem escreve. A criança para compreender o código escrito passa por vários conflitos e formulações. Dessa forma, a escrita não é cópia passiva sem interpretação ativa dos modelos do mundo adulto. A criança, ao escrever, produz traços visíveis sobre o papel, colocando em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado de representação gráfica, constituindo como a linguagem, um sistema de regras próprias (FERREIRO E TEBEROSKY, 1999).

Outro apontamento na PNA é sobre a leitura apresentada numa vertente mecânica, com proposição de textos similares aos das antigas cartilhas, com frases e palavras aleatórias, melhor dizendo, as sílabas, palavras e frases são apresentadas das mais simples para as mais complexas, de forma cumulativa. Assim, para o ensino da leitura propõe atividade de manipulação dos fonemas, baseados em treinos na pronúncia destas unidades isoladamente.

Sobre o trabalho dos fonemas como propõe a PNA, consideramos um processo retrógrado e dificultoso para as crianças. Para tal consideração, aprofundamos em Soares (2019), os fonemas não são observáveis diretamente, não são pronunciáveis isoladamente por sua natureza abstrata, é sua representação por letras ou grafemas, tornando visíveis palavras sonoras, que suscitam sensibilidade fonêmica, a qual, por sua vez, leva à compreensão das

alfabetizadores e professores da educação infantil, está disponível na plataforma Avamec, sendo uma ação do Programa Tempo de Aprender.

relações fonemas e grafemas.

Respalamos nossas considerações na pesquisa realizada com crianças no ciclo de alfabetização, por Morais (2004), para compreender as habilidades fonológicas, para isso usou testes, de modo a verificar a segmentação oral de palavras em fonemas e identificação de palavras que compartilham o mesmo fonema inicial. Os dados revelaram que crianças, ao mesmo tempo que liam e escreviam usando o SNA (Sistema de Notação Alfabética), sentiram extrema dificuldade em pronunciar um fonema de cada vez, da palavra em questão, e se revelou tanto na segmentação quanto na contagem. E resultou na seguinte conclusão: o que as crianças pronunciavam não eram os fonemas, e sim as letras, sílabas, ou soletrava a palavra. Este resultado desta pesquisa corrobora para confirmar a ineficácia de pronunciar fonemas isoladamente para o processo de alfabetização.

Assim, acreditamos que a criança somente adquire a consciência fonêmica, quando já consegue compreender que os sons representam a escrita, ou seja, já são silábicas, e silábicas alfabéticas. Desse modo, a PNA enfatiza a fase já fonética da criança, e ignora as etapas anteriores que preparam para o processo de alfabetização. Processo que faz parte da metodologia fônica adotada por esta política governamental.

Outra consideração é preciso pontuar como é concebida a compreensão leitora na PNA, como atividade posterior aprendizagem da leitura, conforme é citado no caderno virtual da PNA, “a compreensão de textos, por sua vez, consiste num ato diverso de leitura”. É o objetivo final, que depende primeiro da aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral (BRASIL, 2019, p. 19).

Para esta visão de leitura reduzida a decifração, defendemos a visão de Soares (2020), a compreensão é uma atividade cognitiva que deve anteceder, antes mesmo do aprendizado da leitura pela criança, ao mesmo tempo que a criança vai aprendendo a codificar e decodificar também aprende a interpretar e compreender textos, de início pelo alfabetizador, aos poucos lidos por elas mesmas.

Ao enfatizar a alfabetização como atividades de codificação e decodificação, como suficientes para aprendizagem de leitura e escrita, seria um modo de reduzi-la à aprendizagem de um código. Esta perspectiva da PNA pode ser confirmada pela fala de Luiz Carlos Farias da Silva, citada no caderno virtual.

Do ponto de vista operacional, alfabetizar é: no primeiro ano do ensino fundamental, ensinar explicitamente o princípio alfabético e as regras de decodificação e de codificação que concretizam o princípio alfabético na variante escrita da língua para habilitar crianças à leitura e soletração de palavras à razão de 60 a 80 palavras por minuto com tolerância de no máximo 5% de erro na leitura. (FARIAS apud BRASIL,

2019, p. 18)

Alfabetização não trata de aquisição de um sistema operacional, que fica condicionado a elementos técnicos. Para apropriar do sistema de escrita alfabética é preciso compreender as especificidades deste sistema notacional, conhecer suas regras e refletir sobre elas. Além do mais, o processo de alfabetização envolve aspectos conceituais e convencionais, de modo que as crianças vão elaborando suas hipóteses e construindo seus conhecimentos.

Assim, defendemos o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), como sistema de representação e como sistema notacional (SNA). “Sistema de representação, o processo de compreensão da escrita pela criança, acontecer antes de adentrar a escola, de modo que reconstrói” o processo de invenção da escrita como representação; sistema notacional, a criança ao compreender o que a escrita representa a cadeia sonora da fala, não o significado, precisa aprender a notação com que, arbitrária e convencionalmente, são representadas pelas correspondências entre os sons da fala, suas relações com grafemas e suas relações com os fonemas, bem como a posição desses elementos no sistema (SOARES, 2019).

A criança ao apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabética alcançou uma etapa importante, e partir da ampliação e consolidação dessas aprendizagens adquire habilidades para poder ler e produzir textos com autonomia. Assim, defendemos o processo de alfabetização para além de competências perceptivas e motoras, mas como um processo de elaboração de pensamentos e conhecimento de regras, para isso são necessárias propostas reflexivas, como atividades sistematizadas e direcionadas pelo professor. Soares (2020, p. 27) traz a melhor teoria que define nosso entendimento sobre alfabetização, a saber, é o

processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas-procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas; habilidades motoras de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha...); aquisição de modos de escrever e de modos de ler-aprendizagem de uma certa postura corporal adequada para escrever ou para ler; habilidades de escrever ou ler, seguindo convenções da escrita, tais como: a direção correta da escrita na página (de cima para baixo, da esquerda para direita); a organização espacial do texto na página; e manipulação correta e adequada aos suportes em que se escreve e nos quais se lê livro, revista, jornal, papel etc.

A definição do conceito de alfabetização é uma ação necessária, toda atuação pedagógica é pautada no conhecimento que cada professor tem sobre determinado fenômeno (REIS, VIANA e MARQUES, 2020). Precisa ainda, mais do que isso, que a leitura e a escrita sejam atividades prazerosas e significativas e vinculadas aos seus usos e funções sociais.

O que não é uma proposição da PNA, visto que não traz nos seus documentos a ênfase nos textos de circulação social, o trabalho com os diferentes gêneros textuais. E ainda, não é

citado em nenhum momento o termo letramento, ou seu significado em todos os dispositivos analisados.

O letramento é fenômeno já hegemônico no Brasil, fazendo parte de políticas públicas, como dos estudos acadêmicos. Deste modo, o termo é consolidado, conforme cita Bunzen (2019), pela grande influência que esses estudos tiveram no Brasil nos últimos trinta anos, e por ser um conceito guarda-chuva nas políticas públicas do próprio Ministério da Educação, que se fizeram presentes desde os PCNS até a BNCC e em outros documentos curriculares oficiais nacionais.

E isso traz um grande retrocesso pedagógico, mas, sobretudo, um peso político, pois o letramento não é um termo neutro, seu apagamento pode estar carregado de significado, pois este tem uma dimensão social, exercendo fortes influências na formação crítica e política do sujeito.

Para Soares (2006, p. 75), “o letramento como [...] conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e escrita, geradas por processos mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas, distribuições de poder presentes nos contextos sociais.”

Justamente por sua dimensão política, pela possibilidade de formar pessoas pensantes que contestam desgovernos, autoritarismos, burocracias, o termo e os nomes de seus propositores e defensores tenham sido eliminados desta política educacional.

Substituindo o termo letramento por *literacia*, numa perspectiva colonial, importando este conceito de países europeus, sem se incomodar com os seus fundamentos teóricos, ao preocupar-se mais para o técnico com as aptidões, “em que a palavra literacia consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e escrita, independente do sistema de escrita utilizado” (BRASIL, 2019, p.189).

Sobre o sentido da palavra *literacia* na PNA, em entrevista dada ao Portal CENPEC de Educação, cita Bunzen (2019), o problema não é o uso da palavra, nem tem relação com seu significado em Portugal. A questão é seu emprego em um documento oficial, marcado por uma forte concepção tecnicista, assumindo um conceito na sua versão restrita, rápida e incompleta, jogando fora toda discussão brasileira e internacional sobre as práticas sociais de uso da leitura e escrita.

A escolha deste fenômeno é justificada nos documentos da Política Nacional de Alfabetização.

O conceito de literacia vem-se difundindo desde os anos 1980 e nas políticas públicas se reveste de especial importância como fator para exercício pleno da cidadania. É termo usado comumente em Portugal e em outros países lusófonos, equivalente a

literacy do inglês e a *littétatie* do francês. A opção por utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente. (BRASIL, 2019, p. 21)

A justificativa é colonial, alinhar a verdade científica a de países europeus. Fica subentendido que as pesquisas já realizadas no Brasil não são científicas, somente as internacionais, as inúmeras repetições das palavras ‘evidências científicas’, no decorrer do texto, para referir aos estudos exteriores, e as proposições da PNA, corrobora para esta análise.

Estas inconsistências de termos leva a confusão teórica e metodológica, como revelado na nossa história, a confusão/incompreensão das concepções construtivistas na alfabetização, levaram tantas escolas a fracassar no processo de apropriação da escrita alfabética.

Defendemos uma escola que produza currículos, na qual escrever e ler na/para escola, cujo objetivo é Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética; escrever e ler na/para vida em sociedade, por meio de práticas que extrapolam os muros da escola possibilitando a compreensão da função social da leitura e escrita, num processo denominado por Soares (2020) como Alfalettrar, no entrelaçamento entre alfabetização e letramento.

3.2.3 Perspectiva autoritária da Política Nacional de Alfabetização

Respaldamos nossa crítica a postura autoritária da PNA, ao conceber a formação continuada voltada para capacitação, por meio de treinamentos aligeirados, negam a autoria e autonomia docente. Ao propor um método de ensino, numa política alfabetização, recusam os diferentes modos de ensinar, as especificidades e necessidades do sujeito que aprende. Assim, como insurgências e resistências às imposições de currículos autoritários, defendemos a necessidade de compreensão da educação/alfabetização como ato político.

A produção dos dados para escrita deste subtópico surgiu a partir das análises do decreto nº 9.765/2019, caderno virtual, dos materiais adicionais e videoaulas do curso de formação continuada Práticas de Alfabetização, ação do Programa Tempo de Aprender ⁴⁰ vinculada a PNA, que materializa as proposições sobre alfabetização desta política aqui discutida.

A formação de professores não é citada no caderno virtual da PNA, no seu decreto aparece no tópico princípios, objetivos e diretrizes, da seguinte forma: “A PNA buscará promover um aprimoramento na formação de professores da educação infantil e dos professores

⁴⁰ O Programa Tempo de Aprender desenvolve três ações de formação continuada, uma para professores alfabetizadores do 1º e 2º dos anos iniciais do Ensino Fundamental e professores da Educação Infantil na pré-escola. A outra ação foi para diretores e coordenadores da Educação Básica nos anos iniciais. E outras ações será a formação, por meio de intercâmbio em Portugal, de professores participantes do Programa (BRASIL, 2019).

do ensino fundamental, nos currículos de formação continuada, com fundamento nas evidências científicas” (BRASIL, 2019, p.43).

Diante disso, a formação de professores dentro dessa ação governamental, ocorrerá por meio das verdades científicas, postuladas pela PNA, que acreditam ser apenas evidências das ciências cognitivas da leitura. Desse modo, a formação continuada ocorre com base no modelo único de conhecimento sobre alfabetização no intuito de findar um pensamento hegemônico partindo da unicidade, além de não considerar alfabetização na sua inteireza, que só é possível, segundo Soares (2020), se reconhecer as contribuições das diversas áreas: Psicogênese da Escrita, Psicologia do Desenvolvimento cognitivo e Linguístico, da Psicologia cognitiva, das ciências da linguagem, sobretudo a Psicolinguística, a Fonologia e a Linguística Textual, dos estudos sobre a cultura do escrito, todas estas ciências ajudam a compreender alfabetização de modo integral, no contexto do letramento (SOARES, 2020).

Os principais dados para discussão, neste subtópico, surgiu com suporte nos materiais do curso Práticas de Alfabetização, disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC)⁴¹. Por sua importância, é necessário caracterizar esta formação continuada, por meio de um curso *on-line*, de 30 horas, constituído por materiais adicionais⁴² para o professor, como (fichas, texto de leitura e modelos de atividades) e por videoaulas subdivididas em módulos: Módulo 01 – Introdução, Módulo 02 – Aprendendo a ouvir, Módulo 03 – Conhecimento alfabético, Módulo 04 – Fluências, Módulo 05 – Vocabulários, Módulo 06 – Compreensões, Módulo 07 – Produções de escrita, que contém o questionário de finalização, destinado a professores e educadores que atuam nas turmas de alfabetização e nas turmas de Educação Infantil (BRASIL, 2019).

Percebe-se que o formato dessa formação continuada é voltado para transmissão de conteúdos defendidos pela PNA. Nesse formato do curso, o professor é apenas ouvinte das concepções teóricas e metodologias de ensino, o curso trata-se de uma tentativa de ensinar as estratégias para condução do processo de ensino para os professores, com modelos que acreditam ser aplicados e replicados em todas as turmas de alfabetização do país.

Assim, nessa formação, os cursistas não têm contato com outros cursistas, de modo que defino esta ação pública como técnica e solitária, uma vez que a capacitação não permite relações e trocas entre os professores alfabetizadores, sejam elas de saberes, experiências e

⁴¹Avamec é uma plataforma de ambiente virtual de aprendizagem do Ministério da Educação, que oferece cursos gratuitos de educação a distância em parceria com universidades públicas e disponibilizando certificação. Essas ações estão disponíveis para profissionais da Educação cadastrados na plataforma, pelo seguinte site <https://avamec.mec.gov.br/>.

⁴² Recursos adicionais do Sistema On-line de Recursos para Alfabetização — Sora.

práticas. O que se tem é um programa meramente teórico, no intuito de ensinar conceitos e metodologias.

Diferente dessa formação, Gadotti (2011) propõe mais do que uma formação técnica, a nova formação deve estar centrada na formação política para o educador exercer com competência a sua profissão. É preciso valorizar uma formação colaborativa e cooperativa, fundamentada na troca entre os profissionais da Educação, baseada no diálogo.

Assim, percebe-se que a Política Nacional de Alfabetização oferece uma formação aligeirada, como percebido no curso Práticas de Alfabetização, cujo foco foi ensinar professores alfabetizadores “novos métodos científicos”. Esse modo de acontecer o curso deixou de construir uma ponte entre as experiências e práticas dos educadores com as teorias de alfabetização. Indo contra, com o que já alertava Freire (1996) formar é muito mais que treinar.

Acrescento outras concepções de Freire, a formação como processo permanente que deve ter “[...] o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

Desse modo, como processo formativo contínuo, o professor precisa refletir e avaliar suas práticas, suas concepções de educação, suas metodologias de trabalho, relação professor-aluno, de modo que possa estar se construindo, desconstruindo e reconstruindo, ou seja, se formando. É importante que este movimento de reflexão e ação seja uma reflexão crítica sobre a prática, e como resultado a práxis tende a fazer parte da formação continuada e dos programas curriculares das políticas públicas educacionais que visam formação de professores alfabetizadores.

Nesta visão conteudista e prescritiva do curso de formação continuada Práticas de alfabetização, do Programa Tempo de Aprender, ocorre um esvaziamento na autonomia do professor, de modo a determinar como os educadores devem alfabetizar, assim como os métodos e atividades didáticas a serem utilizados, destituindo professores de decisões que são de seu ofício.

Sobre autonomia como um dos princípios da prática educativa, coloca Freire (1996), centrada em experiências estimuladoras de decisão é da responsabilidade, vale dizer em experiências respeitadas da liberdade. São posições de mundo que tomamos ao longo de nossa existência.

Pensamos autonomia na docência, em que professores nas suas trajetórias profissionais têm liberdade de tomar decisões condizentes com suas práticas educativas na sala de aula. E o

esvaziamento ocorre diante da padronização e imposições pelo sistema, ou seja, decisões tomadas por “outros” sobre seus cotidianos, e estes não estão autorizados a participar.

Nessas prescrições ao professor, tanto no Programa observado quanto nos demais documentos da PNA aparece explícito a priorização de um método de ensino – a instrução fônica para alfabetizar, e expressa no caderno virtual e no decreto 9.765, no tópico dos princípios, objetivos e diretrizes. Aparecem entre os seis componentes essenciais para alfabetização, a saber: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, fluência em leitura oral, desenvolvimento de vocabulário, compreensão de textos e produção escrita (BRASIL, 2019).

A instrução fônica, popularmente conhecida como método fônico, metodologia que foi presente em quase todo século XX, prioriza o trabalho com os fonemas no processo de alfabetização. E é constituinte do método sintético, já conhecido da história do ensino da leitura e escrita.

Indo de encontro com as reflexões construídas com base na metáfora “os Cegos e o Elefante”. A narrativa conta que seis homens cegos, para descobrir do que se tratava um animal à sua frente, apalparam uma “parte” do seu corpo, para fundamentar suas posições, cada homem tem um discurso de verdade sobre o elefante, por meio do seu tato.

Cada sujeito construiu uma concepção do todo (elefante), baseando-se em uma única parte (membro do corpo). Faço analogia aos cegos à Política Nacional de Alfabetização, que enfatiza apenas uma das “partes” do processo de alfabetização, ou seja, os aspectos cognitivos, voltada para a faceta fônica, tomando como verdade científica e eficaz para garantir a aprendizagem da leitura e escrita.

Para trazer considerações sobre os métodos fônicos de alfabetização como o privilégio apenas de um aspecto do processo de leitura e escrita. A mesma metáfora, “Os cegos e o elefante”, é analisada por Soares (2019, p. 33) “[...] que chega à seguinte conclusão: cada cego examinou apenas uma parte do elefante, e erradamente generalizou, tomando a parte pelo todo, assim também as propostas e métodos para aprendizagem inicial da língua escrita restringem-se, em geral, a uma parte do processo, equivocadamente considerando que a parte é o todo.”

E desse modo, o método sempre foi uma questão que privilegia uma faceta, uma determinada função, um determinado pressuposto teórico, ignorando os demais. A alfabetização é um fenômeno completo, envolve a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado alfabetizar letrando (SOARES, 2016).

Os elaboradores da PNA, ao propor um método de ensino, desconhecem a constituição

do processo de alfabetização e ignoram as especificidades de cada aluno para aprender seus processos de aprendizagem e suas dificuldades. Para Soares (2019, p. 333)

[...] o que se propõe é que uma alfabetização bem-sucedida não depende de um método, ou, genericamente, de métodos, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem das crianças, identificam e interpretam dificuldades em que terão condições de intervir de forma adequada-aquele/aquela que alfabetizam com método.

Quais e quantos métodos de alfabetização utilizar cabe ao professor decidir. Devem fundamentar suas metodologias em conhecimentos teóricos e práticos, de acordo o que conhece das especificidades e necessidades dos educandos, de modo a escolher o caminho metodológico a seguir.

A intenção não é diabolizar os métodos de ensino ou colocá-los como salvação dos problemas educacionais, estas análises nos permitem desconstruir as categorizações dos métodos tradicionais como ruins e os modernos como eficazes, de modo a compreender que eles trazem uma faceta específica para a alfabetização, desmerecê-los também não é o caminho. A questão é o foco para apropriação da escrita alfabética, segundo Soares (2020) deve estar centrado no sujeito que aprende e como aprende.

Relaciono esta análise com a pesquisa de Monteiro (2006) que ao investigar trajetórias de professoras bem-sucedidas, com recorte temporal das décadas de 1980 e 1990, e suas práticas alfabetizadoras exitosas, os dados evidenciam que não foi o método utilizado, já que os professores utilizavam diversas estratégias de ensino, mesmo num contexto histórico que predominavam métodos sintético-analíticos. O que garantiu o sucesso escolar dos alunos no ensino da leitura e escrita foi a organização de práticas de ensino que consideravam os sujeitos de aprendizagens, acreditando que todas as crianças poderiam aprender, como também a autonomia do professor e a percepção do processo completo de ensino da leitura e escrita.

Diante do que já foi analisado, percebe-se uma política, trata-se da concepção de formação docente voltada para a racionalidade técnica do como fazer. Ainda suas proposições nos permitem observar como os seus elaboradores concebem o professor e seu papel na educação.

Isso nos leva a refletir sobre a necessidade de os professores conhecerem os documentos oficiais e as políticas educacionais, e, mais ainda, sua implementação que sempre foi um campo de disputas de ideias políticas, em cada governo vemos uma corrente de pensamento hegemônico atuando explicitamente no campo da educação e do ensino, igualmente no campo

de formação de professores, sugerindo teorias e métodos.

Por isso, é preciso se armar-se contra as propostas autoritárias, de modo a se conscientizar politicamente. Em conformidade com Freire (1996, p. 38), “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além dos conhecimentos dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o espaço de reprodução da ideologia dominante, quanto seu desmascaramento.”

Aqui, insistimos e reafirmamos a importância de compreender a educação como ato político, não de caráter partidário, mas compreender que a prática educativa não é neutra, pois todos os sujeitos fazem suas escolhas e assumem posições movidas por suas histórias, experiências, conhecimentos e convicções.

O que se chama politicidade da educação é a sua impossibilidade de neutralidade, e a educabilidade do ser humano, que se funda no seu inacabamento e na consciência de seu inacabamento histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção e de decisão (FREIRE, 1989).

Somos sujeitos históricos inacabados, sociais e políticos capazes de tomar decisões, assumir discursos, reivindicar e lutar por aquilo que acredita e, conseqüentemente, construir uma educação melhor para todos. Diferentemente, quando não se assume esse movimento de busca política, mas sim a passividade, os riscos são maiores de “outros” tomarem as decisões por nós, privilegiando apenas uma minoria. Desse modo, a comodidade e o desinteresse podem significar a ocultação de nossas vidas e negação de nossos projetos de sociedade.

É preciso que a educação sempre seja prioridade, ela está vinculada a todas as esferas do meio social, por isso tende ser sempre o centro de nossos interesses. De modo a ficar claro

(...) tanto no caso do processo educativo quanto no do ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política. (FREIRE, 1989, p. 15)

Conforme cita o autor, é necessária clareza a favor de quem está construindo a educação, é para todos? Ou é para uma minoria? Ter nitidez contra quem nos posicionamos, são grupos, são sujeitos e/ou instituições. Essas questões devem ter a centralidade ao se pensar o ato educativo, para que as posições e práticas assumidas sejam coerentes e vinculadas ao projeto de educação e sociedade que queremos.

Desse modo, a politicidade da educação permite que ela seja reproduzida/ressignificada, excludente/inclusiva e autoritária/democrática. Assim, as políticas

públicas educacionais são construídas por seres humanos movidos por seus interesses, muitas vezes não são comuns aos interesses de uma maioria, alguns pensam a formação de sujeito e sociedade para o mercado, para fins lucrativos, e quando isso acontece existe a possibilidade de transgressão. Violar essas estruturas, somente é possível quando se assume posturas críticas e se põe em movimentos, pois essa realidade não está concluída, porque o ato educativo é político e existe sempre a possibilidade de mudanças.

Finalizamos este ciclo com as palavras de Guimarães (2017), sempre é possível criar algo para além da simples resistência às propostas oficiais. Sair da agenda imposta e propor movimentos diversos e criadores que possam produzir debates e avanços nessa e em outras questões. “Resistir é necessário; viver exige muito mais: exige criação!” (GUIMARÃES, 2017, p. 16).

4 COMO MENINAS E MENINOS COMEÇAM A LER /ESCREVER? VER AS PALAVRAS E VER O SEU MUNDO?

“ No dia seguinte, cedo, João foi para o colégio.
Quando chegaram na esquina, a mãe do João falou:
– Preciso prestar atenção que é pra não perder o ônibus...
– Pode deixar que eu presto, mãe. Pode deixar que eu já sei ver. “ (Ruth Rocha- escritora)

João, personagem da narrativa literária de Ruth Rocha, vivia espantado sem compreender o que representavam as letras, via desenhos, mas não sabia seu sentido. Para entender o significado dos desenhos precisou ir para escola, passou a perceber as letras no seu cotidiano e em todos os lugares por onde andava. Ao apropriar-se da leitura e escrita, estas práticas passaram a ter uma função social importante, possibilitando não apenas aprendizagens de códigos, mas o nome de sua rua, qual o ônibus o levava para a escola, o menino pode ver sua cidade e compreender a funcionalidade daquilo que se aprendia.

Tomando-se por base essa narrativa de aprendizagem, apresentamos também outras histórias de alunos em distorção idade-ano e em históricas dificuldades, trazemos significações das trajetórias de alfabetização de Caroline, Azizi, Cybelle, Nuno, Malala, Chapeuzinho Amarelo, Guilherme Augusto, Bucala, Betina, Ada Batista e Bella discorrendo como estes aprenderam a escrever, ler e sobre os processos envolvidos neste percurso.

Assim, neste capítulo trazemos a ressignificação das crianças sobre: apropriação do sistema de escrita alfabético, mencionando as estratégias utilizadas pelos aprendizes e as práticas de seus professores alfabetizadores; as dificuldades e facilidades no processo de alfabetização; as mobilizações nas aprendizagens do ler e escrever, os sentidos atribuídos à leitura, escrita e a escola; e por último, trazemos as ressignificações dos dizeres das crianças, que resultaram na proposta de intervenção, por meio do produto educacional, livro pedagógico denominado “Pedagogia das crianças e dos adolescentes”.

4.1 Ressignificação das aprendizagens do ler/escrever: apropriação do sistema de escrita alfabético.

“ Cada vez que vou para escola pintam nas placas, nos livros, nos pacotes, nas paredes, as letras que estou aprendendo”. (Ruth Rocha- escritora)

Na medida em que João fora reconhecendo as letras nos objetos e lugares por onde andava, e quando compreendeu que estes grafemas formavam palavras, aprendeu a ler.

Baseando-se na história da aprendizagem deste menino podemos conhecer outras histórias de aprendizagens, outros processos de elaborações de aquisição da leitura e escrita.

Por meio dessa narrativa citada, as crianças e adolescentes investigados neste estudo relatam suas histórias de alfabetização, discorrem sobre suas elaborações e estratégias que permitiram sua alfabetização. Os relatos também enfatizam as interferências do outro para suas aprendizagens, por meio das práticas ocorridas na escola mediada por seus professores alfabetizadores.

As crianças ao mencionar seus trajetos de apropriação da leitura e escrita fazem por meio de construção de relações, seja de comparações, aproximações e diferenças de suas aprendizagens com a do personagem João, da obra “O menino que aprendeu a ver”.

Quadro 08- Comparação das trajetórias de aprendizagens das crianças do estudo, com a do personagem João, da obra “O menino que aprendeu a ver”.

Protagonistas da pesquisa	Relatos
Bucala	<i>“Foi bem diferente. Quando a gente vai aprendendo a letra, a gente vai começando a soletrando, até que pegamos o jeito”.</i>
	<i>“A forma mais fácil que eu aprendi foi, eu comecei a soletrar e juntar as letras e as sílabas até que aprendi a ler”.</i>
Nuno	<i>“Sim, conhecendo cada letra, repetindo, soletrando e juntando as letras”.</i>
	<i>“Na escola foi ensinando uma letra individualmente, falava uma falava outra, na ordem”.</i>
Caroline	<i>“Aprendi juntando as letras”.</i>
Malala	<i>“Juntando as letras”.</i>
Ada Batista	<i>“Eu aprendi, eu comecei a ler assim foi lá no quarto. Eu que eu tinha muitas dificuldades para juntar as palavras. Eu fui juntando, minha mãe escrevia frases e palavras para eu ler, aí fui desenvolvendo”.</i>
Bella	<i>“Foi diferente, foi tipo assim eu estava na rua com minha mãe e minha irmã, passou o</i>

	<p><i>nome do carro, de repente li o nome todo, fui lendo outros nomes, comecei a ler, daquele dia comecei a ler e escrever”.</i></p>
--	---

Fonte: Dados coletados em maio e junho/ 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

A relação do processo de alfabetização desses meninos e meninas na comparação com a do personagem João, foram ressignificadas na construção de diferenças: alguns alunos (as) mencionam que as letras foram apresentadas juntas na escola. E as divergências ocorreram pelas estratégias de leitura por eles utilizadas, tanto pela silabação/soletração quanto pela leitura global das palavras; e as aproximações se deram por meio da exploração das letras individuais na escola.

Relacionamos as estratégias de leitura dessas crianças e adolescentes com a teoria de dupla rota, que surge no Brasil, com base nos estudos de Artur Gomes de Morais, em 1986, em que realizou pesquisa com crianças brasileiras e identificou dois tipos de estratégias de leitura: a fonológica e a visual, já apontadas pela produção científica Internacional com a teoria de dupla rota (SOARES, 2019). Essa teoria pode ser definida como:

a leitura de palavras, de acordo com o modelo (ou teoria) de dupla rota, pode ocorrer ou pelo processo de decodificação grafema-fonema- rota fonológica ou sublexical-, ou pelo reconhecimento visual direto da ortografia de palavra conhecida, “arquivada” em um léxico mental que reúne representações de palavras familiares- rota lexical, como denominada visual ortográfica. (SOARES, 2019, p. 256)

Essa proposição teórica, tanto pode ser usada para pensar a escrita quanto a leitura, porém torna-se mais pertinente neste estudo referir-se a prática da leitura, pois foram mais retratadas nas falas dos meninos e meninas escutados na pesquisa. De acordo com a teoria dupla rota, é possível os alunos lerem pelo trajeto da decodificação, ou pela leitura global, por meio do arquivamento mental das palavras.

Os relatos destes meninos e meninas aproximam destas concepções, especificamente, com base nas falas de Nuno e Bucala, aprendizagem pela via fonológica, por meio do processo de leitura pela silabação e soletração voltadas para a decodificação, e na fala de Bella pela rota lexical/visual, baseado na leitura global da palavra.

A teoria de dupla rota baseia na realização de testes de verificação por meio de leituras de palavras, porém nossas análises têm aparato apenas nas falas e registro das crianças e adolescentes deste estudo, pois analisamos sentidos de processo de alfabetização já vivenciados, seria impossível desenvolver técnicas procedimentais para fatos ocorridos, por

isso nossa investigação tem apenas a intenção de trazer aproximações e relações com estas estratégias de leitura.

É preciso compreender a relevância desta proposição teórica, pois os modos como as crianças leem e escrevem é importante não somente para entender a natureza do processo de aprendizagem da escrita e leitura, mas as dificuldades que ocorrem ao longo destas aprendizagens, compreensão necessária para uma orientação adequada de alfabetização (SOARES, 2019).

Na etapa inicial de alfabetização é muito comum alunos utilizarem a silabação/soletração, a rota fonológica, como foi citado pelos participantes da pesquisa. Mas, na medida em que palavras vão sendo arquivadas no seu léxico ortográfico, passam a fazer leituras globais, pela rota lexical. Assim, ambas as rotas são importantes para leitura e escrita de palavras, na verdade elas não se contrapõem, mas interagem (SOARES, 2019).

Percebemos que as crianças e adolescentes, deste estudo, aprenderam a ler por caminhos da silabação/soletração, que aproximam da rota fonológica, leitura global de palavras e da rota lexical. Essas aprendizagens foram potencializadas pelas interações dos alunos uns com os outros, com os modos de ensino de seus professores, influência nos ambientes familiares, material de leitura que tiveram acesso. Foram as vivências e relações estabelecidas nesses espaços que possibilitaram escolher seus percursos de aprendizagens.

As rotas escolhidas pelas crianças não retiram a responsabilidade da escola e do professor, pelo contrário reforça a necessidade da escola oportunizar o trabalho com diversos gêneros textuais apropriados para esta etapa de aprendizagem, as diversas experiências com a leitura, e o ensino das estratégias de leitura devem ser ensinadas para serem aprendidas (SOLE, 1998). Assim, o contato com os diversos materiais de leitura, com as orientações do professor, de modo que explore os aspectos gráficos, como também a compreensão e a função social daquilo que foi lido pode possibilitar que na etapa da alfabetização os alunos não apenas decodificam, mas compreendam, se interessem e aprendam sobre o que leem.

Nessas diversas experiências que deve oportunizar a escola, é importante que as turmas de alfabetização propiciem propostas e dinâmicas de trocas de conhecimento e interações entre os alunos, já que também pode beneficiar as aprendizagens das crianças, conforme retratado por Nuno no seu registro.

Figura 06-Representação em desenho de Nuno realizando atividade com apoio da colega.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

O desenho é explicado por Nuno: *Este aí representa o que aprendi, o que me ajudou, eu fui escrevendo no caderno, o pessoal me ajudando.* A criança aprendia, com base em sua estratégia de escrita, e com o apoio dos colegas.

Essas significações permitem reafirmar que as interações favorecem as aprendizagens da leitura e escrita, é pertinente que elas ocorram nas turmas de alfabetização, seja por meio de atividades coletivas, desde grandes grupos, a pequenos grupos ou duplas, de modo oportunizar o confronto de ideias e a troca entre os pares.

Pode-se organizar atividades coletivas, por meio de brincadeiras, jogos, situações problemas, leitura e produções escritas. Os grupos podem ser organizados pelos níveis de escrita da criança, como propõe Soares (2020), por meio dos agrupamentos produtivos, trata-se da prática que agrupam alunos em fases próximas de escrita, como: escrita com letras/escrita com valor sonoro, silábico sem valor sonoro/silábico com valor sonoro, silábico com valor sonoro/silábico-alfabético, silábico-alfabético-/alfabético.

Estes agrupamentos podem oportunizar avanços mais significativos, pois, muitas vezes, quando os trabalhos coletivos não são planejados, a depender dos grupos, pode ocorrer apenas a participação de um dos alunos, não garantindo as aprendizagens. Em vista disso, para realizar atividades interativas grupais, é necessário levar em consideração o objetivo das propostas coletivas, as habilidades, facilidades e dificuldades dos alunos, ainda precisa levar em consideração, também as relações de afinidades, de modo a garantir resultados exitosos, com a participação e aprendizagem de todos.

Os relatos das crianças e adolescentes permitiram perceber que eles aprenderam baseando-se na exploração das unidades menores, palavras, sílabas e letras. Esses percursos são sinalizados nas falas dos alunos, sintetizados no quadro abaixo.

Quadro 09-Modos de aprender das crianças e adolescentes do estudo

Crianças ou adolescentes	Aprendizagens
Chapeuzinho Amarelo	Junção das letras
Caroline	Reconhecimento das letras e sílabas e sua junção
Nuno	Reconhecimento das letras e sua junção, e leitura pela soletração
Bucala	Junção das letras e sílabas, e leitura pela soletração
Malala	Junção das palavras, sílabas e letras
Azizi	Junção das sílabas
Ada Batista	Junção das palavras
Guilherme Augusto	Junção das letras e sílabas
Cybelle	Junção, reescrita e soletração de palavras

Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

Comprendemos que os alunos aprendem quando se exploram as unidades menores, letras, sílabas e palavras. Não estamos falando de métodos (alfabético, silábico, fônico ou analítico), ou seja, quais unidades devem ser ensinadas primeiro. Não referimos às atividades monótonas e repetitivas, e sim tratamos de reflexões linguísticas que devem ser oportunizadas, alicerçadas na análise dos elementos que compõem a estrutura das palavras, o que se denomina como consciência metalinguística. Segundo Soares (2019, p. 126), “é reflexão, análise e controle intencional das atividades linguísticas que, no uso cotidiano da língua, realiza-se de forma automática e sem consciência dos processos envolvidos.”

Adentra em uma das dimensões da consciência metalinguística, a consciência fonológica, caracterizada por Morais (2012) como a capacidade de pensarmos sobre as unidades sonoras das palavras. Estas habilidades são imprescindíveis para o processo de alfabetização, e são pontuadas pelas crianças e adolescentes, deste estudo, suas falas e registros apontam para a compreensão dos segmentos menores, as sílabas e a consciência silábica como potencializadora

de suas aprendizagens.

A consciência silábica é descrita por Soares (2020) como habilidade que torna a criança capaz de segmentar a cadeia sonora das palavras em sílabas, são representadas por conjunto de letras. A aquisição dessa habilidade é retratada nos desenhos e comentários de Malala e Azizi.

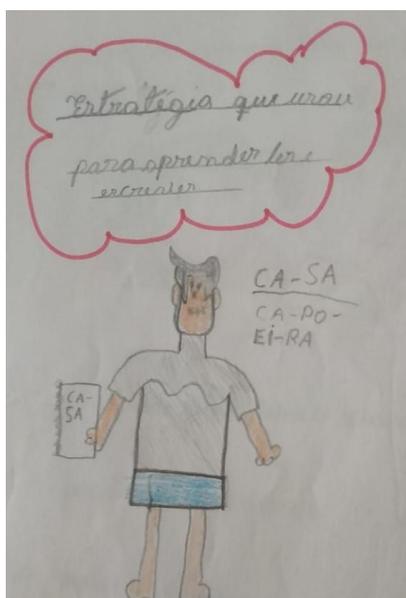
Figura 07- Representação em desenho de Malala, de sua estratégia utilizada para leitura.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

O desenho é explicado da seguinte forma: *como aprendi a ler foi juntando as palavras, juntando as letras, fui falando as palavras, eu consegui ler.* O que Malala retrata na sua estratégia é a junção das sílabas, o que se refere como palavra, conforme percebe no desenho.

Figura 08-Representação em desenho de Azizi, de sua estratégia usada para leitura e escrita.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

Explicação de Azizi sobre seu desenho: *Ah! Ei tia, é a estratégia que usei para aprender. Juntando as sílabas para aprender a ler e escrever.*

Estes registros representam as estratégias usadas por Malala e Azizi para aprender a ler e escrever. Ambos compreenderam o princípio alfabético, quando entenderam que as palavras são formadas por unidades menores, as sílabas que podem ser representadas por um grupo de letras. Percebe-se nestas aprendizagens, a apropriação da consciência silábica, dimensão da consciência fonológica. Estes alunos não descrevem estes conceitos, mas os seus desenhos retratam perfeitamente estes processos.

Quando o aluno adquire a consciência silábica, dá um passo importante para apropriar-se da escrita alfabética. Essa etapa é descrita por Ferreiro (2000, p. 85) como fonetização, “a fonetização da escrita se inicia quando as crianças começam a buscar uma relação entre o que se escreve e os aspectos sonoros da fala.”

Esses alunos aprenderam que as palavras são formadas por unidades silábicas, percebem que as sílabas podem se juntar e formar diversas palavras para que sejam lidas e escritas. Para isso é preciso possibilitar atividades de exploração, análise, junção, separação, reconhecimento, reescrita, escrita, ou seja, atividades metalinguísticas.

Essa dinâmica não deve ser confundida com práticas cumulativas, repetitivas e monótonas, mas trata de um modo de ensino que deve ser planejado, que possibilite trabalho analítico para levar os alunos a compreender e não decorar, para isso é preciso “[...] um ensino sistemático (e prazeroso, reflexivo) das correspondências letra-som nos dois primeiros anos de escolarização, de modo a ajudar as nossas crianças a estarem plenamente alfabetizadas” (MORAIS, 2012, p. 79).

Os meninos e meninas deste estudo, ao informarem os modos de suas aprendizagens, relatam neste processo, atividades metalinguísticas e práticas alfabetizadoras que possibilitaram ler e escrever. Como é retratada, abaixo, no desenho de Betina.

Figura 09-Representação em desenho de Betina da realização da atividade com alfabeto individual.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

Comentário de Betina sobre o desenho: “Foi *quando montava o alfabeto, juntava as sílabas. Montando os nomes, com as sílabas separadas me ajudava a ler*”. O registro desta menina é bem explicativo, com base em sua descrição também escrita, percebe-se que o alfabeto móvel, por ela chamado de alfabeto individual, usado por sua professora para explorar as letras, sílabas e formar palavras, potencializou suas aprendizagens.

Em vista disso, o alfabeto móvel é um recurso que pode ser utilizado para auxiliar na alfabetização, pois possibilita que letras móveis ou soltas, possam ser utilizadas para formação de diversas palavras. Esse material pedagógico recebe outra nomenclatura por uma das adolescentes do estudo, Betina, refere-se a este material como alfabeto móvel individual.

A criação dessa nomeação por Betina suscitou algumas reflexões, em que consideramos ser o nome apropriado para o instrumento, acreditamos ser este material didático essencial nas turmas de alfabetização em que todos os alunos deveriam ter o seu, para uso individual, como o caderno, lápis, cola e tesoura, de modo que o aluno possa levar para casa. O uso desse material não fica restrito em apenas em momentos corriqueiros, com manuseios em grandes grupos, ou fixado no material de descartes de algumas obras didáticas do Programa Nacional do Livro e do material Didático, que disponibiliza o alfabeto móvel nas páginas complementares, porém com qualidade inapropriada para uso constante, sobre a importância deste instrumento, cita Morais que

com o alfabeto móvel as palavras podem ser montadas e desmontadas, podem ser construídas e destruídas, tornando-se objetos especiais desse mundo: objetos que assumem uma materialidade nas letras que ocupam um espaço crescente à medida que uma palavra vai sendo formada. Mas especiais, porque são objetos que podem desaparecer do mundo ou transformar-se em outros objetos (novas palavras). (MORAIS, 2012, p. 140)

O alfabeto móvel possibilita o desenvolvimento de atividades metalinguísticas para apropriação da escrita alfabética. Por meio deste recurso, o aluno pode vivenciar situações de escrever com as letras móveis, assim, escolher, ordenar, quantificar e sequenciar estes grafemas. As crianças de escritas avançadas podem consolidar as correspondências grafema-fonema (MORAIS, 2012).

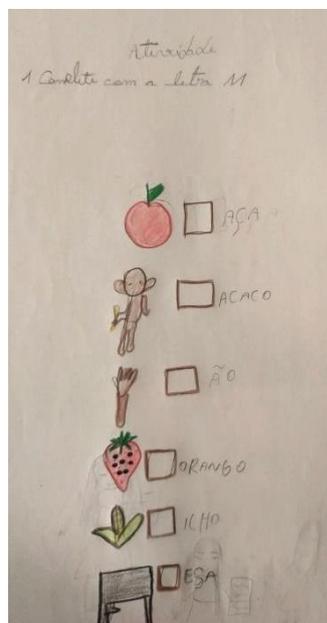
Outras atividades metalinguísticas citadas por umas das crianças trata da escrita de letras embaralhadas, os grafemas aparecem desordenadamente para que haja sua organização e formação de palavras, tal prática foi potencializadora da aprendizagem de Bella, por ela foi citada no grupo focal virtual: *Aquela atividade de colocar as respostas, que tinham as letras*

todas embaralhadas, tinha que descobrir a palavra (Bella).

Essa prática leva os alunos a compreender que as palavras são formadas por unidades menores, sílabas e letras, de modo que possibilitam atentar-se para a ordem dos grafemas na composição das palavras, estabelecendo a correspondência grafema-fonema. É pertinente que as palavras a serem exploradas sejam retiradas de textos, cujos gêneros textuais sejam recomendados para o ano escolar da turma de alfabetização, de modo a permitir a reflexão não somente dos aspectos linguísticos, mas também dos aspectos contextuais dentro de uma unidade de sentido que é o texto.

Outro exercício metalinguístico retratado no desenho de Bella, diz respeito à atividade com palavras com lacunas nas sílabas iniciais, a serem descobertas com apoio do desenho. Esta prática pode levar o aluno a perceber que as palavras podem iniciar com as mesmas consoantes, mas os sons diferem de acordo com a vogal que os acompanham. O desenho desta aluna também é explicado por meio da escrita.

Figura 10- Representação em desenho de Bella das atividades significativas realizadas nas turmas de alfabetização.



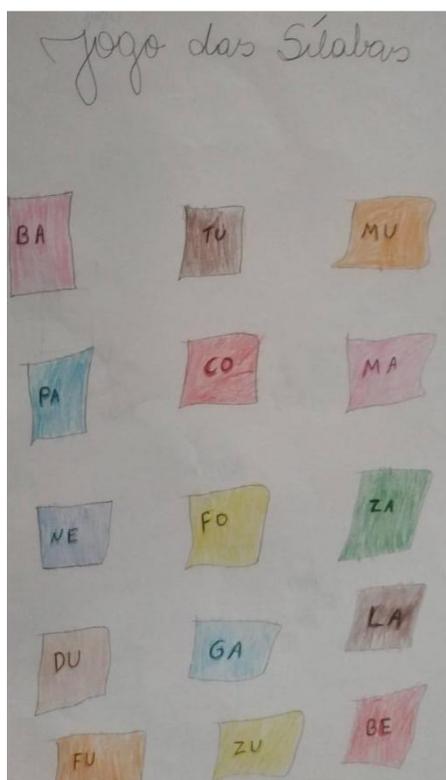
Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

Essa atividade registrada por Bella trata-se de uma prática alfabetizadora que potencializou suas aprendizagens de leitura, de forma que não precisou o trabalho com as famílias silábicas, mas por meio deste exercício analítico, pode permitir a reflexão das sílabas

iniciais das palavras, ao observar suas semelhanças e diferenças, e ainda possibilita compreender que uma mesma letra, representada por uma consoante no início de diferentes palavras, pode produzir diferentes sonoridades a depender das vogais que as acompanhem.

As práticas alfabetizadoras com alfabeto móvel, letras embaralhadas e palavras lacunadas não foram mencionadas como conduzidas, porém ressaltamos a pertinência de serem atividades com dinâmicas brincantes que podem ser realizadas por meio de jogos ou brincadeiras, de modo a tornar as vivências mais significativas e prazerosas. Conforme aparece no registro de Guilherme Augusto, que ressignifica o jogo de sílabas/jogos de linguagem desenvolvido por sua professora, considerado por ele como uma das atividades que possibilitou apropriar do sistema de escrita alfabética.

Figura 11-Representação em desenho de Guilherme Augusto do jogo das sílabas.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabético apesar de ser desafiante, não precisa e nem deve ser desagradável e cansativo, pelo contrário é mais favorável para o desenvolvimento do aluno, que se brinque com as palavras, por meio de jogos e brincadeiras. Segundo Moraes (2012), os jogos na etapa de alfabetização garantem motivação, ludicidade e,

principalmente, a compreensão do sistema alfabético, ou a consolidação destes princípios de modo prazeroso.

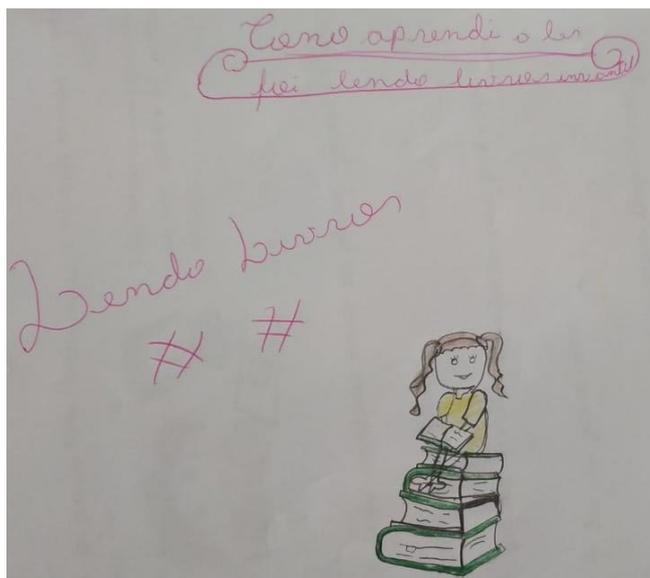
A importância dos jogos na alfabetização também é ressaltada por Leal, Albuquerque e Leite (2005), são recursos para brincar com as palavras, por meio de uma estratégia lúdica, desafiadora e construtiva, de modo que os alunos possam entender a lógica da escrita e consolidar o que eles já têm apreendido, conduzindo bons momentos para que os alunos aprendam brincando ou brinquem aprendendo.

Os jogos de reflexão de linguagem podem trazer diversas oportunidades, como: compreensão que as palavras são formadas por letras e sílabas; junção das sílabas e formação de palavras; reconhecimentos dos sons iniciais, mediais e finais; reconhecimento de rimas e aliterações, leitura e escrita de palavras; classificação de palavras em categorias semânticas; ordenação de sílabas e formação de palavras; identificação de palavras dentro de outras palavras. Assim, diversas atividades podem ser planejadas de acordo com a hipótese de escrita e as necessidades dos alunos.

É muito importante enfatizar o papel do professor no desenvolvimento dos jogos de linguagem, não são apenas elaboradores de regras, mas devem ter o papel de acompanhar os alunos na atividade, problematizar quando necessário e sugerir outras atividades, embasadas nas dificuldades e avanços percebidos. De acordo com Leal, Albuquerque e Leite (2005), é papel do professor calcular quanto de aprendizagem, indicado jogo pode promover para determinado aluno, ou seja, o diagnóstico sobre o que sabe o aluno acerca do que deseja ensinar é fundamental para que programem os jogos que serão disponibilizados.

Os protagonistas deste estudo revelam dentre outras práticas potencializadoras de aprendizagens, as vivências de leitura, baseando-se na leitura de livros, dos gêneros poesias e histórias infantis, tanto eram propostas de suas professoras alfabetizadoras, como também estratégias suas usadas para aprender.

Figura 12- Representação em desenho de Bucala de sua aprendizagem da leitura, por meio da história infantil.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

Comentário de Bucala sobre o desenho: *como aprendi a ler, foi lendo livros de histórias infantis*. O registro além de ser comentado oralmente, foi tecido explicação escrita sobre a estratégia de leitura, reafirmando o uso das histórias infantis.

O que Bucala lia durante seu processo de alfabetização que potencializou suas aprendizagens foram as histórias infantis, gênero que abrangem, segundo Valle (2001) fábulas, contos populares, lendas, e conto de fadas tradicionais, textos infantis curtos, histórias curtas e narrativas formadas por imagens.

Outras crianças também tiveram vivências com a leitura, seja na escola como prática das professoras alfabetizadoras, aparece nos relatos de Caroline e Ada Batista, ou como uma de suas estratégias utilizadas para aprender, aparece nos relatos de Nuno, Ada Batista e Cybelle. Conforme as seguintes falas no quadro abaixo.

Quadro 10- Vivências literárias das crianças e adolescentes do estudo

Crianças ou adolescentes	Relatos de leitura
Caroline	<i>“Sim, as historinhas. Ela dava o livro para levar para casa, trazia o livro e tinha que ler. Aí minha irmã me ajudava”.</i>
Nuno	<i>“Eu pegava uns livros antigos da escola, lia, fazia tudo. Pegava os novos, lia as histórias, minha mãe me ensinava, meu pai”.</i>

Ada Batista	<p><i>“Na escola tinha uma biblioteca pequeninha num cômodo, aí ela falava: toda quarta a gente ia pegava um livro e levava para casa, e ela mandava a gente escrever no caderno e resumir o que falava, aí todo dia eu pegava um livro, lia e resumia, aí eu fui desenvolvendo”.</i></p>
Cybelle	<p><i>“Meu primo, comprou uns livros estes dias, vou pedir ele para ler, aí tô lendo”.</i></p> <p><i>“Eu gostava muito de um livro “Poesia na varanda”, ele me ajudou bastante a ler, porque nas férias fiquei lendo ele”.</i></p>

Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

Percebe nas falas dessas crianças e adolescente as vivências literárias, os relatos enfatizam a leitura de livros, ao mencionar os suportes textuais, enfatizam os gêneros textuais, ao mencionar as histórias infantis e poesias. Assim, ressaltamos a importância de nos anos iniciais a criança ser inserida num ambiente favorável que possibilite presenciar e participar de situações de iniciação à leitura, com base na prática de leitura literária, mencionada por Soares,

destaca-se não só por esta prática corresponder de perto ao interesse das crianças, e possibilitar a ela uma alternativa de lazer e prazer, mas também por seu valor formativo: para a criança, a literatura infantil torna o mundo e a vida compreensíveis, porque revela outros mundos e outras vidas; a fantasia, o imaginário na literatura infantil têm papel e função valiosos no processo de amadurecimento emocional da criança ao rico acervo de contos de fadas, fábulas, poemas que fazem parte da cultura de nossas sociedades ocidentais. (SOARES, 2006, p. 15)

A escola deve oportunizar experiências com a literatura diante de sua potência no desenvolvimento das crianças e suas possibilidades formativas. É preciso que desde cedo, as crianças sejam incentivadas a ler, tenham contato com as diversas obras literárias para (ler, folhear, fazer a escolha do livro e observar imagens), e também possam ter oportunidades de frequentar as bibliotecas, seja escolar ou pública, de modo que a leitura não tenha apenas fins didáticos, mas, sobretudo por prazer, para apreciação, descobertas e sedução de querer conhecer outros lugares e outras histórias, reconhecimentos de identidades. Este gosto pela leitura é revelado no registro de Malala.

Figura 13-Representação em desenho de Malala, de seu gosto pela leitura.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

A explicação de Malala sobre seu desenho: *Eu quis mostrar que eu quero ter um quarto tipo esse, com bastante livros. Eu tenho preguiça de ler, mas ao mesmo tempo gosto de ler, acho lindo o quarto cheio de livros!*

A prática literária, quando vivida significativamente, propicia a leitura do mundo e a criticidade, conforme cita Abramovich (2009), ao ler, a criança tem um caminho de descobertas para compreensão do mundo, busca entendê-lo o mundo dos olhos dos autores, e das vivências dos personagens. Ao ler, a criança desenvolve todo um potencial crítico. As histórias lidas, ou ouvidas possibilitam pensar, duvidar, perguntar e questionar. Pode sentir inquietude, cutucada, querendo saber mais e melhor, percebendo que se pode mudar de opinião.

É possível fazer uma articulação da literatura com a alfabetização, com base nos textos literários como potencializadores do pensamento crítico, da compreensão de si e do mundo e do desenvolvimento emocional da criança. É possível também alargar suas contribuições para apropriação da escrita alfabética e sua consolidação, não como seu objetivo primeiro, mas como uma de suas consequências,

[...] os textos literários favorecem o processo de alfabetização. Eles promovem o desenvolvimento da consciência linguísticas do alfabetizando e o acesso às convenções da língua, que abrangem a organicidade dos textos, os padrões frasais, as microestruturas, a combinação de fonemas, a relação fonema-grafema, o domínio lexical e conceitual. O enriquecimento dos vocabulários, a capacidade de elaborar inferências, sempre mais complexas, a relações contextuais são outros benefícios que advém da familiaridade do alfabetizando com os textos literários. (SARAIVA, MELLO, VARELLA, 2001, p. 85)

O objetivo principal da literatura não é o ensino do sistema alfabético ou dos conteúdos escolares, mas seus efeitos tendem a provocar o conhecimento e apropriação de aspectos que compõem a linguagem escrita. Ao conhecer as convenções, a organização e o vocabulário dos

textos lidos não tira a riqueza nem o encantamento, a imaginação e as curiosidades, da descoberta de si e do mundo que a literatura pode provocar, pelo contrário enriquece a prática literária, e, sobretudo, o processo de alfabetização.

A literatura oportuniza de maneira lúdica e prazerosa a formação do leitor e escritor (COSSON, 2009). Já que as experiências com essa linguagem possibilitam aos leitores conhecimentos, compreensão, informações, repertório linguístico, condições para o desenvolvimento da autonomia do aluno na leitura e escrita, habilidades fundamentais para o aluno alfabetizado e letrado.

A escola deve oportunizar o letramento literário, de modo que enfatize as experiências com a literatura formando uma comunidade de leitores, fornecendo mecanismos para o conhecimento de si, do outro e para interpretação do mundo, ao mesmo tempo assegurando efetivo domínio dessa linguagem escrita (COSSON, 2009).

Na vivência de práticas literárias, os textos literários podem ser apreciados, lidos por prazer, nas etapas iniciais do ciclo de alfabetização. Além do mais, podem ser usadas as histórias e as poesias que possibilitem a escuta sensível, e despertam as sensações e os sentimentos do leitor, porém nada impede que se possa brincar com as palavras destas obras literárias, e nessas brincadeiras, os alunos possam aprender sobre a composição das palavras, das rimas, das aliterações e das relações fonema-grafema, ampliar o vocabulário e desenvolver sua fluência leitora. As narrativas infantis e os poemas que verdadeiramente contribuem para a alfabetização são apontadas pela autora, assim,

a literatura de primeiríssima qualidade!!! Bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita. Mexendo com a emoção, com as sensações, com os poros, mostrando algo de especial ou que passaria despercebido, invertendo a forma usual de agência aproximar a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa... Prazerosa, divertida, inusitada, se for a intenção do autor... Prazerosa, triste, sofrente se for a intenção do autor... Prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, se for a intenção do autor. (ABRAMOVICH, 2009, p. 67)

Cabe aos programas responsáveis como Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), responsáveis pela distribuição de obras literárias de boa qualidade. Cabe a escola e aos professores possibilitar o manuseio das obras literárias, oportunizando vivências surpreendentes, para além de tarefas escolares, mas para ser apreciadas e lidas por curiosidade e prazer, em que meninos e meninas se apaixonem pelos livros, pelas palavras, de modo a ver a si e o mundo por intermédio da literatura.

As ressignificações dos protagonistas deste estudo ao relatar suas trajetórias de

alfabetização possibilitaram compreendermos que aprenderam por meio de atividades que desenvolvem a consciência metalinguística na análise de unidades menores, sílabas, letras e palavras, e exploram as relações fonema-grafema; jogos brincantes; vivências literárias na leitura de livros de poesias e histórias infantis. Estas atividades foram estratégias usadas pela criança para aprender, como práticas de suas professoras alfabetizadoras.

As aprendizagens das crianças e adolescentes deste estudo são ressignificadas, por meio das práticas de alfabetização, das atividades metalinguísticas e dos jogos de linguagem e pelas práticas de letramento, ocorridos mediante a leitura de livros literários. Estas práticas possibilitam aos alunos compreender o funcionamento do sistema de escrita alfabético, ver a palavra, e compreender a funcionalidade da escrita e ver o seu mundo.

Assim, foi considerado como importante nas trajetórias de alfabetização os processos de alfabetização e letramento, ou seja, a alfalettrar, conceituada por Soares como a “[...] aprendizagem do sistema alfabético de escrita, e desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema para ler e escrever textos que torna a criança alfabetizada e leitora e produtora de textos” (SOARES, 2020, p. 288). São aprendizagens que defendemos ao longo deste estudo, são comprovadas a pertinência e importância por pesquisadores brasileiros, aqui citados neste trabalho, e ressignificadas sua potência pelos protagonistas participantes deste estudo.

4.2 Ressignificação das aprendizagens do ler/escrever: dificuldades e facilidades no processo de alfabetização

“O fácil e o difícil não podem ser definidos a partir do adulto, mas de quem aprende”. (Emília Ferreiro- escritora e pedagoga)

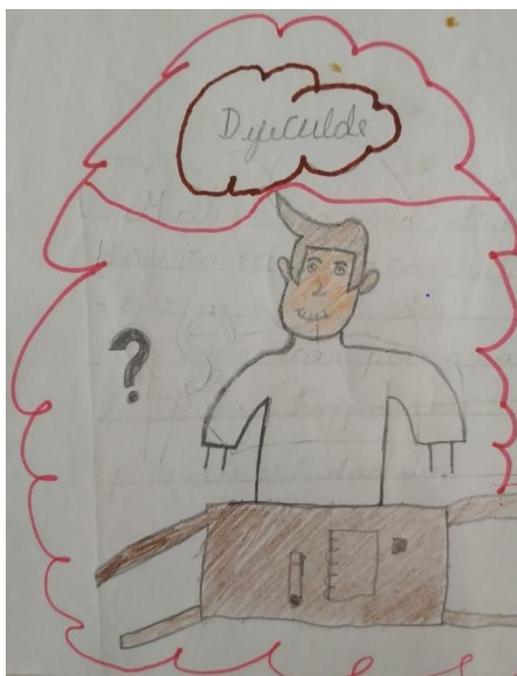
A significação desta epígrafe sustenta esta parte do trabalho, por isso buscamos averiguar com os sujeitos aprendentes o que para eles foi fácil ou difícil no seu processo de alfabetização, considerando os alunos os principais informantes de suas trajetórias de aprendizagens.

Partimos da compreensão que os desafios que as crianças enfrentam na apropriação da escrita e leitura são diferentes de uma criança para outra. Sendo ainda estas dificuldades e facilidades modificáveis em diferentes etapas e situações. Para Ferreiro (2011, p. 37), [...] “Algo é fácil quando corresponde aos esquemas assimiladores disponíveis é difícil quando obrigar a modificar tais esquemas. Por isso que há coisas que são fáceis em um momento difícil meses depois”.

Os desafios relatados pelas crianças e adolescentes, neste estudo, nas suas trajetórias de

alfabetização, estão relacionados à leitura, à escrita, à ortografia, à produção textual e à interpretação de textos. A leitura como desafio aparece nos relatos de Chapeuzinho Amarelo, Malala, Betina, Bucala, Azizi, Nuno e Ada Batista. Trazemos o registro de Azizi para representar esta dificuldade.

Figura 14- Representação em desenho de Azizi das suas dificuldades na aprendizagem da leitura.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

A explicação de Azizi sobre o desenho: *Tipo assim, eu não sabia de nada, ficava quebrando a cabeça, foi difícil para mim foi livro de geografia, porque não sabia ler, tinha muita coisa para estudar. Foi muito difícil, eu não sabia juntar as sílabas, não sabia de nada.*

Este menino representa no seu registro sua dificuldade para apropriar-se da leitura, que acarretou outras dificuldades, como acompanhar os estudos pelo livro didático, sendo que os LDs são direcionados para os alunos do 1º ao 3º ano dos anos iniciais, estes livros estão com os textos e as atividades voltadas para alunos do ciclo de alfabetização, mas a partir do 4º e do 5º ano são voltados para o ensino de conteúdos escolares, tornando um desafio para alunos que ainda não leem, assim como para o professor que ensina.

É preciso problematizar o livro didático no processo de ensino e aprendizagem, principalmente pensar seu uso para alunos que não estão alfabetizados. Este recurso contém

textos e atividades que para realização precisam da leitura. Desse modo, acreditamos que o livro didático não pode ser a única ferramenta metodológica a ser utilizada, todavia precisa ser mediado, dinamizado para atender as especificidades e necessidades dos alunos que o utilizam.

Algo revelador no relato de Azizi, que também foi mencionado por Ada Batista, o fato de não terem sido alfabetizados no ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano). Eles revelam ter apropriado da leitura no 4º ano do Ensino Fundamental, conforme aparece na fala de Azizi: *aprendi ano retrasado, no quarto ano, com tia *!* E Ada Batista: [...] *eu aprendi, eu comecei a ler assim foi lá no quarto. Eu que eu tinha muitas dificuldades para juntar as palavras.* Tais relatos nos levam a considerar que os tempos de aprendizagens estabelecidos pelas diretrizes oficiais, muitas vezes, não são alcançadas por muitos estudantes.

Essas informações nos permitem problematizar aprovação e reprovação no 3º ano do Ensino Fundamental. E compactuamos com a seguinte consideração de Piccoli e Camini (2012), se a reprovação é condenada pelos danos que pode causar a criança, outros prejuízos podem ser provocados pela aprovação sem aprendizagem. Desse modo, nem reprovar, nem aprovar automaticamente produz aprendizagem, o que produz aprendizagens é o ensino direcionado para cada ano escolar, para superar os reais problemas dos alunos.

Acreditamos que o foco das discussões não deve ficar limitado aos resultados de aprovação e reprovação de crianças não alfabetizadas, no final do ciclo de alfabetização, mas no conhecimento de seus processos e percursos de aprendizagens, sejam dificuldades e facilidades, que podem ocorrer por meio de avaliações diagnósticas coerentes, que, de fato, permitam conhecer este percurso, e criar medidas de intervenções.

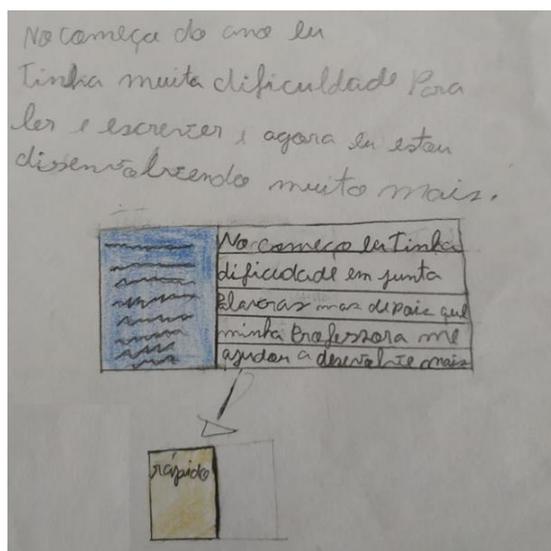
Desse modo, o foco deve ser a garantia das condições para que todas as crianças aprendam, por meio de propostas de acompanhamento e intervenção desenvolvidas continuamente do 1º ao 3º ano, e do 4º ao 5º do Ensino Fundamental. Assim, os enfrentamentos dos problemas de aprendizagem não devem ser postergados apenas nos anos de corte, pelo contrário as ações interventivas devem ocorrer desde o 1º ano, quando inicia todo o processo de apropriação da leitura e escrita.

Cada ano escolar precisa ter seus objetivos de aprendizagens traçados e cumpridos, pensado sob a ótica da continuidade, devem ser construídos pelos professores dos anos iniciais. Este propósito é denominado por Soares (2020) como metas que conduzem as crianças, de modo que indicam os caminhos que devem percorrer para alcançar as aprendizagens, num processo contínuo, assim os alunos que não conseguem apropriar-se das habilidades para a série, cabe o professor conduzir as aprendizagens para serem apropriadas no ano seguinte.

A leitura foi uma atividade também desafiadora para Ada Batista, é retratado pelo seu

desenho, e tem a seguinte explicação: *Eu quis dizer que no começo, eu tive muitas dificuldades para juntar as palavras, para saber o que estava dizendo no livro e no caderno. E continua explicando o registro O caderninho aí tia, pintado de branco, aqui embaixo no começo, não sabia fazer nada.*

Figura 15- Representação em desenho de Ada Batista, de suas dificuldades para ler.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

A aluna explica que a intenção de desenhar um caderno em branco representa sua dificuldade para aprendizagem da leitura, e com isso acreditava não saber de nada, por não saber ler. Mas apesar de ter sido uma atividade desafiadora, reconhece seu desenvolvimento que fora oportunizado com ajuda de sua professora alfabetizadora.

Outras atividades cognitivas, na etapa inicial de alfabetização, relacionada à leitura, mostraram ser desafiante para algumas alunas deste estudo, como a interpretação de texto, conforme é revelado nas conversas dos grupos focais virtuais, mencionadas por Malala: “Sempre tive dificuldade em interpretação de texto.” E Caroline: “Eu também tenho dificuldade na interpretação de texto”.

Essas meninas não relataram como foram desenvolvidas as atividades de interpretação de textos por suas professoras alfabetizadoras, mas salientamos a necessidade deste tipo de atividade nas turmas de alfabetização ser planejada. E neste planejamento é preciso pensar, o professor, de acordo propõem Soares (2020), no tipo de leitura a ser desenvolvida no texto, se será mediada ou interdependente, escolha que depende se o aluno apropriou da escrita alfabética; no gênero textual a ser interpretado; análise do nível de complexidade do texto e seu

vocabulário; e dos conhecimentos prévios dos alunos.

De acordo o conhecimento das necessidades dos alunos, é preciso propor atividades de interpretação de texto desafiante, de modo a oportunizar a superação de suas dificuldades, mas dentro também das condições dos alunos, por isso é preciso ter [...] “discernimento para não subavaliar, superavaliar as possibilidades das crianças: pedir menos quando se pode pedir mais, ou pedir mais quando as crianças não têm condições de compreender ao que se pede” (SOARES, 2020, p. 252).

Dessa forma, as dificuldades de Caroline e Malala podem estar relacionadas a um destes aspectos, citados acima, mesmo que estas meninas já são alfabetizadas, se estas necessidades não foram trabalhadas, perduram por toda sua escolarização.

Os relatos e teorias apresentadas, até aqui, sobre a leitura sinalizam sua importância para outras atividades escolares, como: o uso do livro didático apareceu nas falas de Azizi; para compreensão do que está escrito no caderno e no livro, apareceu nas falas de Ada Batista; para interpretação de texto, conforme análises dos relatos de Caroline e Malala; e para o desenvolvimento da escrita, análise que será discutida em parágrafos posteriores.

Desse modo, a leitura na etapa inicial de alfabetização fora ressignificada como processo importante para a maioria dos alunos deste estudo, por isso tão enfatizada, sendo caracterizada como atividade desafiadora e complexa, apenas apresentou-se fácil para Bella, quando perguntamos no grupo focal virtual sobre suas facilidades, respondeu de imediato que foi a leitura.

Outros desafios na etapa inicial de alfabetização, fora a escrita, de acordo os relatos dos protagonistas deste estudo, sintetizamos da seguinte forma: dificuldades fonológicas (Guilherme Augusto e Nuno); trocas de letras para escrever (Caroline); letra cursiva (Bucala); escrita de palavras igual ou superior a 4 sílabas (Betina); ortografia (Ada Batista, Malala e Cybelle).

A ortografia foi a dificuldade na escrita mais citada pelos alunos deste estudo, de modo que se torna pertinente fazer algumas distinções sobre a escrita que faz parte da etapa inicial da alfabetização, e a escrita voltada para consolidação deste processo faz parte da aprendizagem ortográfica. Esta separação é importante já que não percebe esta distinção nas falas dos meninos e meninas escutados na pesquisa.

Para Soares (2020), o objetivo é que a criança compreenda a representação entre sons e letras, ainda na fase inicial da alfabetização, para facilitar essa compreensão privilegiam-se nas atividades escritas, as relações regulares biunívocas, em que um som é representado por uma letra. As situações irregulares na escrita podem ser utilizadas, porém não exige das crianças o

aprimoramento destas questões ortográficas.

O ensino da ortografia, para Morais (1998), só cabe quando as crianças compreendem o sistema de escrita alfabético, isto é, quando aprendem o valor sonoro das letras e leem e escrevem sozinhas. Assim, quando chega nesse nível, é preciso ensinar as normas ortográficas, pois estas não são aprendidas sozinhas, mas ensinadas, por meio de trabalho sistematizado que permita à criança refletir, memorizar e elaborar internamente suas regras.

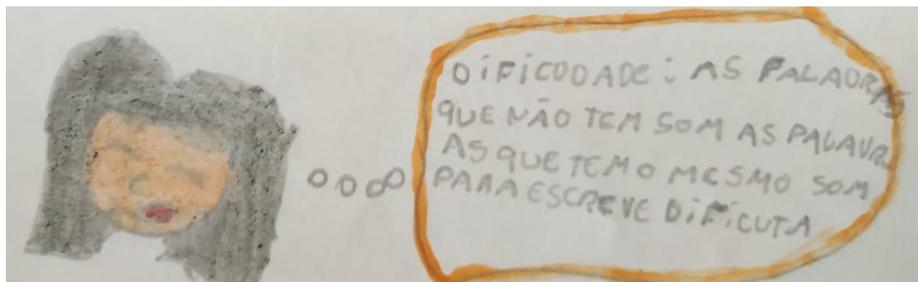
Antes dos alunos alcançarem a hipótese silábico-alfabético ou alfabético, fica inviável ensinar algumas ortografias, pois ainda não consegue representar as relações entre letras e sons, somente torna-se possível quando se apropria do princípio alfabético. Dessa forma, a criança passa do período de fonetização ao percurso de consolidação da alfabetização, assim as ortografias devem ser exploradas, atingindo a hipótese de escrita alfabética ortográfica.

São citadas pelos alunos deste estudo dificuldades ortográficas que podem ser caracterizadas em regulares e irregulares. Começamos apresentando pela situação da ortografia regular que é citada por Ada Batista: *“Eu também tia, tinha dificuldades de palavras antes p e b, eu tenho dificuldades, eu troco as letras, aí eu tenho essa dificuldade”*.

A fala da aluna revela que não houve apropriação e compreensão da regra, o uso dos grafemas M que devem ocorrer antes das letras P e B, nos demais casos usa-se o grafema N. Esta ortografia que faz parte do processo de consolidação de alfabetização é regular, pois tem uma regra específica que precisa ser ensinada. Segundo Morais (2006), trata-se de regulares contextuais, definida pelas relações letra-som, o que determina seu uso é o contexto da palavra que define o uso do grafema.

Outras dificuldades ortográficas, citadas neste estudo, adentram nas situações irregulares, ocorre por meio de relações não unívocas, em que para Soares (2020) cada letra nem sempre corresponde um mesmo fonema, a cada fonema nem sempre corresponde uma letra, pode ser representada na fala de Caroline: *“Na escrita tinha dificuldade, escrevia uma letra, e era outra, coloca errado”*, também retratada por Cybelle no seu registro.

Figura 16- Representação em desenho de Cybelle, de sua dificuldade ortográfica no uso do G/J.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

O desenho de Cybelle, já é autoexplicativo, com a descrição escrita em formato de tirinha. Pode ser detalhada por seu comentário oral: *representa tinha umas palavras que eu não sabia formar direito, porque eu não sabia a diferença das palavras, tipo como eu falei de g ou j, eu não sabia muito bem as diferenças, ficava mais difícil, de vez em quando eu escrevi uma palavra e tipo tinha j escrevia com o G, porque às vezes para mim tem o mesmo som, isso deixaria com um pouco de dificuldade para mim, por causa que às vezes tem o mesmo som as palavras, mas não é igual.*

Essa criança relata ser difícil saber qual letra usar (J ou G) em determinadas palavras, sendo que ambas as letras em determinadas circunstâncias apresentam o mesmo som. Esta é uma situação irregular da escrita, denominada para Lemme (2009) como situações de concorrência, em que duas letras estão aptas a representar o mesmo som na mesma posição, denominadas como partes arbitrárias ou irregulares, no qual deve memorizar a escolha certa para cada palavra.

As dificuldades ortográficas nas situações de irregulares ou arbitrárias aparecem também na ortografia do “x”, conforme relata Malala: *“Maior dificuldade, foi muito difícil saber quando tinha que usar x no meio da palavra”*. Assim, o “x” vai concorrer com outras letras, no qual representam sons idênticos em contextos idênticos, como nas situações irregulares em que aparecem o X/CH, X/S e X/S/Z, as palavras que são representadas por estes grafemas devem ser memorizadas.

Para todas essas situações de irregularidades da ortografia, é preciso que o alfabetizador leve a criança a construir a seguinte hipótese sobre as correspondências sons e letras. Segundo Lemle (2009, p. 32) “[...] para cada som numa dada posição, há uma dada letra; e a cada letra numa dada posição, corresponde um dado som. Em certos ambientes, certos sons são representados por mais de uma letra.”

Percebe-se que algumas ortografias devem ser compreendidas com regras explicativas, como as situações regulares. Já no caso das situações irregulares ou arbitrárias as palavras

precisam ser memorizadas. Estas relações devem ser ensinadas e priorizadas no processo de consolidação da alfabetização, tais habilidades não são necessárias para apropriar-se da escrita alfabética.

É importante a memorização na relação de correspondências fonema/grafema irregulares, em que as crianças precisam ser expostas a palavras de uso frequente, de modo que estas palavras possam ser incorporadas a um dicionário mental, cuja imagem visual seja conservada (SOARES, 2019), pode ser oportuno também usar o dicionário, para consultar a grafia correta das palavras.

Além das dificuldades ortográficas, nos relatos dos alunos, percebe-se as dificuldades fonológicas, que repercutem também na escrita. Tais dificuldades são representadas pela troca das letras T/D, P/B e F/V citada por dois meninos neste estudo.

Figura 17-Representação em desenho de Guilherme Augusto das dificuldades em discriminar as consoantes surdas e sonoras.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

Explica Guilherme Augusto: “[...] *agora minha dificuldade é esse menino escrevendo, que sou ruim para escrever, escrevo errado. Eu embaralho o t/d nas palavras*”. Esta mesma dificuldade também aparece na fala de Nuno: “*Na escrita, eu vou escrever aí esqueço da letra,*

eu sei qual é letra, mas eu esqueço, não é de propósito. Às vezes eu não capricho, não faço a letra direito. Tipo tia f e v, t e d, b e p.

Estas letras consonantais (T, D, B, P, V, F), citadas por estes alunos, quando acompanhadas de vogais, têm apenas um único som, trata-se de uma situação unívoca do português. As dificuldades das crianças perante estes grafemas é fazer a discriminação de seus sons, denominada por Soares (2020) como dificuldade fonêmica, não ortográfica, ocorrem quando as crianças têm dificuldade de diferenciar consoantes que se igualam no ponto de articulação, esta autora explica detalhadamente o que as diferenciam estas consoantes uma das outras.

Iguais quanto ao ponto de articulação, o que diferencia fonologicamente cada uma dessas duplas é a vibração ou não das pregas vocais (ou cordas vocais). P, T e F são consoantes sonoras, as pregas vocais vibram quando são associadas a uma vogal. Em B, D e V, as cordas vocais não vibram, ou vibram menos, são consoantes surdas. (SOARES, 2020, p. 146)

As dificuldades fonêmicas devem ser trabalhadas desde a etapa inicial da aprendizagem da leitura e escrita, as atividades não devem focar somente na escrita, para atingir os objetivos ortográficos, mas, sobretudo, na discriminação dos fonemas surdos e sonoros, levando-os a perceber as diferenças dos sons das consoantes P / B / F / V / T / D quando acompanhada por uma vogal.

Outra dificuldade na etapa inicial de alfabetização, é a escrita de palavras com maior número de sílabas, aparece na fala de Betina: *minhas dificuldades foram em palavras com mais sílabas, como a de quatro sílabas*. A escrita de palavras longas é um dos desafios recorrentes no início da aprendizagem da leitura e escrita (SOARES, 2020).

Conforme os alunos exploram diversos textos, em que aparecem palavras com diferentes números de sílabas e diferentes padrões silábicos⁴³, vai consolidando suas aprendizagens. Assim, possibilita o seu desenvolvimento para escrita e fluência leitora das palavras longas.

A caligrafia da letra cursiva foi um desafio no início do processo de alfabetização, o que é sinalizada por Bucala: *“Tive um pouquinho de dificuldade logo que comecei a fazer a letra cursiva”*. Este relato permite problematizar a escrita, reduzida a tarefa de ordem motora, e este tipo de letra ser utilizada quando os alunos ainda não apropriaram da escrita alfabética pode ser difícil, já que acarreta sobrecarga enorme nos principiantes que tem que preocupar-se com o traçado, e com a elaboração das suas hipóteses (MORAIS, 2012).

⁴³ Os padrões silábicos na Língua Portuguesa, definidos por Soares (2019), são CV, CVV, V, CVC, CCV, VC, VV, CCVV, CCVV, CCVVC, CVCC, em que “C” representa a consoante e “V” a vogal.

A letra de imprensa maiúscula é mais apropriada para alunos que estão na etapa inicial da aquisição da escrita alfabética, pois podem ser traçadas mais facilmente, propiciando maiores possibilidades para que o aluno reflita sobre a quantidade e quais letras utilizar. Ainda, pelo fato das letras de imprensa maiúscula ficarem separadas uma das outras, podem ser tratadas pelas crianças como unidades delimitadas, permitindo que as crianças façam comparações, em relação à quantidade, ordem, identidade, repetição das letras numa determinada palavra (MORAIS, 2012).

A obrigatoriedade da letra cursiva precocemente pode interferir na aprendizagem da leitura e escrita. Mas também não deve restringir o seu uso, uma vez que vivemos numa sociedade grafocêntrica. A escola pode priorizar inicialmente um tipo de letra que facilite a compreensão do princípio alfabético, porém não limitando a entrada e circulação de materiais com diversos tipos de letras, em determinadas situações quando houver necessidade de explorá-las, não como prioridade.

Para Morais (2012), ao alcançar as hipóteses silábico-alfabética e alfabética de escrita, já se pode direcionar o ensino para os diferentes tipos de letras, especificamente para a letra cursiva, e sua vantagem, nesta etapa de aprendizagens, está na possibilidade de permitir à criança realizar uma escrita mais legível em uma maior velocidade.

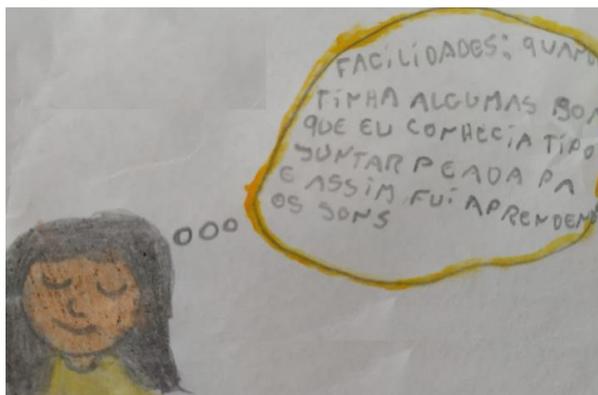
Estas reflexões oportunizam problematizar o uso da letra cursiva e também da letra de imprensa maiúscula, de modo a perceber suas possibilidades e limitações, que devem ser planejadas pelos professores alfabetizadores, mais do que isso levar em consideração, principalmente as curiosidades e os desejos dos alunos, que na nossa concepção serão os principais informantes dos momentos que devem mudar de uma letra por outra.

Sintetizamos os desafios de escrita dos alunos deste estudo, em dificuldades ortográficas, fonêmicas e grafia de letra cursiva. Esses relatos sinalizam a concepção que a escola, ainda tem do que se constitui uma atividade de escrita, reduzida a questão motora e ortográfica, não valorizam os aspectos construtivos no ato de escrever. Para Ferreiro (2011), esta característica está relacionada com as intenções da criança no ato de escrever, os meios mais utilizados para criar diferenciações entre as representações.

Nos relatos dos protagonistas de estudo, as facilidades na escrita também foram sinalizadas por duas alunas, para Betina a atividade de escrita se tornou mais fácil, após apropriação da leitura, conforme aparece na sua fala: “*Dificuldade na leitura, depois quando aprendi a ler, para escrever foi bem mais fácil*”. Vemos no seu processo de aprendizagem a forte relação da leitura e escrita, postulado por Cagliari (2010), o ato de ler está essencialmente ligado ao ato de escrever, sendo a leitura a realização do objetivo da escrita.

É enfatizada a facilidade da escrita por Cybelle, na seguinte fala: “Foi *bastante fácil a escrita, pois não precisa perguntar, como se escreve esta palavra, não precisava ficar perguntando, quando a gente aprende uma, já aprende as outras, já é fácil depois que a gente aprende*, o que também pode ser retratado no seu desenho autoexplicativo.

Figura 18-Representação em desenho de Cybelle, de sua facilidade na escrita.

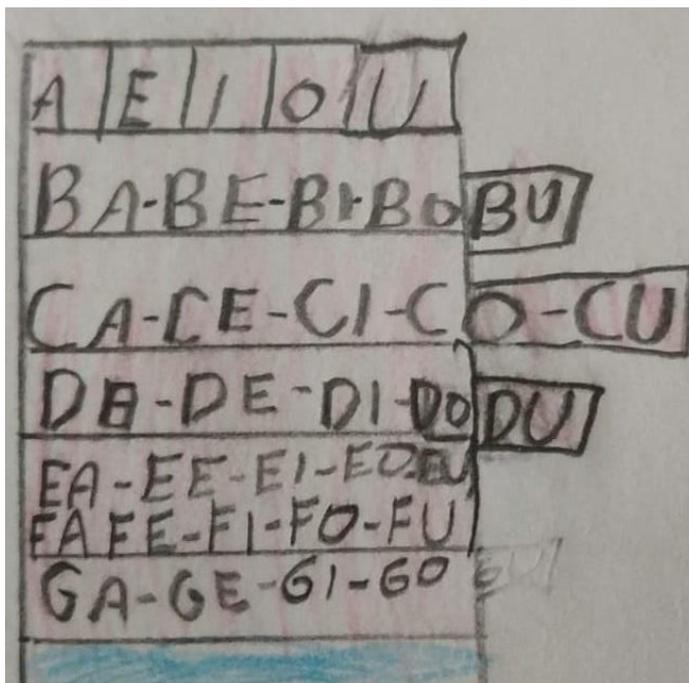


Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

No relato e registro de Cybelle, percebemos que ela fora aprendendo a escrita de determinadas palavras, ao analisar suas estruturas, as semelhanças e diferenças dos sons e das letras, assim possibilitou a compreensão das relações fonema/grafema, o que permitiu escrever em outras situações. Esta significação oportuniza pensar a escrita como atividade de evolução, na medida em que o aluno se desenvolve adquire maior autonomia na escrita.

Outro tipo de facilidade relacionada, tanto à escrita quanto ao eixo da leitura, é a consciência das letras. É relatado por Guilherme Augusto na descrição de seu desenho: *Eu desenhei, facilidade né, você tá vendo este quadro grandão assim de esse abc ne? Essa foi minha facilidade. Eu estou aprendendo as letras.*

Figura 19- Representação em desenho de Guilherme Augusto, de suas facilidades no reconhecimento das letras do alfabeto.



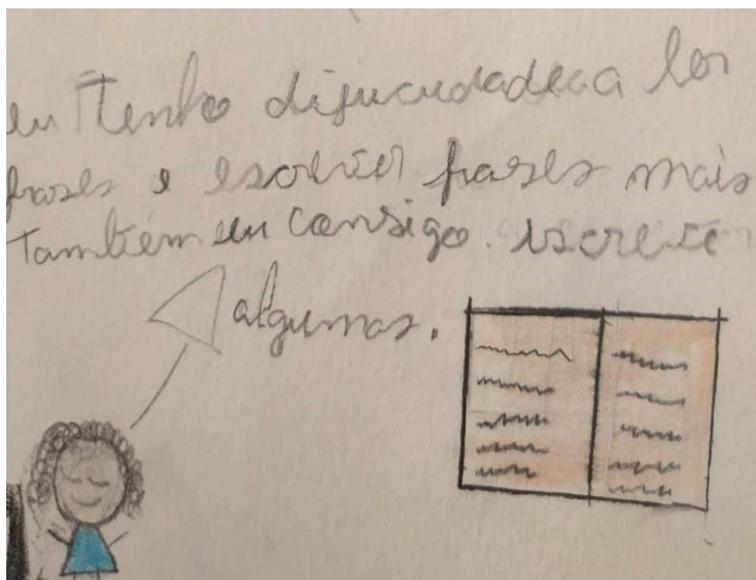
Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

Percebe-se que Guilherme Augusto aprendeu o alfabeto, por meio de silabário, no trabalho com a estrutura silábica consoante e vogal (CV). Os conhecimentos das letras por este aluno pode ter sido fácil, por ser umas das habilidades mais exploradas, como pontua Soares (2019), o contato com as letras ocorre muito cedo, em vários contextos, seja familiar, escolar e social. Assim, as crianças desde pequenas aprendem a memorizar e copiar as letras que estão por toda parte dentro da escola, desde as salas da educação infantil com a escrita dos nomes nos livros, cadernos, cartazes, igualmente, fora da escola, nos rótulos, nas etiquetas e placas.

E o conhecimento das letras constitui em aprendizagem que são fundamentais para compreensão do princípio alfabético, pois quando a criança consegue reconhecer as letras e identificar os sons correspondentes, pode considerar um passo importante para sua alfabetização (SOARES, 2019).

Outro aspecto desafiador no processo de alfabetização, citada por umas das protagonistas da pesquisa, foi a produção de frases e textos. Conforme aparece na fala de Ada Batista: *Esse negocinho que eu fiz. É sim quando a professora passava as tarefas, crie uma frase, um texto para fazer né, eu tinha muita dificuldade, eu pedia ajuda minha mãe para ela me ajudar.* Essa sua dificuldade é retratada no seu desenho.

Figura 20-Representação em desenho de Ada Batista, de suas dificuldades para produção de frases e textos.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

A dificuldade para produção de textos e frases citadas por Ada Batista trata-se de uma atividade que pode ocorrer antes das crianças estarem alfabetizadas, porém para os diferentes níveis de escrita exigem diferentes intervenções e mediações. Estas atividades são dependentes, como propõe Soares (2020), o trabalho com a escrita de frases pode preparar para a produção de textos.

Alguns elementos podem estar relacionados com a dificuldade de Ada Batista para produzir textos, que consideramos importantes para o desenvolvimento desta atividade, a saber: intenção comunicativa, orientação, repertório para escrita (as informações sobre o que escrever), motivação e leitura. Assim, trataremos de cada um destes aspectos separadamente.

É preciso que a produção de textos ocorra dentro de um contexto de intenção comunicativa. De acordo com Soares (2020, p. 254), “aprende-se produzir textos em situações de interação entre quem escreve e para quem se escreve, tendo o que escrever e para que escrever, tal como acontece em situações reais fora dos muros da escola”.

Outro aspecto importante da produção de texto é a orientação do professor, em relação ao gênero textual, a intencionalidade do autor e as convenções estruturais do texto, e a depender do objetivo para orientações das questões ortográficas (quando as crianças foram alfabetizadas). Esta atividade além de possibilitar uma escrita autoral, que permite o aluno expressar seus posicionamentos, imaginações, fantasias, criações e representações, pode oportunizar aos alunos não alfabetizados a apropriação da escrita alfabética, e para os alunos alfabéticos apropriações ortográficas, mesmo que este não seja o seu principal objetivo, mas são consequências acarretadas por este tipo de atividade.

O repertório para escrita é quando os alunos têm informações e conhecimentos sobre o que irão escrever, desde conhecimentos prévios, até os saberes científicos. Por isso, é preciso oportunizar diversos momentos de trocas sobre o tema que será tomado para produção textual.

A motivação para a escrita de um texto é fundamental. Acreditamos ser preciso sentir instigado para escrever, ter algo para dizer, quando motivados temos maiores inspirações para exteriorizar o que pensamos, sentimos e defendemos, por meio da escrita. E o professor tem papel importante neste processo de mobilização.

Outro aspecto importante para a produção de texto é a leitura. Oportunizar o contato dos alunos com diversos tipos de textos, principalmente literários, pois, segundo Leal e Melo (2007), para aprender a escrever é necessário ler, assim precisamos construir conhecimentos, que podem ser adquiridos, por meio da leitura. E mediante a leitura se pode oportunizar familiaridades com diferentes textos, oportunizando conhecimento quanto dos gêneros textuais, tornando a atividade de escrita mais fácil.

Os protagonistas deste estudo relataram mais dificuldades do que facilidades na etapa inicial de alfabetização. O que nos levam a considerar que apropriar-se da leitura e escrita não é uma tarefa fácil, e sim complexa. Assim, para garantir as aprendizagens para alfabetização é preciso conhecer as reais limitações dos alunos, explorar suas possibilidades, de modo a desenvolver propostas de intervenção coerente que sejam ensinadas, dinamizadas, prazerosas, mobilizadoras, planejadas, orientadas e avaliadas.

4.3 Ressignificação da etapa inicial de alfabetização: mobilizações, sentidos atribuídos à leitura, escrita e a escola.

“As questões da atividade intelectual, do sentido, do prazer são chaves do ensino”. (Bernard Charlot- professor universitário)

Para analisar os processos que possibilitaram a alfabetização de crianças e adolescentes em distorção idade-ano e em históricas dificuldades, tornou-se importante investigar suas mobilizações para aprender e compreender quais sentidos atribui às práticas de leitura e escrita, de modo a entender os sentidos que atribuem à escola. Como citado na epígrafe, o desejo em saber e as significações são os pontos centrais para discutir o ensino e as aprendizagens.

Segundo Charlot (2000), “dizer que uma atividade, um lugar, uma situação, ligadas ao saber tem um sentido, é dizer, também que elas foram provocadas por um desejo, foram mobilizadas por um sujeito que lhe atribuiu valores”. Assim, para compreender as significações

e as mobilizações das trajetórias de alfabetização das crianças e adolescentes deste estudo, buscamos conhecer **o que** e **quem** lhes despertou os desejos nos percursos de suas aprendizagens.

Os estímulos para aprendizagens, o que tratamos como mobilizações, é o fenômeno interior, ou seja, desejo interno de aprender (CHARLOT, 2002). Estes movimentos de despertamentos para o saber podem estar relacionados com as relações do sujeito com o outro, com o mundo e com seu eu próprio (CHARLOT, 2000).

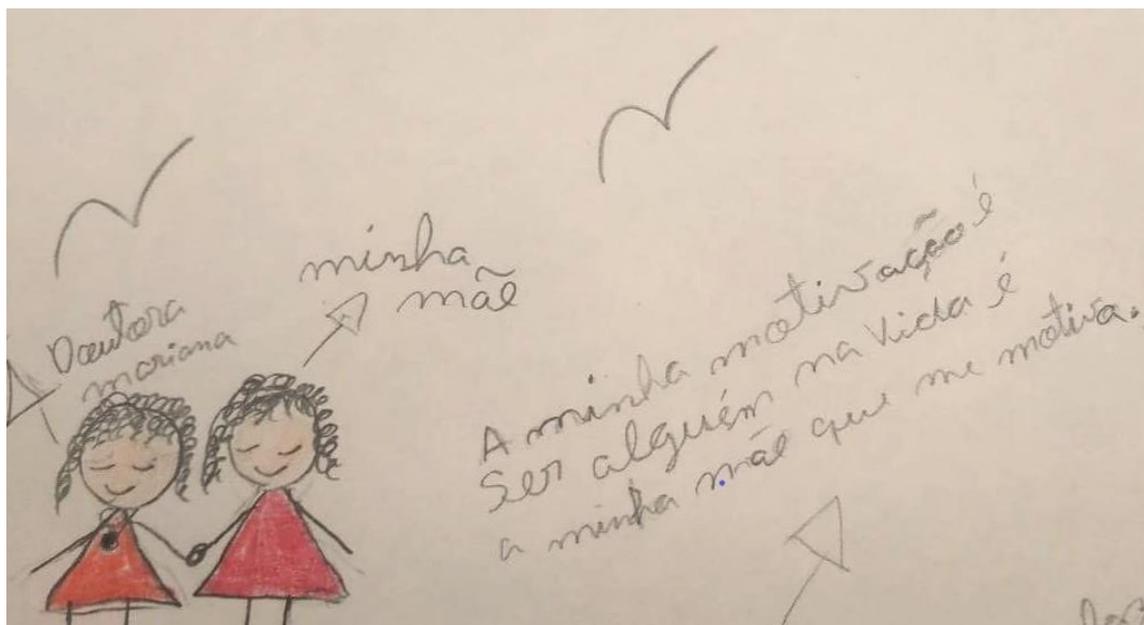
Diante disso, sintetizamos os relatos dos alunos em mobilizações voltadas para o eu, em que o desejo de aprender partiu de si, mobilizações voltadas para o outro, em que o desejo de aprender esteve vinculado ao incentivo de outras pessoas (famílias e a professora).

O desejo de aprender, que partiu dos anseios dos próprios alunos, aparece no relato de Caroline: *“Minha dificuldade é porque eu falava que não ia conseguir, eu tentava juntar e não conseguia, mas teve uma hora que falei eu vou conseguir, aí consegui”*, igualmente no relato de Nuno: *“Eu acreditando né, a mim mesmo que eu conseguia”*.

Algo revelador nos relatos desses alunos, foram sua autoestima, a confiança nas suas capacidades para aprender. Segundo Rêgo e Campos (2021, p. 924), “[...] a confiança nas capacidades próprias, autoestima saudável, confiança e alta perspectivas de auto eficácia produz no estudante um sentimento de valorização, confiança e responsabilidade, o que lhe permite cumprir com os objetivos propostos”. No caso destes adolescentes, seus propósitos eram superar suas dificuldades e serem alfabetizados.

O desejo de aprender dos alunos deste estudo, vinculado ao incentivo de outras pessoas, como: Chapeuzinho Amarelo, a mãe; Guilherme Augusto, a mãe; Caroline, o pai e a professora; Malala, o pai e a mãe; Nuno, o pai e a mãe; Ada Batista, a mãe. Assim, a família apareceu como maior incentivadora das trajetórias de aprendizagens destes alunos, conforme também é retratado nos desenhos abaixo.

Figura 21- Representação em desenho de Ada Batista, a figura mãe como motivadora de suas aprendizagens para leitura e escrita.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

Figura 22- Representação em desenho de Malala, a figura dos pais como motivadores de suas aprendizagens para leitura e escrita.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

Os registros são comentados, pela aluna Ada Batista: “*eu minha mãe, porque minha mãe me ensina, minha mãe me motiva muito para ser alguém na vida*”, e Malala: “*Minha mãe e meu pai são as minhas duas motivações*”.

As mobilizações familiares para o incentivo das aprendizagens dos alunos, deste estudo, ocorreram de vários modos, conforme conversas nos grupos focais, se deu por investimentos,

na compra dos materiais; nas cobranças, para a realização das atividades; e no acompanhamento das tarefas. Estas práticas podem revelar a importância que estas famílias de meios populares atribuem a escola, de tal forma que repercutem diretamente nos sentidos que as crianças e adolescentes dão para esta instituição, de modo a ressignificar positivamente as aprendizagens da leitura e da escrita.

Os sentidos e as significações atribuídas à escola e às aprendizagens da leitura e escrita foram mencionados pelos meninos e meninas desta pesquisa. Organizamos seus dizeres da seguinte maneira: **sentidos escolares, sentidos externos à escola, sentidos internos à língua e sentidos vinculados à condição pessoal.**

Para os dizeres de Bucala, Chapeuzinho Amarelo, Betina e Guilherme Augusto sobre a importância da escola e suas práticas, utilizamos as contribuições e caracterizações do conceito **objetivos escolares**, realizada por Colello (2018), que são as aprendizagens voltadas para metas do âmbito escolar, como estudar, aprender, realizar tarefas e participar das atividades. Dentro destas definições citadas, por esta autora, modificamos o nome do fenômeno para adequar aos propósitos desta pesquisa, o que chamamos como **sentidos escolares**, pois suas caracterizações aparecem nas falas de algumas crianças e adolescentes:

Quadro 11- Sentidos atribuídos às aprendizagens de leitura e escrita, voltada para fins escolares.

Crianças e adolescentes	Sentidos
Chapeuzinho Amarelo	<i>“Para mim é importante porque aprendi a ler e escrever”.</i>
Bucala	<i>“A importância da escola é muita porque você aprende a ler, escrever letras cursivas”.</i>
Betina	<i>“Depois que aprendi a ler, eu fazia minhas tarefas sozinha, não precisava de ajuda, antes precisava”.</i>
Guilherme Augusto	<i>“[...] porque não sabia nem o alfabeto, nem o meu nome, eu sabia escrever direito, então a escola me ajudou”.</i>
Cybelle	<i>“[...] é que, por exemplo, já podia ler né, porque alguns textos que a professora pedia para ler eu precisava de ajuda, às vezes</i>

	<i>quando eu não sabia, aí agora eu não preciso mais, aí não tipo ficava mãe como é que se escreve isso?”</i>
	<i>“Ela é muito importante! Graças a ela eu consegui formar palavras, a ler. Aprendi bastante coisas, neste período que estava na escola”.</i>

Fonte: Dados coletados em maio/ junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

Para esses alunos, as contribuições da escola são voltadas para o cumprimento das atividades escolares, como apropriação da leitura e escrita, a escrita de letras cursiva, realização das tarefas, conhecimento das letras do alfabeto, escrita do nome, leitura de textos solicitados pela professora e formação de palavras.

Em alguns dos dizeres dos protagonistas deste estudo, sobre as significações atribuídas à escola, e as práticas de leitura, adequa o que denominamos como **sentido externo à escola**, sendo que sua importância está para a vida em sua sociedade, ao proporcionar experiências com a cultura escrita, fora do âmbito escolar, conforme mencionam os alunos.

Quadro 12- Sentidos atribuídos às aprendizagens de leitura e escrita, voltada para experiências fora do âmbito escolar.

Crianças e adolescentes	Sentidos
Nuno	<i>“Você precisa aprender, tem muita coisa difícil na vida, tudo na vida tem um motivo de leitura, tem muito de escrita e tudo. E se você não aprender isso, você nunca vai aprender a falar com as pessoas e nunca achará um emprego e ficará nas ruas né [...]”.</i>
Nuno	<i>“[...] e ser um cidadão [...]”.</i>
Cybelle	<i>“[...] aí é tipo quando a gente for ter um trabalho, aí às vezes no trabalho tem que aprender a ler, tipo tem que ler as coisas que tá escrito no papel, aí não saber ler é ruim e escrever também né, porque tipo não</i>

	<i>escrevendo é a mesma coisa de nada que aprender a ler importante”.</i>
--	---

Fonte: Dados coletados em maio/ junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

Esses dizeres revelam a contribuição da leitura e escrita para a dimensão social, tanto para possibilitar as interações entre as pessoas quanto para desenvolver atividades no mundo do trabalho, como citam Nuno e Cybelle. Estas suas significações revelam uma das tendências do letramento, citadas por Soares (2009), os usos das práticas de leitura e escrita voltam para suprir a necessidade do funcionamento da sociedade, para as atividades profissionais, para os cotidianos que exigem a leitura e escrita fora do contexto escolar.

Na fala de Nuno sobre a escola proporcionar “ser um cidadão”, ser cidadão é ter o estado ou condição de um sujeito que assume direito e deveres e participa da vida política onde reside. Assim, revela outra tendência do letramento, citada por Soares (2009), quando o uso das práticas de leitura e escrita está voltado para reforçar ou questionar valores e formas de distribuição de poder, possibilitando a participação crítica do sujeito, o politizando.

Outras significações sobre a escola e suas práticas de leitura e escrita são reveladas nos relatos de Nuno, Malala, Bucala, Caroline, Ada Batista, Cybelle, Bella e Azizi. Estas representações também é evocada por Colello (2018) fenômeno que denominou como objetivos externos à língua, trata-se das práticas dos alunos em acreditar que a escolarização e sua importância volta-se para a concretização de metas futuras. Estas representações nesse trabalho, conceituamos como **sentidos externos à língua**, utilizamos este termo conceitual, de modo adequado aos propósitos da pesquisa, este fenômeno aparece no registro de Nuno.

Figura 23-Representação em desenho de Nuno, da importância da escola para a profissão.

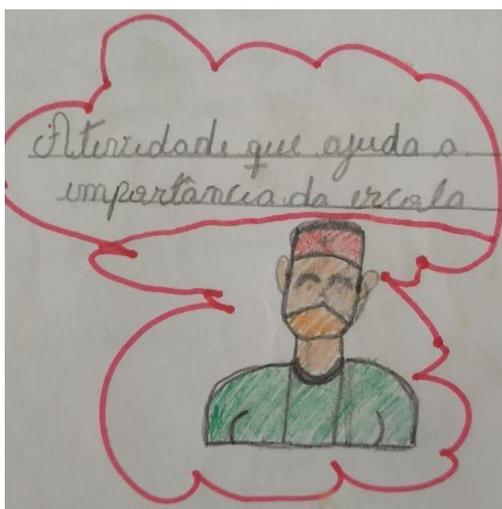


Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

Sobre o desenho, comenta Nuno: *“Representa meu sonho é passar na escola, ser um cidadão, ter meu próprio emprego, passar no colégio e na faculdade. Para o aluno ao passar pela escola, a escola poderá proporcionar, poder ser engenheiro [...] e conseguir o meu emprego, melhorar o meu trabalho e a minha vida”*.

No registro de Nuno aparece a importância da escola e as práticas de leitura e escrita voltadas a alcançar metas futuras, a longevidade escolar, a conquista de uma profissão e emprego, de modo a possibilitar, por meio desta trajetória, uma mobilidade social. A significação similar é retratada por Azizi.

Figura 24-A representação em desenho de Azizi, da importância da escola para um futuro melhor.

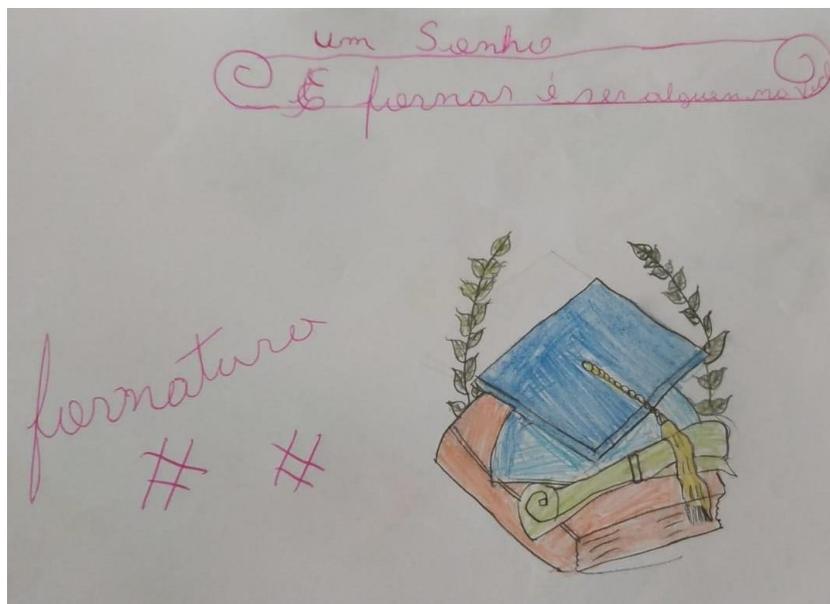


Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

O desenho é explicado da seguinte forma: *“Um homem de máscara, um doutor, tipo assim representa, o que vou ser, o que o ajuda a ser quando crescer. Pois, a escola é importante porque dá um futuro melhor”*. A contribuição da instituição escolar para esse aluno é voltada para a conquista de uma profissão, e, dessa forma, possibilita a mobilidade social.

Bucala também representa por desenho o sentido que atribui à escola e as práticas de leitura escrita. E explica da seguinte forma: *“É um desenho de formatura, eu quero me formar quando tiver meus 18 anos ou 17 por aí”*. Assim, no seu registro as significações da aluna, volta-se para possibilidades de concluir os estudos, alcançar a longevidade escolar.

Figura 25- Representação em desenho de Bucala, da importância da leitura e escrita para conclusão dos estudos.



Fonte: Dados coletados em maio/junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

Por meio destes relatos, percebe-se que as significações dos alunos revelam outras vozes, as expectativas futuras de suas famílias, consideradas como horizonte temporal de futuro, expresso, sobretudo, na possibilidade de uma vida melhor, via escola, tendo em vista o que ela pode oferecer em termos de superação das condições adversas da vida, pelas crenças que melhorar é um caminho possível (VIANA, 2009).

Diante do exposto, meninos e meninas acreditam que para ter um futuro melhor é preciso ter estudos. E somente a escola e o ensino superior podem permitir que alcançassem as profissões que almejam, conforme, apareceram nos seus relatos, os seguintes desejos: Malala ser arquiteta; Nuno ser engenheiro; Azizi ser doutor, Bella, ser médica; Ada Batista ser veterinária; Cybelle ser professora ou médica; e Caroline, ser médica.

A ênfase na importância da escola para o futuro aparece nos relatos da maioria dos protagonistas da pesquisa, como podemos observar na fala de Betina: “a escola ajuda bastante na aprendizagem, a escola é uma oficina do aprendizado, ajuda bastante no futuro”. Tomando por base esta fala e outros relatos, trazemos a consideração sobre a escola e suas aprendizagens, não se faz tão importante para o tempo presente, como para o futuro, de acordo com os dizeres dos alunos deste estudo.

Esses discursos nos mostram a urgência de pensar a escola também para o hoje, de modo que as aprendizagens e os conhecimentos adquiridos, nesta instituição, possam ser úteis no dia

a dia do aluno. Somente assim, a leitura e escrita tornará mais prazerosa e significativa e permitirá que as crianças e adolescentes atribuam sentidos para aprendê-las, como os sentidos sociais, educacionais, culturais, políticos e afetivos, que lhes possibilitem a ocupar os espaços educacionais, buscar a longevidade escolar e uma formação crítica, que lhes proporcionem melhorias para a vida futura, mas, sobretudo para a vida presente.

Outras significações da importância atribuída à escola e as práticas de leitura e escrita, foram citadas por Caroline, Nuno, Bucala, Malala, Ada Batista e Bella. Estas significações sobre a escola são denominadas por Colello (2018) como **objetivos vinculados à condição pessoal**, os alunos acreditam que a importância da aprendizagem da língua escrita está nas possibilidades dos alunos alcançarem ou evitarem uma dada condição pessoal. Neste trabalho, chamamos de **sentidos vinculados à condição pessoal** para adequar aos propósitos desta pesquisa, aparecem nas seguintes falas:

Quadro 13- Sentidos atribuídos à leitura e escrita voltados à condição pessoal

Crianças e adolescentes	Sentidos
Caroline	<i>“Porque a escola é importante para mim, fiz a escola e eu, porque aprendo várias coisas e tenho que ser alguém na vida, sem a escola você não é nada. Para não ficar burra também”.</i>
Nuno	<i>“Para você ser alguém na vida, para você aprender, para você ser alguém, porque se você não ser alguém, você precisa aprender, tem muita coisa difícil na vida”.</i>
Bucala	<i>“Para mim ter um futuro melhor não ser burra”.</i>
Malala	<i>“Para ser alguém na vida. Para mim não ficar burra”.</i>
Ada Batista	<i>“A escola é importante para mim, porque eu sei que a escola dá estudos, ensina bastante coisas, ensina a gente ser alguém na vida, ter educação”.</i>
Bella	<i>“Para estudar e ser alguém na vida”.</i>

Fonte: Dados coletados em maio/ junho de 2021, pela pesquisadora, acervo da pesquisa.

As contribuições da escola no olhar destes alunos giram em torno das valorizações que ela é capaz de oportunizar, uma imagem positiva de si, representada pela expressão “ser alguém na vida”, como se somente este fosse o caminho possível. E este patamar almejado revela que estes alunos ainda não se sentem importantes ou reconhecidos. Os alunos ainda consideram que somente por meio da escolarização, as pessoas podem evitarem de serem ignorantes, representadas por suas falas recorrentes, “não ficar burro”.

Destarte, de acordo com os dizeres das crianças e adolescentes deste estudo, percebemos **o que e quem os** mobilizaram para aprender a ler e escrever, além da mobilização pessoal, voltada para a confiança em si, tiveram as mobilizações vinculadas ao incentivo de outras pessoas, representada pela professora e pela família, a figura do pai e da mãe foi considerada como o principal mobilizador das aprendizagens destes alunos.

Mediante essas mobilizações em relação à confiança em si, e das relações com o outro é que as crianças atribuíram sentidos para a escola e para as práticas de leitura e escrita, significações diversas, como: aprender para realizar as atividades da escola, aprender para viver em sociedade, aprender para comunicar como outras pessoas, aprender para desenvolvimento de atividades profissionais, aprender para alcançar a longevidade escolar, ter uma profissão e emprego, alcançar mobilidade social para um futuro melhor; aprender para ter condição pessoal que permita ser reconhecido e valorizado por outras pessoas.

4.4 Ressignificações dos dizeres das crianças e adolescentes: livro pedagógico “Pedagogia das crianças e dos adolescentes”

Como uma das potencialidades da pesquisa no mestrado profissional é levar para a comunidade pesquisada a proposta de intervenção. Desse modo, foi produzido o livro pedagógico intitulado “Pedagogias das crianças e adolescentes”, com base nos relatos das crianças e adolescentes sobre os processos que construíram suas aprendizagens de leitura e escrita, juntamente com os estudos sobre alfabetização e letramento.

Assim sendo, o produto educacional/ livro pedagógico tem como objetivo compartilhar possibilidades de teorias-metodologias, baseando-se nas vivências de alfabetização **RESSIGNIFICADAS** pelos protagonistas da pesquisa (as crianças e adolescentes do 4º e 5º ano), que foram **REESCRITAS** pelos autores e pesquisadores do estudo deste livro, para que sejam **RECRIADAS** pelos professores e coordenadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os relatos das crianças e adolescentes permitiu perceber como é significativa a literatura em seus percursos de aprendizagens, por meio de suas menções das vivências literárias, com base na leitura de livros, dos gêneros poesias e histórias infantis, tanto eram propostas de suas professoras alfabetizadoras quanto das próprias estratégias usadas para aprender. E por ser os contos mais citados, adotamos para o primeiro capítulo do produto educacional um guia literário com indicações de diversas histórias infantis.

O guia literário contém informações técnicas detalhadas dos livros indicados (autor, ilustração, páginas, editora e ano), como também resumo e comentário das obras literárias. Trazendo as seguintes indicações: *Guilherme Augusto Araújo Fernandes; Malala, a menina que queria ir para escola; A cor de Caroline; Nuno e as coisas incríveis; Bucala, a pequena princesa do quilombo de cabula; Azizi, o menino viajante; Chapeuzinho Amarelo; Ada Batista, cientista; Betina; A grande fábrica de palavras; Este livro comeu o meu cão!*

As obras literárias sugeridas trazem rico potencial estético e lúdico. Ainda, podendo despertar a imaginação, fruição, estimular o gosto pela leitura, seduzir, encantar, motivar, ensinar, divertir, aguçar curiosidade e despertar sensações. Desse modo, o leitor ao conhecer os personagens e suas histórias pode conhecer também outros lugares e culturas, o que possibilita ativar a compreensão de si e do mundo, proporcionando o desenvolvimento formativo da criança, que conseqüentemente interfere beneficentemente nas suas aprendizagens de leitura e escrita.

No segundo capítulo do livro pedagógico “Pedagogias das crianças e adolescentes” é apresentado o glossário da alfabetização, com a explicação resumida de 96 termos teóricos, que se trata dos processos imbricado com as aprendizagens de leitura e escrita, importantes para professores e coordenadores dos anos iniciais do Ensino Fundamental conhecer e compreender, para sua prática e todo seu processo formativo.

No terceiro capítulo são apresentadas propostas de atividades com base nas práticas significativas, relatadas pelas crianças e adolescentes, que eram de suas professoras alfabetizadoras ou estratégias suas usadas para aprender. Mencionam atividades metalinguísticas que desenvolvem a consciência fonológica, e sua dimensão a consciência silábica, com exercícios de exploração das unidades menores, sílabas, letras e palavras, com a menção de atividades que possibilitam a compreensão das relações fonema-grafema, vivências de jogos de linguagem e a vivência com recurso educativo, o alfabeto móvel.

Assim, construímos as seguintes propostas: dinâmica Alfabetolopes; dinâmica lata silábica; jogo sílabas lógicas; brincadeira pulo silábico; brincadeiras sílabas escondidas; jogo gira-gira; jogo combina-combina; brincadeira troca-troca, de tal maneira que essas atividades

metalinguísticas possibilitem o desenvolvimento da consciência fonológica, consciência silábica, consciência de rimas, e promovam a compreensão das relações entre sons e letras, para apropriação da escrita alfabética e da alfabetização.

Outras propostas de atividades surgiram, considerando os dizeres das crianças e adolescentes sobre suas dificuldades nas trajetórias de alfabetização. São relatados como processos difíceis os eixos da leitura, escrita (letra cursiva, dificuldades fonêmicas da discriminação das consoantes surdas e sonoras, escrita de palavras polissílabas, ortografia regulares e irregulares) produção textual e interpretação de textos. Já nos relatos sobre as facilidades, foi mencionado o reconhecimento das letras; apropriação da escrita, após aprendizagem da leitura.

Em vista disso, construímos as seguintes propostas: loteria das palavras; brincadeira escrita na farinha; quebra-cabeça da letra cursiva; jogo da plaquinha; soletrando; brincadeira detetive das palavras; dinâmica varal ortográfico; dinâmica painel cooperativo; jogo trilha ortográfica; produção de frases, por meio de (brincadeiras, personagens de histórias infantis, nomes de super-heróis); produção textual coletiva/interpretação oral, mediante a obra literária *Abra com cuidado! Livro mordido!* produção textual individual/interpretação oral e escrita, por intermédio da obra literária *Viviana rainha do pijama*; e produção textual individual/interpretação oral e escrita, por meio da obra literária *Guilherme Augusto Araújo Fernandes*.

Estas propostas podem possibilitar a consolidação da escrita, compreensão das regras das ortografias regulares; a discriminação das consoantes surdas e sonoras; memorização de ortografias irregulares; leitura e escrita de palavras; reconhecimento das características das letras cursivas e seu treino; conhecimento das características do gênero textual; compreensão leitora; e desenvolvimento da escrita autônoma.

É importante salientar que as propostas não têm a intenção de ser atividades prontas, mas possibilidades que podem ser reformuladas, segundo a necessidade de cada aluno (a) das turmas de alfabetização, da autonomia e criatividade dos professores alfabetizadores.

Deste modo, o objetivo da produção do livro é possibilitar professores e coordenadores construir suas pedagogias da/para crianças e adolescentes, e aos alunos contribuições no seu processo de aprendizagem, por meio das práticas dos educadores que oportunizem a compreensão do sistema de escrita alfabética, consolidação da leitura e escrita, leitura com fluência, compreensão leitora, produção de textos com autonomia, ou seja, alfabetização e letramento e o protagonismo de suas aprendizagens.

Em todo trajeto investigativo e interventivo, devemos pensar nas crianças e adolescentes

como protagonistas de suas histórias, para que sejam agentes de suas aprendizagens. Por conseguinte, as práticas pedagógicas devem permitir que os alunos questionem e elaborem hipóteses, construam seus saberes, oportunizando a estes ocuparem lugares de sujeitos cognoscentes, propostas pelas teorias de Piaget, sujeito que aprende, por suas próprias ações e relação com o conhecimento no contexto que está inserido, nestas relações constrói suas categorias de pensamento. E o professor é essencial neste processo, atuando como mediador destas elaborações, relações e conhecimentos (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999).

Este produto educacional, livro pedagógico “Pedagogias das crianças e dos adolescentes”, torna-se um recurso potente, de modo a oportunizar o protagonismo aos sujeitos aprendente, papel também importante aos professores, na mediação, problematização e orientação de sua prática pedagógica, abarcando os eixos do ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso investigativo com crianças e adolescentes mostrou ser desafiante, principalmente no contexto da pandemia da Covid-19, exigiu da pesquisadora perfil científico voltado para ética, compromisso, criatividade, dinamicidade, conhecimentos tecnológicos, paciência e amorosidade. Mesmo sabendo que seria desafiador e teria muitos empecilhos no trajeto metodológico, em razão do cenário epidemiológico, não mudamos a rota do estudo, pois acreditamos ser de extrema importância escutar os sujeitos aprendentes (as crianças e adolescentes) que são os principais informantes de suas histórias e suas trajetórias de aprendizagens.

Além da importância de investigar aquele que aprende, mas o mais importante ainda é a temática, retomamos o título do estudo com a fala de Nuno: “tudo na vida tem um motivo de leitura”. Acreditamos que as habilidades de ler e escrever são necessárias, seja para as atividades cotidianas, profissionais e para nossas relações com o outro para se viver em sociedade.

E desse modo, a alfabetização é um tema tão caro para os pesquisadores da educação, pois ainda temos no nosso país pessoas analfabetas, ou que se alfabetizam tardiamente. Dessa forma, precisamos fazer investigações sobre as aprendizagens da leitura e escrita, sobre diversas óticas, para além de compreender esse processo, baseando-se nos resultados, de modo a intervir para melhoria da alfabetização e garantir que todos se apropriem deste direito.

Assim, o objetivo proposto da pesquisa foi “analisar os relatos de crianças e adolescentes em distorção idade-ano e com históricas dificuldades já alfabetizados, investigando sobre os

processos que construíram sua alfabetização”, mesmo diante das circunstâncias difíceis, talvez as mais emblemáticas vivenciada pelo mundo, tanto na educação quanto nos outros setores (cultura, economia, saúde), a escolarização acontecendo de modo remoto, por meio das telas virtuais, alcançamos os objetivos propostos.

Portanto, os participantes da pesquisa não foram somente indagados, mas protagonistas de suas histórias de aprendizagens e protagonistas da pesquisa, de modo que ressignificam suas trajetórias de alfabetização, por meio de seus relatos e registros. Assim, usamos uma pesquisa que fala com as crianças e adolescentes, não mais sobre eles, por intermédio das metodologias participativas, utilizando como dispositivo para produção dos dados o desenho comentado e os grupos focais virtuais.

Primeiramente, foi necessário fazer uma investigação documental, discutir as políticas curriculares que se situam no contexto de escolarização das crianças investigadas, pois seus fundamentos ressignificam e ressignificarão, de algum modo, o ensino da leitura e escrita, os modos dos professores ensinarem e das crianças aprenderem, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Discorreremos sobre a atual ação educacional, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), de modo comparativo com outras políticas, mas também como forma de aversão às suas concepções.

Percebemos que as propostas curriculares da/para alfabetização, a PNA apresentou ser mais incoerentes entre elas ao provocar impermanências nos documentos orientadores e normativos vigentes PNE e BNCC e rupturas com as políticas anteriores, como PNAIC, rompendo com os tempos de aprendizagens, conceitos, concepção de alfabetização, eixos estruturantes da Língua Portuguesa, ancoragem teórica, e a participação das crianças nos seus processos de alfabetização.

Consideramos as proposições do PNAIC mais significativas e coerentes ao produzir os currículos para o ciclo de alfabetização, que conceberam o alfabetizar letrando, trataram da alfabetização como direito, sugerem atividades específicas para alfabetização dentro de perspectivas inclusivas, lúdicas, interdisciplinares e diversificadas. E principalmente, perceberam as crianças como protagonistas de suas aprendizagens, o que defendemos neste estudo. Já o PNA, 2019 nega tudo o que se tem construído, debatido e praticado quando se trata de alfabetizar meninos e meninas, com grandes lacunas que se centram na perspectiva colonial, empirista/associacionista e autoritária.

Na escuta das crianças e adolescentes, podemos perceber o modo como aprenderam, seus relatos revelaram a potência das atividades metalinguísticas e práticas de letramento

desenvolvidas por meio de atividades que desenvolveram a consciência silábica, análise de unidades menores, sílabas, letras e palavras, e exploram as relações fonema-grafema; jogos de linguagem; vivências literárias na leitura de livros de poesias e histórias infantis. Estas atividades foram estratégias usadas pelas crianças para aprender, e também utilizadas como práticas de suas professoras alfabetizadoras.

Os relatos das crianças e adolescentes ratificam a importância de o professor trabalhar com as especificidades do processo de alfabetização, é preciso explorar os elementos linguísticos sons, letras, sílabas, palavras, de modo analítico, num contexto que se apresente também a função social da escrita.

Os protagonistas da pesquisa ainda deixaram explícito que eles não aprendem sozinhos, mas por um trabalho direcionado e mediado pelo professor. Nos dizeres que revelam os diferentes modos das crianças aprenderem e dos professores ensinarem, voltamos a ideia inicial sobre os métodos, eles são ferramentas do processo de ensino e aprendizagem, mas cabe aos professores utilizarem de acordo as necessidades de seus alunos, sejam práticas tradicionais ou mais atuais, o foco deve ser no que almejam, ou seja, as aprendizagens, que é apropriação da leitura e escrita.

Os dizeres das crianças e adolescentes ressignificam a potência da alfabetização ocorrendo intercalada com o letramento, para que meninos e meninas possam ver a palavra, e por meio delas ver o mundo. Alfalettrar são aprendizagens que defendemos ao longo deste estudo, é comprovada a pertinência por pesquisadores brasileiros citados no decorrer de todo trabalho, e confirmadas pelos protagonistas da pesquisa.

Os relatos das crianças e adolescentes nos permite perceber o que é fácil e difícil na ótica daquele que aprende. As facilidades que se centram nos conhecimentos das letras, o domínio da escrita, após apropriação da leitura. As dificuldades foram relacionadas à leitura, escrita, caligrafia, dificuldades fonêmicas, ortografia, produção de frases, produção de textos e interpretação. Estes relatos nos fazem perceber a complexidade da alfabetização, e reafirmar a importância de que para garantir as aprendizagens para alfabetização é preciso conhecer os processos de aprendizagens dos alunos, de modo a desenvolver propostas coerentes com suas reais necessidades.

Outros dizeres das crianças e adolescentes, deste estudo, nos permitiu conhecer o **que** e **quem** lhes despertou os desejos para aprender a ler e escrever. Foram citadas mobilizações voltadas para o eu, em que o desejo de aprender partiu de si. As mobilizações citadas voltadas para o outro, em que o desejo de aprender esteve vinculado ao incentivo de outras pessoas (famílias e a professora), assim ressaltamos a importância da parceria entre escola e família, as

relações afetivas entre professores e alunos. Tomando por base esses relatos, percebemos a importância da subjetividade no processo de ensino-aprendizagem, por meio da confiança, empenho, parceria, respeito e afetividade.

Os relatos contribuíram para perceber quais sentidos as crianças e adolescentes atribuem à leitura, a escrita e a escola, entre os sentidos foi citada a importância de proporcionar aprendizagens escolares, como; aprender para viver em sociedade para comunicar como outras pessoas; aprender para desenvolvimento de atividades profissionais (ter uma profissão e emprego); aprender para alcançar a longevidade escolar, alcançar mobilidade social para um futuro melhor; aprender para ter condição pessoal que permita ser reconhecido e valorizado por outras pessoas.

O que mais chamou atenção neste sentido foi a ênfase nas significações, o alcance de metas futuras, por meio da escola, que ocupou um lugar de destaque nas falas das crianças e adolescentes. E isso nos faz questionar: Será que a escola tem sido realmente importante na vida dos alunos? Como? Os conhecimentos têm sido utilizados em seu cotidiano? Que escola estamos construindo?

Espero que aqueles que fazem a educação e constroem as políticas de alfabetização pensem sensivelmente na importância da leitura e escrita para além de aprendizagem de um código, mas criticamente como Nuno: “para ser um cidadão”. Viver nessa sociedade grafocêntrica, participar das decisões que dizem respeito a nós, e a sociedade como um todo, é preciso para isso aprender a ler e escrever, ser alfabetizado e letrado.

E os dizeres das crianças e adolescentes foram ressignificados, de modo que produzimos possibilidades educacionais por meio do livro pedagógico, intitulado “Pedagogias das crianças e dos adolescentes”, construído com base nos relatos daqueles que aprendem uma potente proposta formativa, destinada a professores e coordenadores dos anos iniciais, mas também pode ser utilizada para demais educadores que se identificam ou pesquisam alfabetização.

Ao fechar este ciclo de ser pesquisadora, nessa trajetória investigativa e interventiva, com base nos dados produzidos, não se pode ser a mesma profissional. O estudo nos faz repensar as nossas concepções do ensino da leitura e escrita e nas nossas práticas alfabetizadoras. Algo potente do estudo é o fato de revelar a importância de conhecermos o sujeito que aprende, conhecendo quem ensinamos, suas limitações, possibilidades, seus desejos e sentidos que atribuem à escrita, a leitura e a escola, de modo que só assim é possível garantir aos nossos alunos aprendizagens mais significativas para sua alfabetização.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação Santa Maria**, São Carlos, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010 39. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em 01/07/ 2021.
- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2009.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. O perigo de uma história única. Palestra proferida no TED Global 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story?language=pt-BR. Acesso em: 15 set. 2020.
- ALFERES, Maria Aparecida; MAINARDES, Jefferson. Recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, p. 420-444, 2018. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss2articles/alferes-mainardes.pdf>. Acesso em: 07 set. 2021.
- ALVES, Nilda Guimarães. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. , 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400202&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 set. 2020.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Currículo, Território em Disputa**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a infância**. 1.ed. São Paulo: Planeta, 2003.
- BARROS, Manoel. **Exercícios de ser criança**. 1.ed. São Paulo: Salamandra, 1999.
- BARTLETT, Lesley; MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os novos estudos sobre letramento. ABALF- **Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, ES, v. 1, n. 1, p. 227-236, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/46>. Acesso em 10 de novembro de 2020.
- BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Lourenço Filho, alfabetização e cartilhas: percurso e memória de uma pesquisa histórica. In: MORTATTI, Maria Rosário Longo. (Org.) **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Cultura Acadêmica: Marília, p.95-107, 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-

b24782002000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 06 abr. 2020.

BORDINI, Gabriela Sagebin; SPERB, Tania Mara. O uso dos grupos focais on-line síncronos em pesquisa qualitativa. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 3, p. 437-445, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/MjNSyC5m4mbfPVbrLJCsPxt/?lang=pt>. Acesso em 29 de junho de 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Decreto-Lei n. 9.765, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União, Brasília, n. 70, p. 15, 11 de abr. 2019

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei da Câmara de nº 3.462, de 2020**. Cria o Auxílio-Conexão para assegurar o acesso dos estudantes integrantes de famílias de baixa renda à educação à distância por meio do acesso à rede mundial de computadores – Internet em banda larga fixa e móvel, e dá outras providências. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/142744>. Acesso 21 de março de 2020.

BRASIL. Portaria nº. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 129, 5 jul. 2012 . Seção 1. p. 22-23.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. MEC/SEB, 2012b.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na alfabetização: concepções princípios**. Ano 1. Unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Ano 1. Unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012d.

BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem: ano 2. Unidade 1**. Brasília: MEC/SEB, 2012e.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização**. Ano 2. Unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado**. Ano 3. Unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos**. Ano 3. Unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de**

Alfabetização. Brasília: MEC/SEALF, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Tempo de Aprender.** Formação continuada em práticas de alfabetização. Secretaria da Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1 (ed. extra), p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em 01 ago. 2021.

BRAND, Ulrich. Estado e políticas públicas. Sobre os processos de transformação. In.: _____ (org.).- **Descolonizar o Imaginário – Debates sobre pós-extrativismo e alternativas ao desenvolvimento** . 1.ed. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, 2016.

BUNZEN, Clecio. Entrevista Clécio Bunzen Letramento e/ou Literacia, 2019. [Entrevista cedida ao Portal Cenpec] Tamara Castro. **Portal Cenpec**, dez. 2019 Disponível em <https://www.cenpec.org.br/tematicas/letramento-e-ou-literacia-distincoes-e-aproximacoes>. Acesso em 15 jun. 2020.

BUNZEN, Clecio. Um breve decálogo sobre o conceito de ‘Literacia’ na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **ABAlf- Revista Brasileira de Alfabetização- ABAlf**. Belo Horizonte, MG, v.1, n.10, p. 44-51, jul./dez. 2019.

CAGLIARI, Luiz Carlos: **Alfabetização e Linguística**. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2010.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. 1.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. Relação com a escola e o saber nos bairros populares. **Perspectiva**. Florianópolis, v.20, p. 17-34, jul./dez.2002.

COLELLO, Silvia de Mattos Gasparian. Por que as crianças, do seu ponto de vista, aprendem a ler e escrever? **Convenit Internacional**, São Paulo, n. 27, p. 43-54, 2018. Disponível em: < <http://www.hottopos.com/convenit27/43-54Colello.pdf> >. Acesso em: 12 dez. 2021.

ALFABETIZAÇÃO na BNCC: Socorro Nunes UFSJ-UFPE, 09 set. 2020. 1 vídeo (2h:06 min). [live]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9FEj8MBtRJ4>> Acesso em : 09 set. 2020. Participação de Patrícia Corsino, Artur Gomes de Moraes; Denise Maria de Carvalho Lopes

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. Produção de textos na alfabetização. **ABAlf -Revista Brasileira de Alfabetização**, Vitória, ES, v. 1, n. 2 , p. 63-87, jul./dez. 2015.

COSTA, Glauber Barros Alves. **Cartografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) de Geografia no Brasil:** o desenho da política pública e seus saberes. 2019. Tese (doutorado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

CUNHA, Ana Luiza Salgado. **Extensão Universitária na Universidade Federal de São**

Carlos: (des) encontros com a Educação Popular. 2018. Tese (doutorado) -Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

FERREIRA, Valéria Silva; PICKERING, Maria Lúcia. As estratégias da meta de alfabetização do PNE 2014-2024. **Revista Internacional d’Humanitats** 45. Barcelona, n. 45, p. 19-28, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://www.hottopos.com/rih45/19-28Valeria.pdf>. Acesso em: 01 de jul. 2021.

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, RJ, v. 21, n. 66, p. 759- 779, jul./set. 2016.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 1.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed.São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Tradução de Maria Zilda da Cunha Lopes. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRADE, Isabel. Disputa ou diálogo entre métodos de alfabetização? 2019. [Entrevista cedida ao Portal Cenpec]. Tamara Castro. **Portal Cenpec**, out. 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/tematicas/disputa-ou-dialogo-entre-metodos>. Acesso em 14 abr. 2021.

FRADE, Isabel. Palavra aberta – BNCC e a alfabetização em duas versões: concepções e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/59gyKsrp4vJVknvWtWpRNsH/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 11 set. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 21.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FRITZEN, Celdon; SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski. Alfabetização e letramento – o que dizem as crianças. *In: 32ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED 04 A 07 DE OUTUBRO DE 2009, 32., 2009, Caxambu. Anais ...* Caxambu: Anais das Reuniões Nacionais da Anped, 2009, p.01-15. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT10-5592--Int.pdf>. Acesso em 06 de mai. 2020.

GADOTTI, Moacir **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOBBI, Marcia Aparecida. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com

crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). **Por uma cultura da infância**: metodologias de pesquisa com crianças. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2009. cap. 4, p. 69-92.

GOBBI, Márcia. Lápis vermelho é de mulherzinha: Desenho infantil, relações de gênero e crianças pequenas. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v.10,n.1, p.139-156, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644106>. Acesso em: 02 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar, 2017**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf. Acesso em 04 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica 2020**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em 01 dez. 2021.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEITE, Tânia Maria Rios. Jogos: Alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?) In: MORAIS, Artur Gomes; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. cap. 6, p. 111-131.

LEAL, Telma Ferraz; MELO, Kátia Leal Reis de. Produção de textos: introdução ao tema. In: LEAL, Telma Ferraz; BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. (Orgs). **Produção de textos na escola**: reflexões e práticas no Ensino Fundamental. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. cap. 3, p.45-63.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez; RAMALHO, Bárbara Bruna Moreira; CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. Artigo - a educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em revista**, Belo Horizonte, v. 35, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982019000100205&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 set. 2020.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2009.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 1. ed. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do Ensino Fundamental de Nove Anos: reflexões e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, v.6, n. 11, p.3-11, jun. 2012. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/22150>>. Acesso em: 23 out. 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDONÇA, Onaide Schwartz; MENDONÇA, Olympio Correa de. Psicogênese da língua escrita: contribuições, equívocos e consequências para a alfabetização. *In: Caderno de formação: formação dos professores*, São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. cap. 3 p. 36-57.

MENDONÇA, Onaide Schwartz. Percursos históricos dos métodos de alfabetização. Faculdade de Ciência e Tecnologia – Departamento de Educação. Univesp/Presidente Prudente, 2011.

MONTEIRO, Adriana Torres máximo. **Desenho infantil na escola: a significação do mundo para crianças de quatro e cinco anos**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

MONTEIRO, Maria Iolanda. Alfabetização e letramento na fase inicial da escolarização. São Carlos: EdUfscar, 2010.

MONTEIRO, Maria Iolanda. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem-sucedidas**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MORAIS, Artur Gomes. A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 35-48, 2004. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13913>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MORAIS, Artur Gomes. **Ortografia: ensinar e aprender**. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006.

MORAIS, Artur Gomes. **Sistema de escrita alfabética**. 1. ed. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15 n. 44, p.329-341, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782010000200009>. Acesso em: 01 mai. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. “A querela dos métodos” de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. **Revista eletrônica acolhendo a alfabetização nos países de língua portuguesa**. São Paulo, SP, n.5, p.91- 113, 2008. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net/>. Acesso em: 03 mar. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Método Analítico, cartilhas e escritores didáticos: ensino da leitura em São Paulo (1890-1920). **História da Educação**. ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, SP, v. 3, n. 5, jan./jul. 1999. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30046>. Acesso em: 05 mai. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. In: **Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**. Brasília-DF: MEC/SEB, 2006. p. 1-14.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; LEAL, Telma Ferraz. Políticas Públicas de Alfabetização: Rupturas e continuidades na luta pelo direito à alfabetização. *In: V CONBALF: Congresso Brasileiro de Alfabetização, 5., 2021, anais...* Florianópolis: ABALF, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Ol6GLomRYI0>. Acesso em 18 ago. 2021.

NAKANO, Tatiana de Cassia; ROZA, Rodrigo Hipólito; OLIVEIRA, Allan Waki de. Ensino remoto em tempos de pandemia: reflexões sobre seus impactos. **E-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1368-1392, 2021. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762021000301368&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 fev. 2022.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991. pp. 13-33.

NÓVOA, Antônio. Firmar a profissão como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47, n.166, p.1106-1133, out./dez.2017.

NUNES, Maria Socorro Alencar Macedo. Por uma alfabetização transformadora. **ABAlf - Revista brasileira de alfabetização**, Belo Horizonte, MG. v.1, n.10. p. 63-65. Jul./dez. 2019. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/356>. Acesso em: 06 jun.2020.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização: espaço, tempo e corporeidade**. 1.ed. Porto Alegre: Edelbra, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000. p.15-35.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. **Rev. Antropol.**, São Paulo, v. 50, n. 1, p. 225-270, Jun. 2007. Disponível em <http://www.sielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012007000100006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 de março de 2020.

PIRES, Flávia Ferreira; SANTOS, Patrícia Oliveira Santana dos. O uso de grupos focais na pesquisa etnográfica com crianças. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 318-342, nov. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/1980-4512.2019v21n40p318>>. Acesso em: 25 ago. 2020.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. *In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (org.). Por uma cultura da infância: metodologias com crianças pequenas*. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. cap.2, p.19-47.

REIS, Andreia Rezende Garcia; GODOY, Ariane Rodrigues Gomes Leite. O ensino de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: a proposta da Base Nacional Comum Curricular. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 3, p. 1025-1043, set./dez. 2018.

RODARI, Gianni. **Quem sou eu?** 1. ed. São Paulo: Salamandra, 2005.

ROCHA, Ruth. **O menino que aprendeu a ver**. 2. ed. São Paulo: Quinteto editorial, 1998.

REIS, Sônia Maria Alves de Oliveira ; VIANA, Magna Melo; MARQUES, Tatyane Gomes . Práticas de alfabetização e letramento de uma professora de sucesso: o olhar da criança. **Linguagens, Educação e Sociedade**, [S. l.], n. 46, p. 06-37, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1037>. Acesso em set. 2021.

SANTIAGO, Flávio; FARIAS, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, MS, v.5, n.13, p.72-85, jan. /abr. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.).- **Epistemologias do Sul**. Cimbra: Almedina, 2009. cap.1, pp. 23-71.

SARAIVA, Juracy Assman; MELLO, Ana Maria Lisboa; VARELLA, Noely Klein.Pressupostos teóricos e metodológicos da articulação entre literatura e alfabetização. In: SARAIVA, Juracy Assman (org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro do plano da ação**.1.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2001

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, Ago. 2005 disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200003&lng=en&nrm=iso>.Acesso em: 05 mai. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, abr. 2008. Disponível em: <<http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108>>. Acesso em: 03 mai. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, p. 1-38, 2005. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/as-concepcoes-pedagogicas-na-historia-da-educacao-brasileira>. Acesso em 01 mar. 2020.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização**. 1998. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como feitiço: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy

Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Natália Fernandes; SARMENTO, Manoel Jacinto; TOMÁS, Catarina. Investigação da infância e crianças como investigadoras: metodologias participativas dos mundos sociais das crianças. **Nuances**: estudos sobre educação UNESP, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, p.49-64, jan./dez. 2005.

ALFABETIZAÇÃO e letramento: na cultura do papel e na cultura das telas: Gellite UFAL, 23 mar. 2021. 1 vídeo (2h:27min). [live]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=okVYiJPNqe8>>. Acesso em: 24 de mar. 2021. Participação de Magda Soares.

SOARES, Magda. **Alfalettrar**: toda criança pode aprender a ler e escrever. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização a questão dos métodos**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminho e descaminhos. **Revista Pátio**, n. 29, p.96-100, fev. /abr. 2004.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 abr. 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 11. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.52, p.19-24, fev. 1985.

SOLÈ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

STREG, Vanildo; ARAÚJO, Vânia Carvalho de. As políticas de alfabetização para a infância no Brasil: algumas inquietações. **ABAlf- Revista Brasileira de Alfabetização**. Vitória, ES. v. 1, n. 5. p. 90-107. jan./jun. 2017. Disponível em: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/index.php/rabalf>. Acesso em 13 mai. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VALE, Luiza Vilma Pires. Narrativas infantis. In: SARAIVA, Juracy Assman (org.). **Literatura e alfabetização: do plano do choro do plano da ação**. 1.ed. Porto Alegre:

ArtMed, 2001.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? Educação Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p.96-107. Set. 2002. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 01 set. 2021.

VIANA, Magna Melo. **Práticas significativas de alfabetização na perspectiva do letramento:** casos pouco prováveis. 2018. Trabalho de conclusão de curso (Aperfeiçoamento/Especialização em Especialização em Alfabetização e Letramento) - Universidade do Estado da Bahia, Bahia, 2018.

VIANA, Magna Melo; VIANA, Alessandra Ramos; TEIXEIRA, Anna Donato Gomes. Práticas Familiares favorecedora de sucesso escolar em crianças dos meios populares de Guanambi- Bahia. In: TRINDADE, Domingues Rodrigues et al. (Org.). **Práticas educativas, currículos e formação:** olhares múltiplos. Fortaleza: RDS Editora, 2017.

VIANA, Maria José Braga. Disposições temporais de futuro e longevidade escolar em famílias populares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 195-215, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional no Brasil**. 1.ed. Brasília: Liber livro Editora, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A

ROTEIRO DE PRODUÇÃO DE DADOS PARA O GRUPO FOCAL VIRTUAL

Contação e discussão da história: Quem sou eu? De Gianni Rodari,

Essa técnica se constitui em grupo focal, serão realizadas em dois grupos de aproximadamente 10 participantes, em que os questionamentos da pesquisadora e falas das crianças serão gravados e registrados no diário de campo.

Gostaram da história?

- ☐ Qual a parte da história que mais gostaram? Por quê?
- ☐ Agora me fala quem são vocês de modo breve? (Idade, com quem moram, o que gostam de fazer e o que não gostam de fazer).
- ☐ Pedro tinha muitos papéis: filho- menino-irmão-neto-primo-aluno-pedestre- passageiro- telespectador-ciclista-amigo -freguês-leitor-cidadão e dorminhoco. E você quais os papéis que assumem?
- ☐ O que vocês querem ser? Que ainda não são.
- ☐ Pedro se achava muito importante. E você se acha importante?
- ☐ Fale um pouco de vocês como alunos;

Observação: A intenção desse momento é conhecer e manter relações de confiança com os participantes do estudo.

Contação e discussão da história: O menino que aprendeu a ver de Ruth Rocha.

Essa técnica se constitui em grupo focal, serão realizadas em dois grupos de aproximadamente 5 participantes, em que os questionamentos da pesquisadora e falas das crianças serão gravados e registrados no diário de campo.

- ☐ Gostaram da história?
- ☐ Qual a parte da história que mais gostaram? Por quê?
- ☐ Como João aprendeu a ler?
- ☐ Por que o título da história é “O menino que aprendeu a ver”?
- ☐ O modo como João aprendeu a ler foi parecido ou diferente com seu aprendizado da leitura?

- ☐ Vocês ficaram felizes como João quando aprenderam a ler e escrever?

Construção do processo de alfabetização dos sujeitos

Essa técnica de coleta de dados é o desenho comentado, em que os direcionamentos e a realização dos desenhos serão divididos em dois grupos de aproximadamente 5 participantes. Os comentários das produções serão realizados individualmente por cada participante com a pesquisadora serão gravados e registrados no diário de campo.

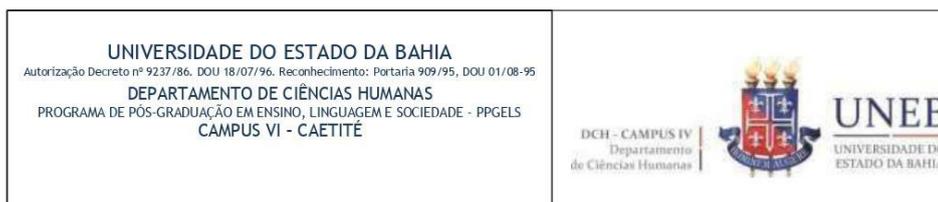
Momento em grupo:

- ☐ Desenhe o que você acha significativo/importante da escola;
- ☐ Desenhe por que é importante aprender a ler e escrever?
- ☐ Desenhe o que motivou você aprender a ler e escrever;
- ☐ Desenhe o que é foi mais difícil para que aprendesse a ler e escrever;
- ☐ Desenhe o que foi mais fácil no aprendizado da leitura e escrita;
- ☐ Desenhe quem mais ajudou você aprender a ler e escrever;
- ☐ Desenhe as estratégias que usou para aprender a ler e escrever;
- ☐ Desenhe o que sua professora fez de importante para que pudesse aprender a ler e escrever.

Momento individual:

- ☐ Me fale um pouco sobre o que desenhou;
- ☐ Comente sobre o que desenhou da importância da escola;
- ☐ Comente sobre o que desenhou da importância da escola na aprendizagem da leitura e escrita;
- ☐ Comente sobre o que desenhou das motivações para aprender a ler e escrever;
- ☐ Comente sobre o que desenhou das dificuldades que teve ao aprender a ler e escrever;
- ☐ Comente sobre o que desenhou de que foi fácil no aprendizado da leitura e escrita;
- ☐ Comente sobre o que desenhou de quem mais ajudou você para aprender a ler e escrever;
- ☐ Comente sobre o que desenhou das estratégias que usou ao aprender a ler e escrever;
- ☐ Comente sobre o que desenhou das práticas de sua professora que ajudou no seu aprendizado da leitura e escrita.

APÊNDICE B**MODELO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE**



TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Autorizo a pesquisadora Magna Melo Viana mestranda do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) - mestrado profissional, coordenado pelo Departamento de Ciências Humanas (DCH) - *campus VI* Caetité, juntamente com seu orientador Glauber Barros Alves Costa, professor/coordenador do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS), a desenvolverem nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado **“A construção do processo de leitura e escrita na alfabetização: o olhar das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental”**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

_____, ____ de _____ 2021.

Assinatura e carimbo do responsável institucional

APÊNDICE C

MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
 DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS (DCH) - *CAMPUS VI*
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM ENSINO,
 LINGUAGEM E SOCIEDADE (PPGELS) - MESTRADO PROFISSIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 E Nº 510/16 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F () M () Data de Nascimento: ___/___/___

Nome do responsável legal: _____

Documento de Identidade nº: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____ / () _____ / _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: “A construção do processo de leitura e escrita na alfabetização: o olhar das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.”

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Magna Melo Viana

Cargo/Função: mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) - mestrado profissional.

ORIENTADOR: Glauber Barros Alves Costa

Cargo/Função: coordenador/ professor do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) - mestrado profissional

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

Caro(a) senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: A construção do processo de leitura e escrita na alfabetização: o olhar das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental de responsabilidade da pesquisadora Magna Melo Viana, mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) - mestrado profissional e tendo como orientador Glauber Barros Alves Costa, professor/ coordenador do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) - mestrado profissional da Universidade do Estado da Bahia, Campus VI/Caetitê. A pesquisa tem como objetivo analisar os relatos de crianças em distorção idade-ano e com históricas dificuldades investigando os processos que construíram sua aprendizagem da leitura e escrita, crianças do 1º ao 5º do Ensino Fundamental já alfabetizadas.

A realização desta pesquisa poderá trazer benefícios, os relatos das crianças têm muito a nos dizer e até pode contribuir no processo de alfabetização de outras crianças, possibilitando que professores na medida que conhecem o que a criança atribui sentido e significado. Esses profissionais podem refletir e mudar suas práticas. O estudo poderá possibilitar também modificações nos cursos de formação de professores alfabetizadores e na formulação de políticas públicas educacionais a partir do que as crianças dizem sobre seu processo de aquisição de escrita alfabética.

Caso o Senhor (a) aceite autorizar a participação de seu filho (a) ele(a). O processo de coleta de dados envolverá observação. Procedimento que será realizada pela pesquisadora Magna Melo Viana mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS) - mestrado profissional da Universidade do Estado da Bahia, *Campus VI/Caetitê*.

Devido a coleta de informações seu filho/a poderá se sentir constrangido/a, nervoso/a, incomodado/a diante da observação. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente desta forma a imagem se seu filho será preservado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição.

Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora Magna Melo Viana. Caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia.

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Magna Melo Viana

Endereço: Rua C, s/n, Bairro Liberdade, Guanambi, Bahia. **Telefone:** (77) 999857390. **E-**

mail: magnameloviana@hotmail.com.

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117 2399e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP/510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

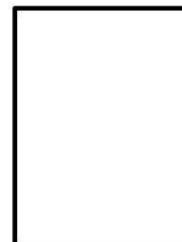
V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“A construção do processo de leitura e escrita na alfabetização: o olhar das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental.”**

Declaro e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



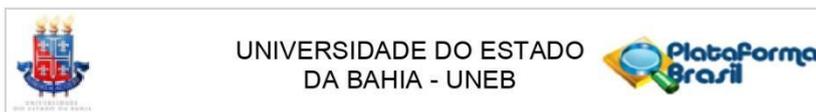
Magna Melo Viana
Mestranda do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS)
Tel. (77) 99985-7390
E-mail: magnameloviana@hotmail.com

Prof.^a Dr. Glauber Barros Alves Costa
Orientador e professor/ coordenador do Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Ensino, Linguagem e Sociedade (PPGELS)
Tel. (77)3454-2021 E-mail: ppgels@uneb.br

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia, aprovado sob número de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

APÊNDICE D

PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: O OLHAR DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: MAGNA MELO VIANA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 43159221.9.0000.0057

Instituição Proponente: Universidade do Estado da Bahia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.565.343

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO: O OLHAR DAS CRIANÇAS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, da pesquisadora MAGNA MELO VIANA, tem como objetivo analisar os relatos de crianças em distorção idade-ano investigando os processos que construíram sua aprendizagem da leitura e escrita, adentrando nos seus desafios, motivações e as estratégias usadas para aprender a ler e escrever. Tornando-as protagonistas de suas histórias, de modo que possam dizer como foram alfabetizadas, qual o significado atribuído às práticas de leitura e escrita desenvolvidas na escola. Percorre alguns trajetos, entre eles: Políticas Públicas Educacionais que estão inseridas no contexto de educação/ alfabetização das crianças a serem escutadas nesta pesquisa. Deste modo também analisará as principais políticas públicas que regem recentemente alfabetização no Brasil, enfaticamente a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto no 9. 765 11 de abril de 2019 e Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Para alcançar o objetivo proposto, será utilizada uma metodologia baseada numa abordagem qualitativa, adotara-se como dispositivo de coleta de dados o desenho infantil conjugado a oralidade da criança, grupo focal e análise documental. Os participantes da pesquisa serão 20 crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental do 1o ao 5o ano em distorção idade-ano, já alfabetizadas.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

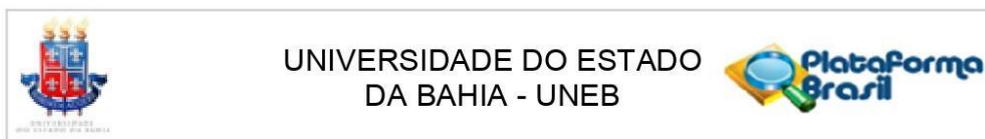
UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cspuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.565.343

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os relatos de crianças em distorção idade-ano investigando os processos que construíram sua aprendizagem da leitura e escrita.

Objetivo Secundário:

- Compreender os desafios e motivações encontrados pelas crianças em distorção idade-ano, no seu processo de alfabetização.
- Analisar as estratégias adotadas pelas crianças em distorção idade-ano para aprender a ler e escrever.
- Descrever quais práticas possibilitaram a apropriação do código escrito pelas crianças em distorção idade-ano.
- Entender os sentidos atribuídos pelas crianças em distorção idade-ano às práticas de leitura e escrita.
- Analisar as principais políticas públicas que regem recentemente alfabetização no Brasil, enfaticamente a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto no 9. 765 11 de abril de 2019 e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios esta o assim apresentados:

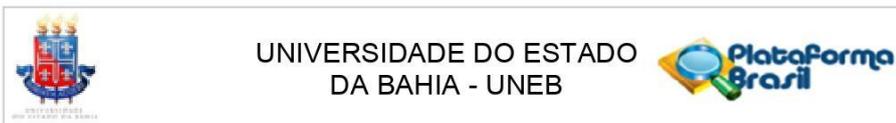
Riscos:

Este estudo envolve riscos mínimos, como desconforto dos participantes durante a investigação no momento dos questionamentos no grupo focal ou durante a realização dos desenhos e outras ações inerentes ao estudo. Nesse caso quando ocorrer tal eventualidade, o participante terá seus direitos garantidos quanto a não participação das etapas posteriores da pesquisa.

Benefícios:

Os relatos das crianças tem muito a nos dizer e até pode contribuir no processo de alfabetização de outras crianças, possibilitando que professores na medida que conhecem o que a criança atribui sentido e significado. Esses profissionais podem refletir e mudar suas práticas. O estudo poderá possibilitar também modificações nos cursos de formação de professores alfabetizadores e na formulação de políticas públicas educacionais a partir do que as crianças dizem sobre seu processo de aquisição de escrita alfabética.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.565.343

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa com temática atual e relevante para o contexto educacional

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados em consonância

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

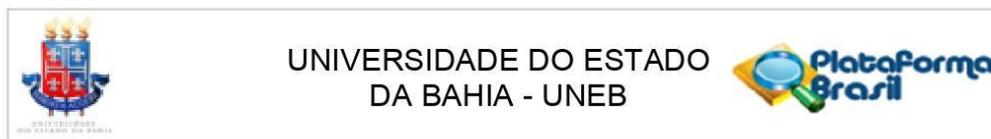
Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto. Conforme cronograma anexado, este parecer tem validade até 31 de dezembro de 2022.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1688351.pdf	11/02/2021 15:01:13		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TermodeConsentimentoLivreeEsclarecidoparaosresponsaveispelosmenoresdeidade.pdf	11/02/2021 15:00:52	MAGNA MELO VIANA	Aceito
TCLE / Termos de	Termodeautorizacaoinstitucional.	04/02/2021	MAGNA MELO	Aceito

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 4.565.343

Assentimento / Justificativa de Ausência	docx	20:40:50	VIANA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termodecompromissodopesquisador.pdf	04/02/2021 20:39:52	MAGNA MELO VIANA	Aceito
Outros	Termocompromissodecoletadearquivos.pdf	04/02/2021 20:24:16	MAGNA MELO VIANA	Aceito
Outros	Termoconfidencialidade.pdf	04/02/2021 20:19:22	MAGNA MELO VIANA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	04/02/2021 19:54:05	MAGNA MELO VIANA	Aceito
Outros	ROTEIROCOLETADEDADOS.docx	16/01/2021 10:24:08	MAGNA MELO VIANA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.docx	16/01/2021 10:22:22	MAGNA MELO VIANA	Aceito
Cronograma	cronograma.docx	16/01/2021 09:47:48	MAGNA MELO VIANA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 01 de Março de 2021

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555
Bairro: Cabula **CEP:** 41.195-001
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3117-2399 **Fax:** (71)3117-2399 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

APÊNDICE E**TRANSCRIÇÃO GRUPO FOCAL VIRTUAL (REALIZADO DIA 24 DE MAIO DE 2021)**

Local: Plataforma Google Meet

Participantes: Cybelle, Nuno e Guilherme Augusto

Início: Na sala virtual a pesquisadora recepciona as crianças. Quando todos já estão presentes, a pesquisadora agradece a participação das crianças, comenta como será o momento em grupo e novamente explica sobre o uso das ferramentas no *Google Meet*. Após as orientações, inicia a contação da história “O menino que aprender a ver” de Ruth Rocha

Pesquisadora: Agora que escutaram essa história, gostariam de saber o que acharam?

Cybelle: Sim, é bem legal esta história!

Pesquisadora: Você conhecia a história? Fale um pouco sobre o que entenderam.

Nuno: Eu gostei da história, já que eu já li, eu já sei, na escola eu já li o livro.

Nuno: Porque é a história do menino que aprendeu a ler, aprendeu a ver as letras.

Guilherme Augusto: Eu nunca vi esse livro não, a história é boa, porque estava a aprender a ler.

Pesquisadora: A forma que João aprendeu, foi diferente ou igual a sua forma de aprender?

Cybelle: Foi meio diferente, porque quando eu aprendi, eu tipo ficava falando as palavras, tipo alegria, tipo começava a falar o nome das pessoas, foi formando o nome das palavras, mais ou menos igual. Comecei a juntar as palavras, a falar as palavras e ficar formando os nomes.

Guilherme Augusto: sim, juntando as letras.

Nuno: Sim, conhecendo cada letra, repetindo, soletrando e juntando as letras.

Nuno: Parecido, na escola foi ensinando uma letra individualmente, falava uma palavra outra, na ordem.

Pesquisadora: Vocês ficaram felizes como João, quando aprenderam a ler?

Cybelle: Eu fiquei muito feliz! Porque é bem legal quando a gente aprende! É porque agora agente já pode ler sozinho, não precisa mais de ajuda.

Guilherme Augusto: porque não sabia ler, e ele queria ler, ele aprendeu e ele sabe das letras, ele foi feliz. Fiquei feliz, né tia,

Nuno: feliz e contente, tentando mais uma vez.

Pesquisadora: Agora vamos fazer uma brincadeira, chama-se jogo da roleta, na medida que a roleta vai girando, vocês pedem para parar, onde estiver a seta, vocês irão comentar sobre aquela palavra.

Pesquisadora: A palavra que devem comentar é estratégia, ou seja, qual foi a estratégia que utilizou para aprender a ler e escrever? (tempo em silêncio) Parece que não entenderam, vou explicar novamente. O que vocês fizeram para que pudessem aprender.

Cybelle: Ah! eu ficava lendo uns livros, aí comecei a formar palavras, aí comecei aprender a ler, eu ficava vendo as palavras do livro como se escrevia, ficava repetindo as palavras, tipo eu começava a falar as palavras que estava no livro, eu comecei ficar falando, soletrar as palavras aí foi formando. Eu gostava muito de um livro “Poesia na varanda”, ele me ajudou bastante a ler, porque nas férias fiquei lendo ele.

Nuno: Pegava o caderno e escrevia, ia aprendendo, ia lendo e escrevendo. Usava o caderno.

Nuno: Fazia curso.

Guilherme Augusto: Eu também

Pesquisadora: A palavra da roleta é sentido da escola, ou seja, porque a escola é importante para você.

Cybelle: Ela é muito importante! Graças a ela eu consegui formar palavras, a ler. Aprendi bastante coisas, neste período que estava na escola. Aí está fazendo bastante falta a escola, online também é bom, mais ainda agente estudo, mas não é a mesma coisa.

Nuno: Pra tudo, para ser alguém

Nuno: Você precisa ir na escola, pois se você não aprender, vamos supor que você não gosta de ir para escola, não sabe trabalhar, não sabe ler, você não sabe nada. Então, por isso é importante a escola, pois ela ensina as coisas a você, para você ser alguém.

Pesquisadora: A palavra da roleta é facilidades. O que foi fácil no aprendizado da leitura e escrita?

Cybelle: Foi bastante a escrita, pois não precisa perguntar, como se escreve esta palavra, não precisava ficar perguntando, quando a gente aprende uma, já aprende as outras, já é fácil depois que a gente aprende. Era fácil para mim lendo uma história, já aprendia mais sobre as palavras e já lia. E quando já lia era mais fácil,

Nuno: Conta na matemática, na multiplicação e na divisão.

Guilherme Augusto: Gosto de matemática

Pesquisadora: A palavra da roleta é prática, podem falar sobre as atividades e práticas de seus professores que ajudaram aprender a ler e escrever.

Nuno: Quando me ensina com cautela, me ensina repetindo, falando as letras, copiando no caderno, repetir as letras, falar uma, depois mais uma.

Nuno: E quando a professora usa jogos e a leitura.

Cybelle: Tem as tarefas de histórias, porque as histórias tinha um texto, sempre nas histórias,

tipo quando tem uma atividade, aí tem umas questões, né, aí na outra página já tem leitura, um texto bem grande para ler, aí a gente já leu o texto que é maior, aí a gente fazia tarefa e ainda já praticava leitura no texto, e ainda atenção né, porque as questões era igual a história que leu.

Guilherme Augusto: Leitura e interpretação de livros.

Cybelle: É mesmo, além dessas histórias, também tinha o português, né, porque o português já ensinava a falar as palavras, a formar as palavras, porque a diferença ss e ç, do g e do j, o português também ajuda o português e a história.

Pesquisadora: A palavra da roleta é dificuldades, falem sobre as dificuldades que encontraram para aprender a ler e escrever.

Cybelle: Dificuldade deixa eu ver, a dificuldade era de tipo tinha umas palavras que eu não sabia formar direito, porque eu não sabia a diferença das palavras, tipo como eu falei de g ou j, eu não sabia muito bem as diferenças, aí ficava mais difícil, aí de vez em quando eu escrevi uma palavra e tipo tinha já escrevia para o G, porque às vezes para mim tem o mesmo som, aí isso deixava com um pouco de dificuldade pra mim, por causa que às vezes tem o mesmo som as palavras, mas não é igual.

Nuno: A entender como é a leitura e a escrita. Na escrita, mas estou melhorando.

Guilherme Augusto: A escrita também, sou ruim para escrever.

Pesquisadora: A palavra da roleta é sentido para leitura e escrita, ou seja, por que considera a leitura e escrita importante?

Cybelle: Escrever é importante para nós aprender a escrever, aprender a escrever é importante, porque tipo umas tarefas, tipo ficar pedindo ajuda para os outros não é muito bom, porque as outras pessoas não podem, aí aprender a ler é bem bom, quando a gente aprende, porque a gente não precisa mais ficar pedindo ajuda, aí o sentido, tipo o sentido é bom aprender a ler, porque a gente não precisa mais de ajuda, aí a gente pode ler e escrever sem ajuda, aí e tipo quando a gente for ter um trabalho, aí às vezes no trabalho tem que aprender a ler, tipo tem que ler as coisas que tá escrito no papel, aí não saber ler é ruim e escrever também né, porque tipo não escrevendo é a mesma coisa de nada que aprender a ler importante.

Cybelle: É que eu já podia ler né, porque alguns textos que a professora pedia para ler eu precisava de ajuda, às vezes quando eu não sabia, aí agora eu não precisava mais, aí não tipo ficava mãe como é que se escreve isso? Mãe, que palavra é essa? Eu não precisava mais ficar perguntando toda hora, como é que é as palavras, aí deu diferença, e a gente lê e escreve dá diferença, escrever algumas palavras têm mais dificuldade, mas aprender algumas palavras é muito bom né.

Pesquisadora: A palavra da roleta é motivação, fale um pouco sobre o que motivou você para

que pudesse aprender a ler e escrever.

Nuno: Meus pais que falam que você consegue, a mim mesmo que falo eu consigo mesmo.

Guilherme Augusto: Minha motivação, minha mãe, fica toda hora pegando no meu pé.

Cybelle: O que me motivou aprender a ler foi minha metas, meus sonhos, porque algumas profissões têm que aprender a ler, aí tem que aprender a ler para poder ter um cargo melhor no futuro né, aí também eu já estava avançando de ano, aí não aprender a ler ficava ruim, porque aí eu ia chegar no nível, aí eu não ia saber ler e escrever, aí eu tive que aprender né, por causa que também algumas profissões tem que aprender a ler, por causa que bastante profissão tem que ler e escrever, as maiores que ler e escrever, principalmente o de ser professora, desde que eu era pequenininha eu queria ser professora, aí agora eu não sei direito que eu quero ser né, porque a professora tem que ser muito boa nas coisas.

Cybelle: Pois é, desde que estava no primeiro ano, queria ser professora, porque via as professoras ensinando e o povo aprendendo.

Cybelle: Estou decidindo entre ser médica e professora, porque estou decidindo, gosto muito de ajudar as pessoas.

Pesquisadora: Muito boa a participação de vocês, agora utilizando os recursos do kit de desenhos devem registrar por meio de desenhos o que comentaram como aprenderam a ler e escrever, retratando por meio de desenhos que representam os modos que aprenderam, as estratégias, práticas de seus professores, motivações para aprender a ler e escrever, os sentidos atribuído a leitura e a escrita e a importância da escola. E depois todos serão contatados para comentar sobre seus desenhos

O encontro é finalizado, com os alunos tirando dúvidas sobre os desenhos.

APÊNDICE F

TRANSCRIÇÃO MOMENTO INDIVIDUAL/ COMENTÁRIOS DOS DESENHOS (28 DE MAIO DE 2021)

Local: Plataforma Google Meet

Participante: Nuno

Início recepção do aluno na sala virtual, explicação do momento individual, e apresentação do desenho no *PowerPoint* na plataforma.

Pesquisadora: Comenta sobre seu 1º desenho (é selecionado o desenho).

Nuno: Esse desenho representa o futuro meu, eu queria ser, o que eu vou ser, um engenheiro fazendo projetos, fazendo casas, ajudando a melhorar o meu emprego, melhorar o meu trabalho e a minha vida.

Pesquisadora: E esse outro desenho (o desenho é selecionado).

Nuno: Este aí representa o que aprendi, o que me ajudou, eu fui escrevendo no caderno, o pessoal me ajudando.

Nuno: Eu pegava os livros, lia e fazia tudo e até o que já tinha dos outros anos eu lia.

Pesquisadora: Agora explique esse desenho (o desenho é selecionado).

Nuno: É minhas dificuldades. Tive dificuldade para aprender a ler, mas eu consegui.

Nuno: Eu aprendi muito a ler e escrever, mais ou menos escrever, ainda estou melhorando. Na escrita, eu vou escrever aí esqueço da letra, eu sei qual é letra, mas eu esqueço, não é de propósito. Às vezes eu não capricho, não faço a letra direito. Tipo tia f e v, t e d, b e p.

Pesquisadora: Fale mais um pouco

Nuno: O quê?

Pesquisadora: mais sobre o desenho, ou sobre as dificuldades, o que fez para superá-las?

Nuno: Eu pegava uns livros antigos da escola, lia, fazia tudo. Pegava os novos, lia as histórias, minha mãe me ensinava, meu pai.

Pesquisadora: Tem algum desenho que representa sua motivação para aprender a ler e escrever?

Nuno: Não, mas foi meus pais, eu mesmo, e a professora que falava com calma, que era o certo, me ensinou.

Nuno: Eu acreditando né, a mim mesmo que eu conseguia.

Pesquisadora: Pode comentar mais sobre?

Nuno: Pegando livro, lendo e escrevendo.

Pesquisadora: Agora me fale sobre esse desenho (o desenho é selecionado).

Nuno: Representa meu sonho é passar na escola, ser um cidadão, ter meu próprio emprego, passar no colégio e na faculdade. Para o aluno ao passar pela escola, a escola poderá

proporcionar, poder ser engenheiro. E conseguir o meu emprego, melhorar o meu trabalho e a minha vida.

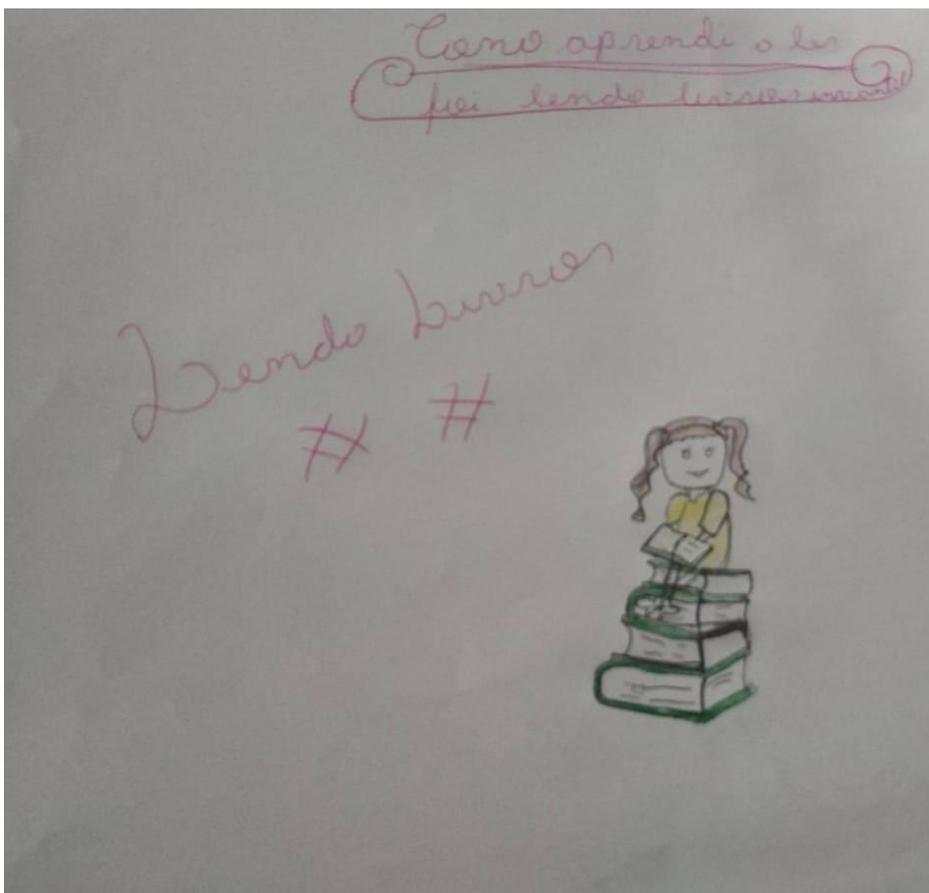
Pesquisadora: Esse desenho representa o que?

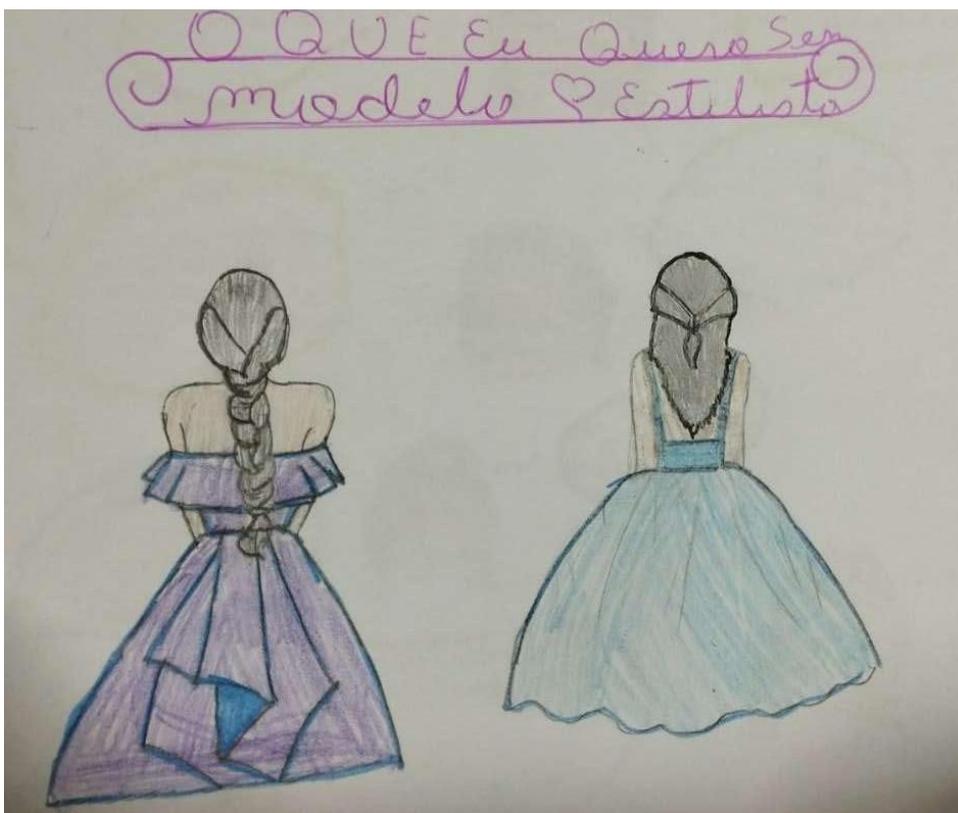
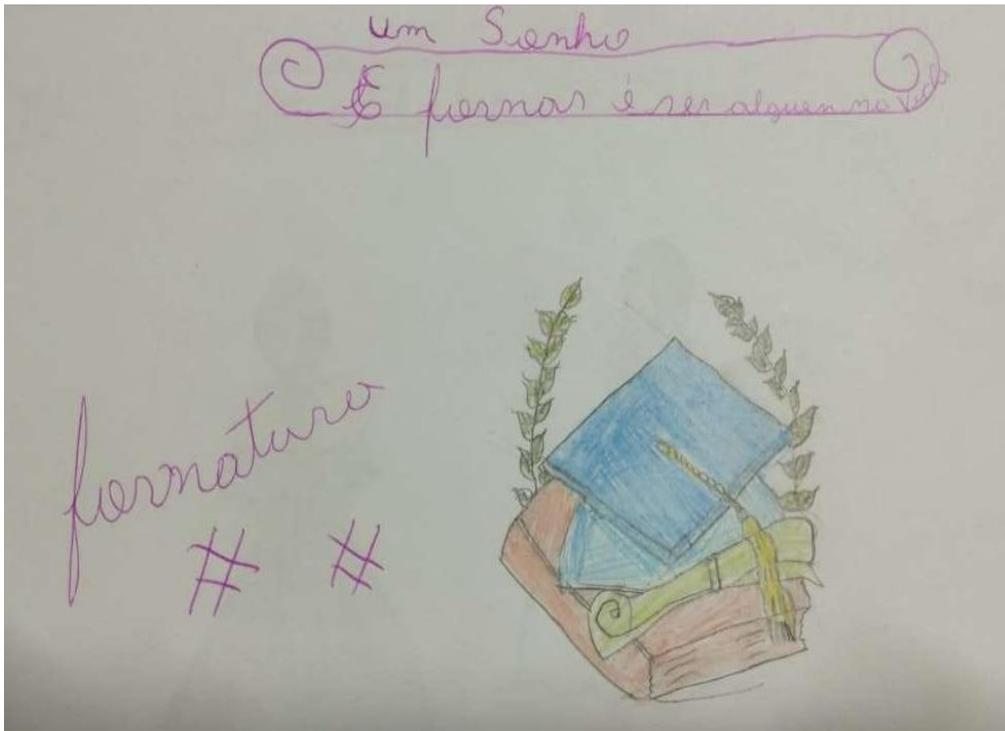
Nuno: Porque a escola é importante

Nuno: Para você ser alguém na vida, para você aprender, para você ser alguém, porque se você não ser alguém. Você precisa aprender, tem muita coisa difícil na vida, tudo na vida tem um motivo de leitura, tem muito de escrita e tudo. E se você não aprender isso, você nunca vai aprender a falar com as pessoas e nunca achará um emprego e ficará nas ruas né.

A pesquisadora faz o agradecimento da participação da criança na pesquisa.

Nuno: Obrigada por me chamar para eu participar, para eu falar.

APÊNDICES G**DESENHOS DOS PROTAGONISTAS DA PESQUISA****Desenhos de Bucala**

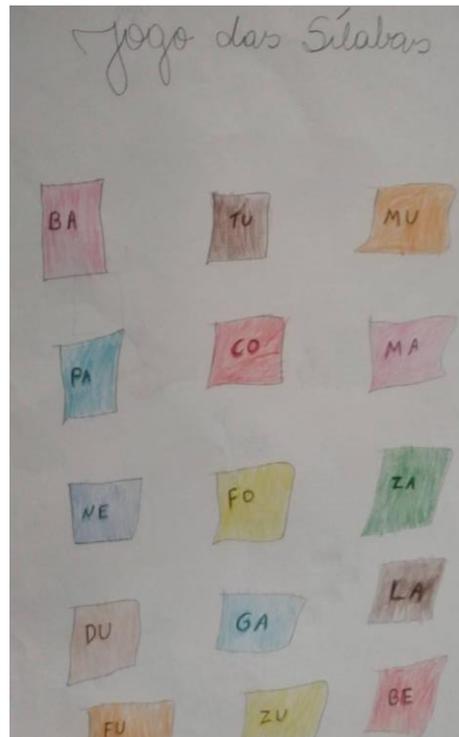
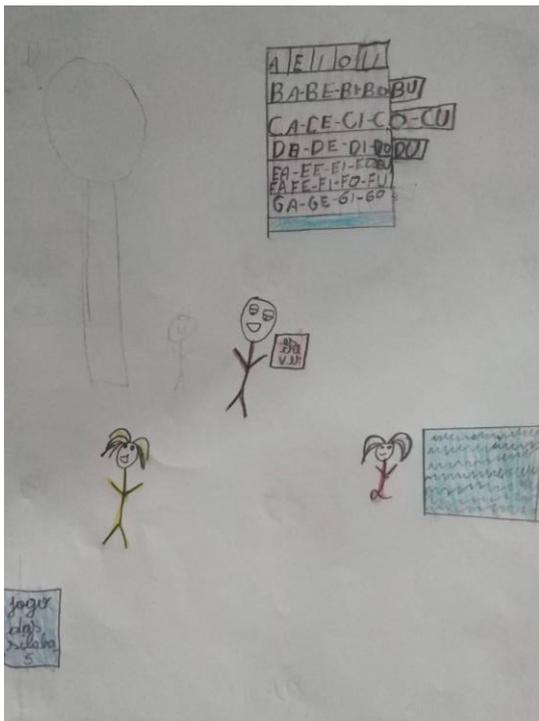


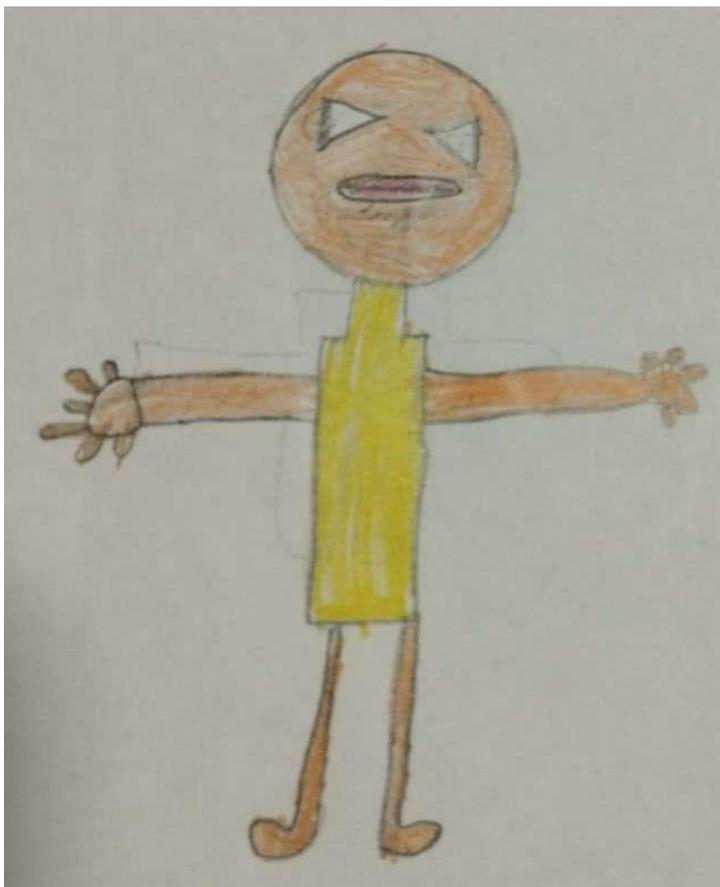
Desenhos de Nuno





Desenhos Guilherme Augusto

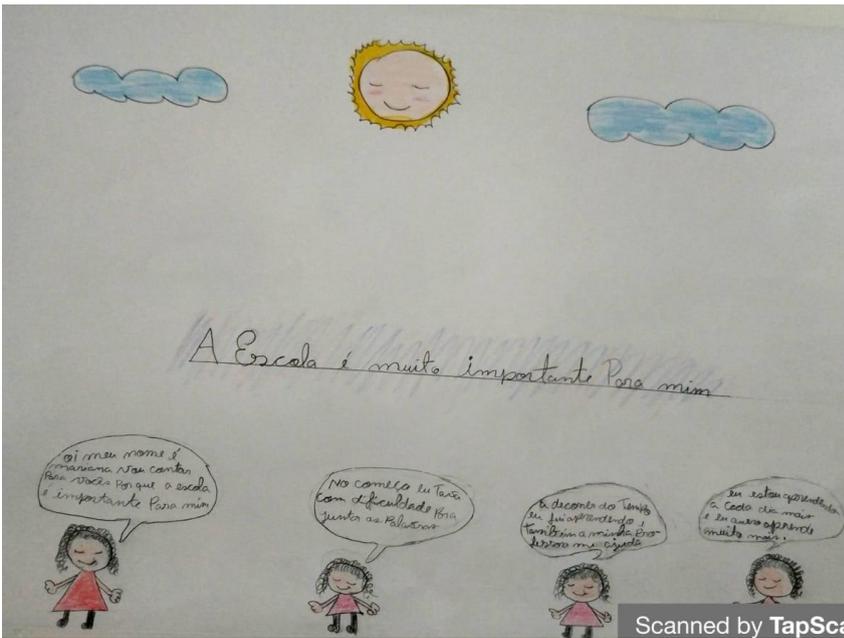


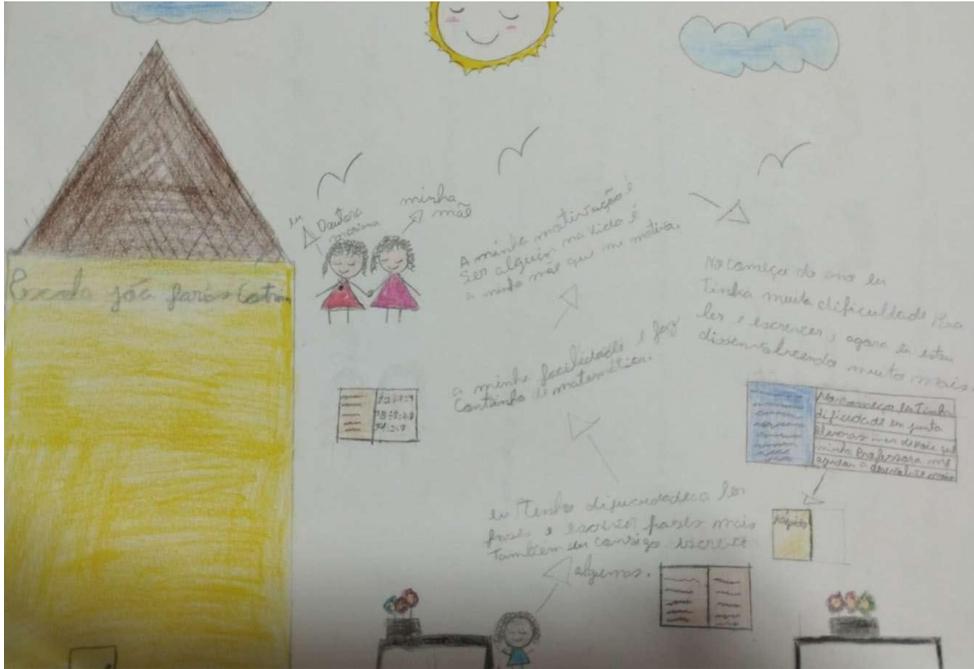


Desenhos Chapeuzinho Amarelo



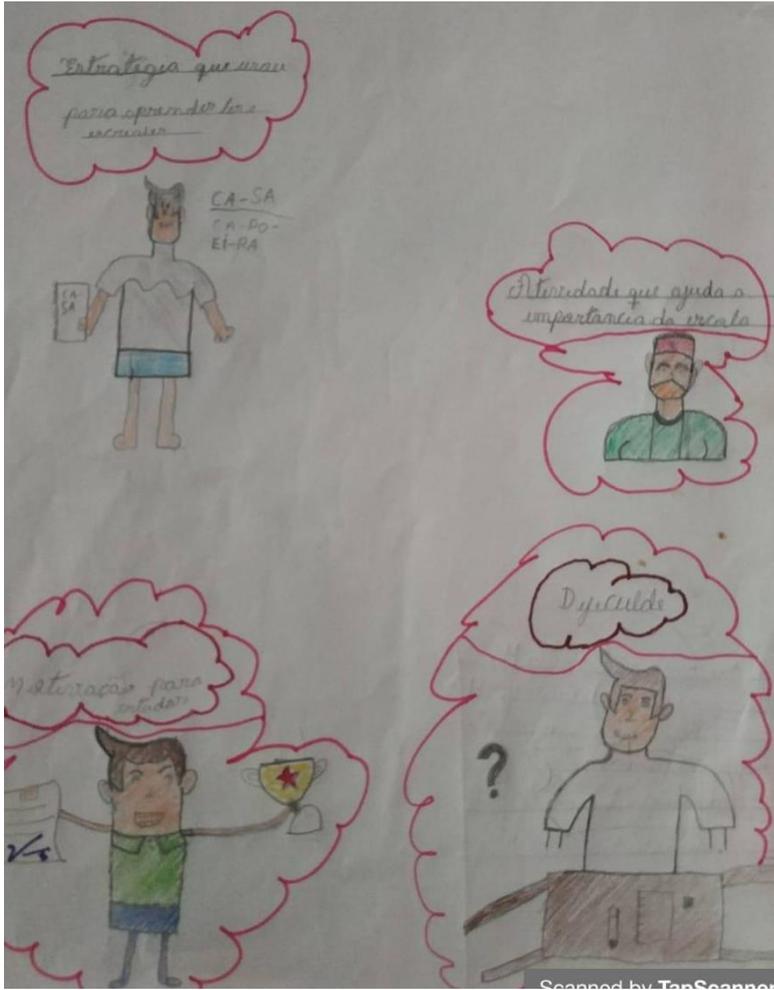
Desenhos de Ada Batista





Desenhos de Azizi





Desenho de Betina

Aprender a ler quando falta um primeiro livro no alfabeto com o alfabeto em.



é ler mediano em alfabeto individual para com o alfabeto do futuro em silábico.

2^o = eu tenho dificuldade quando um palavra com mais de 4 sílabas

3^o = paciência e dedicação

4^o = quando eu digo as sílabas com mais fácil e aprendo rápido

5^o = ter um futuro melhor

6^o = por que o alfabeto é uma opção de aprendizagem

7^o = quero que na escola tenham aula de computação, aula de inglês, aula de matemática.

8^o = para ter um futuro melhor, como ler o português, por ter dinheiro e ser mais estudioso.

9^o = comunicação

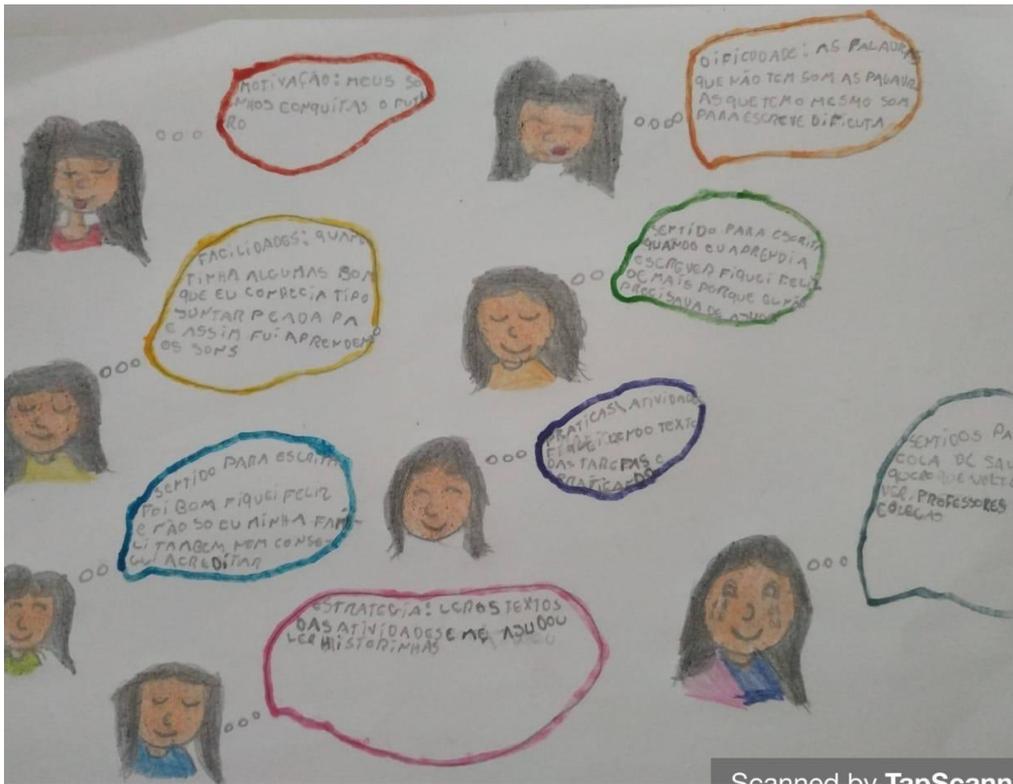
Scanned by TapScanner

Desenhos de Malala





Desenhos de Caroline**Desenho de Cybelle**



Scanned by TapScanner

Desenhos de Bella



Como aprender
ou ler

Atividade

1 Complete com a letra M

