



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS – RIO CLARO



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O SISTEMA DE ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL: Saberes e práticas docentes

TATIANA ANDRADE FERNANDES DE LUCCA

**Rio Claro – SP
2024**



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

O SISTEMA DE ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL: Saberes e práticas docentes

TATIANA ANDRADE FERNANDES DE LUCCA

Tese apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação
Orientadora: Dra. Andréia Osti

**Rio Claro – SP
2024**

L934s

Lucca, Tatiana Andrade Fernandes de

O sistema de escrita na alfabetização inicial : saberes e práticas docentes / Tatiana Andrade Fernandes de Lucca. -- Rio Claro, 2024
274 p. : il., fotos

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Instituto de Biociências, Rio Claro
Orientadora: Andréia Osti

1. Alfabetização. 2. Didática. 3. Prática de ensino. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: O SISTEMA DE ESCRITA NA ALFABETIZAÇÃO INICIAL: Saberes e práticas docentes

AUTORA: TATIANA ANDRADE FERNANDES DE LUCCA

ORIENTADORA: ANDRÉIA OSTI

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em Educação, pela Comissão Examinadora:

Andreia Osti:25035899870

Assinado de forma digital por Andreia Osti:25035899870
Dados: 2023.11.21 16:50:42 -03'00'

Profa. Dra. ANDRÉIA OSTI (Participação Virtual)

Departamento de Educação / UNESP - Instituto de Biociências de Rio Claro - SP



Documento assinado digitalmente

CLAUDIA DA MOTA DAROS PARENTE

Data: 22/11/2023 09:46:10-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. CLAUDIA DA MOTA DAROS PARENTE (Participação Virtual)

Departamento de Administração e Supervisão Escolar / UNESP - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília - SP



Documento assinado digitalmente

ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI

Data: 21/11/2023 17:14:39-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. ELVIRA CRISTINA MARTINS TASSONI (Participação Virtual)

Programa de Pós-Graduação em Educação - Centro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas / Pontifícia Universidade Católica de Campinas - SP

Prof. Dr. JOAO PEDRO PEZZATO (Participação Virtual)

IB / UNESP/Rio Claro (SP)



Profa. Dra. NEIDE DE BRITO CUNHA (Participação Virtual)

Unidade de Pós-graduação, Extensão e Pesquisa / Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza



Rio Claro, 21 de novembro de 2023

Dedico este trabalho a todas as professoras alfabetizadoras, que no
cotidiano de seu trabalho, ensinam a ler e a escrever para além das
palavras.

E para Alice, que me desvelou outro mundo.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho, agradeço a Deus pela oportunidade de concluir mais uma etapa em minha vida.

À querida professora Andréia Osti, por todo o tempo que compartilhamos desde o ingresso no PIBID até a defesa desta tese. Jamais terei palavras para agradecer todas as oportunidades que me concedeu e o privilégio de ser sua orientanda. No findar deste processo, permanece a admiração e carinho pela profissional excepcional e pela pessoa maravilhosa com quem tive a oportunidade de conviver.

Aos meus pais, Carlos e Gorete, por me ensinarem desde cedo o valor da educação e por tanto contribuírem para minha formação. Aos meus irmãos, Mariana e João, por todo apoio. Ao meu querido esposo, Fábio, por compreender minhas ausências, inseguranças e demandas nesse processo, por sempre ser meu apoio e maior incentivador.

Aos queridos colegas do GEPRALE, pela caminhada conjunta na pesquisa, pelas trocas e incentivos. Em especial, à querida amiga Aline Carolino, parceira de pesquisa e publicações, companheira de trabalho e confidente fiel dos percalços e alegrias da pesquisa. Agradeço por todas as trocas e incentivos na realização deste estudo.

À Secretaria Municipal de Rio Claro-SP, que possibilita a minha constituição enquanto profissional da educação diariamente. Agradeço ainda pela oportunidade em realizar a pesquisa na rede municipal, pela abertura constante e disponibilidade. Em especial, às escolas que acolheram e autorizaram o desenvolvimento deste projeto.

Às professoras alfabetizadoras que aceitaram participar desta pesquisa, pela abertura da sala e pelo desvelamento de seu trabalho cotidiano, pelo carinho com que me receberam e, principalmente, pelas trocas que construímos neste processo.

Às colegas da rede municipal, que sempre me incentivaram e contribuíram na realização deste estudo: Eliane Marconi, Vanessa Landim e Daniela Abreu. E às queridas amigas, que participam da minha constituição enquanto alfabetizadora, Renata Stein e Vanessa Capra.

Aos professores da UNESP de Rio Claro, pelo processo formativo vivenciado. E a todos os funcionários da universidade, especialmente os do Programa de Pós-Graduação em Educação. Aos professores que compuseram a banca avaliadora, Cristina Tassoni, Cláudia Parente, João Pezzato e Neide Cunha, pelo tempo desprendido na leitura e pelas valiosas contribuições e orientações para a pesquisa.

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

Para além da curva da estrada
Talvez haja um poço, e talvez um castelo,
E talvez apenas a continuação da estrada.
Não sei nem pergunto.
Enquanto vou na estrada antes da curva
Só olho para a estrada antes da curva,
Porque não posso ver senão a estrada antes da curva.
De nada me serviria estar olhando para outro lado
E para aquilo que não vejo.
Importemo-nos apenas com o lugar onde estamos.
Há beleza bastante em estar aqui e não noutra parte qualquer.
Se há alguém para além da curva da estrada,
Esses que se preocupem com o que há para além da curva da estrada.

Essa que é a estrada para eles.
Se nós tivermos que chegar lá, quando lá chegarmos saberemos.
Por ora só sabemos que lá não estamos.
Aqui há só a estrada antes da curva, e antes da curva
Há a estrada sem curva nenhuma.
(PESSOA, 2005, p. 88).

RESUMO

Esta tese tem como objetivo investigar quais são as práticas de ensino do sistema de escrita alfabética, no 1º ano do Ensino Fundamental, de modo a compreender se a complexidade do sistema é considerada. Parte-se do pressuposto que o sistema de escrita consiste em um instrumento complexo, que exige um ensino sistematizado, intencional e explícito por parte do professor. Desse modo, evidencia-se a relevância em apreender de que forma esse conteúdo é abordado logo no início da alfabetização. Como objetivos específicos, elencou-se: a) analisar, em documentos oficiais, o que está previsto para o trabalho com o sistema de escrita alfabética no 1º ano, b) conhecer quais são os saberes que os professores possuem sobre o processo de alfabetização e como eles se articulam nas práticas, c) analisar como o sistema de escrita alfabética é inserido na organização trabalho docente, d) analisar, nas práticas docentes, quais elementos e tarefas são adotados no trabalho com o SEA. Assim, discorre-se no que consiste o sistema de escrita alfabética, suas especificidades e características, que o diferenciam de outros sistemas de escrita. Ademais, discute-se o aprendiz diante desse sistema, a partir dos referenciais da psicogênese. Documentos oficiais prescritivos destinados aos professores alfabetizadores são também examinados, de modo a investigar a abordagem de tal conteúdo nesses materiais. Destarte, considerando as publicações mais recentes, são analisadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), nas quais se observam divergências quanto à compreensão do sistema de escrita, bem como nas metas que são estipuladas para o processo de alfabetização, especialmente no que diz respeito à perspectiva metodológica. Outrossim, foi realizado um levantamento bibliográfico de pesquisas que investigaram as práticas docentes em alfabetização, por meio do qual permitiu-se estabelecer um panorama sobre a abordagem do ensino da escrita nesse período. Ademais, os resultados indicam a associação de tais práticas às concepções de alfabetização e aprendizagem dos professores, bem como assinalam as inadequações pedagógicas e a ausência do estabelecimento da progressão dos conteúdos. A pesquisa de campo foi realizada com três professoras alfabetizadoras que lecionam em escolas públicas municipais em uma rede de ensino de um município do interior paulista. Essas professoras possuem tempos distintos de carreira no magistério, bem como em experiência em alfabetização. Como instrumentos, foram utilizadas: a entrevista semiestruturada, com o objetivo de conhecer o percurso profissional dessas alfabetizadoras; os conhecimentos que têm sobre o processo de alfabetização e os embasamentos que buscam para suas práticas; também apoiou-se na observação participante, de 18 dias completos em cada uma das três turmas, de modo a acompanhar as atividades propostas para o ensino do sistema de escrita no período e as ações das professoras. Além disso, também foi prevista a análise dos planejamentos docentes, com o objetivo de compreender quais elementos são considerados na organização semanal das docentes. Os resultados obtidos revelam aspectos sobre o ensino que corroboram os achados de pesquisas do campo. No entanto, as entrevistas realizadas evidenciaram que as professoras possuem saberes sobre o processo de alfabetização de diferentes enfoques. Elas assinalam a limitada abordagem desse conteúdo nos processos de formação inicial e parecem valorizar e validar os saberes tácitos das colegas mais experientes. As observações, por sua vez, demonstraram a pouca diversificação dos recursos para o ensino do sistema de escrita, centrado em folhas estruturadas. Ademais, verificou-se que as professoras possuem uma organização e sistematização na abordagem de tal aprendizagem, que consiste na apresentação das letras e posterior construção das famílias silábicas, sendo que as atividades de escrita por elas propostas baseiam-se na observação dessa estrutura linguística, de modo a auxiliar o aluno na compreensão do funcionamento do sistema de escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino da Escrita. Prática Docente.

ABSTRACT

This thesis aims to discuss what are the practices implemented by literacy teachers, in the 1st year of Elementary School, to teach the alphabetic writing system. It is understood that the writing system consists of a complex instrument, which requires a systematic, intentional and explicit teaching on the part of the teacher. In this way, the relevance of understanding how this content is approached at the beginning of literacy is evident. As specific objectives, the following were listed: a) to ascertain whether the complexity of the writing system is considered in teaching practices; b) analyze, in official documents, what is foreseen for work with a writing system in the 1st year of Elementary School; c) knowing what knowledge teachers have about the literacy process and how they are articulated in their practices; d) observe what are the teaching practices for teaching the writing system. Thus, we discuss what the alphabetic writing system consists of, its specificities and characteristics, which differentiate it from other writing systems. Furthermore, the learner is discussed in face of this system, from the psychogenesis references. Prescriptive official documents intended for literacy teachers are also examined in order to investigate the approach to such content in these materials. Thus, considering the most recent publications, the National Common Curricular Base (BNCC) and the National Literacy Policy (PNA) are analyzed, in which divergences are observed regarding the understanding of the writing system, as well as the goals that are stipulated for the literacy process, especially with regard to the methodological perspective. Furthermore, a bibliographic survey of researches was carried out that investigated teaching practices in literacy, through which it was possible to establish an overview of the approach to teaching writing in this period. Furthermore, the results indicate the association of such practices with the teachers' conceptions of literacy and learning, as well as point out the pedagogical inadequacies and the absence of establishing the progression of the contents. The field research was carried out with three literacy teachers who teach in municipal public schools in a teaching network in a municipality in the interior of São Paulo. These teachers have different career times in teaching, as well as in literacy experience. As instruments, the following were used: the semi-structured interview, with the objective of knowing the professional path of these literacy teachers; the knowledge they have about the literacy process and the foundations they seek for their practices; it also relied on participant observation, of 18 full days in each of the three groups, in order to monitor the activities proposed for teaching the writing system in the period and the actions of the teachers. In addition, the analysis of teaching plans was also foreseen, in order to understand which elements are considered in the weekly and annual organization of the teachers. The results obtained are partial, since the research is still under development. However, the interviews carried out showed that the teachers have knowledge about the literacy process from different approaches. They point out the limited approach to this content in the initial training processes and seem to value and validate the tacit knowledge of more experienced colleagues. The observations, in turn, demonstrated the little diversification of resources for teaching the writing system, centered on structured sheets. Furthermore, it was found that the teachers have an organization and systematization in the approach to such learning, which consists of the presentation of the letters and subsequent construction of syllabic families, and the writing activities proposed by them are based on the observation of this linguistic structure, in order to help the student to understand how the writing system works.

Keywords: Literacy. Teaching Writing. Teaching Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Organização do Ensino Fundamental na BNCC.....	71
Figura 2: Níveis de consciência fonológica.....	92
Figura 3: Componentes essenciais para alfabetização, segundo a PNA.....	106
Figura 4: Articulação do embasamento da prática docente.....	115
Figura 5: Instrumento de observação.....	154
Figura 6: Roteiro da análise documental.....	156
Figura 7: Estrutura da pré-análise.....	173
Figura 8: Organização da análise dos dados de acordo com a análise de conteúdo.....	176
Figura 9: Gráfico dos tipos de atividades propostas – P1.....	202
Figura 10: Gráfico dos tipos de atividades propostas – P2.....	203
Figura 11: Gráfico dos tipos de atividades propostas – P3.....	204
Figura 12: Gráfico dos recursos utilizados pela P1.....	206
Figura 13: Gráfico dos recursos utilizados pela P2.....	208
Figura 14: Gráfico dos recursos utilizados pela P3.....	209
Figura 15: Atividade com a família silábica do H (professora P2)	213
Figura 16: Atividade desenvolvida pela P2 em livro didático.....	215
Figura 17: Atividade proposta pela P2 com foco na formação de sílaba.....	216
Figura 18: Atividade proposta pela P3 com foco na sílaba.....	217
Figura 19: Atividade desenvolvida pela P3 com foco na formação da sílaba.....	222
Figura 20: Atividade desenvolvida pela P1.....	225
Figura 21: Atividade de decodificação a partir da letra V desenvolvida pela P2.....	229
Figura 22: Atividade de decodificação a partir da letra V desenvolvida pela P2.....	230
Figura 23: Atividade de decodificação conduzida pela P1.....	232
Figura 24: Demarcação das sílabas na decodificação das palavras.....	234
Figura 25: Atividade de escrita proposta pela professora P2.....	236

Figura 26: Atividade de escrita proposta pela professora P1.....	237
Figura 27: Atividade de escrita desenvolvida pela professora P3.....	238
Figura 28: Gênero textual trabalhado pela professora P1.....	252
Figura 29: Escrita de texto informativo pela P3.....	253

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Propriedades do SEA.....	31
Quadro 2: Principais operações de consciência fonológica.....	47
Quadro 3: Habilidades previstas na BNCC para o 1º ano.....	89
Quadro 4: Levantamento de teses e dissertações.....	116
Quadro 5: Levantamento de artigos científicos.....	116
Quadro 6: Bloco 1 de entrevistas.....	151
Quadro 7: Bloco 2 de entrevistas.....	152
Quadro 8: Bloco 3 de entrevistas.....	152
Quadro 9: Perfil das professoras participantes.....	164
Quadro 10: Indicadores elaborados para codificação do material.....	175
Quadro 11: Análise dos planejamentos semanais das participantes.....	197
Quadro 12: Ações sistemáticas mobilizadas pelas professoras no ensino do SEA.....	212
Quadro 13: Situações de leitura e escrita nas turmas observadas.....	245
Quadro 14: Gêneros textuais trabalhados pelas participantes.....	249

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE Atendimento Educacional Especializado

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CAP Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico

EJA Educação de Jovens e Adultos

HTPI Horário de Trabalho Pedagógico Individual

IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

OBA Olimpíada Brasileira de Astronomia

PCN Parâmetros Curriculares Nacionais

PEB I Professor de Educação Básica I

PEB II Professor de Educação Básica II

PEI Programa de Educação Integral

PNA Política Nacional de Alfabetização

PNAIC Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SAEB Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEA Sistema de Escrita Alfabética

SME Secretaria Municipal de Educação

TCLE Termo de Consentimento Livre Esclarecido

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 A ALFABETIZAÇÃO	20
1.1 Alfabetização e letramento	22
1.2 O Sistema de Escrita Alfabética	27
1.2.1 O aprendiz diante desse sistema	32
1.2.2 Implicações para o ensino	39
1.3 Dimensões da escrita enquanto objeto de ensino e aprendizagem	41
1.3.1 Dimensões da metalinguística	42
1.3.2 A ortografia.....	53
2 POLÍTICAS E CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA)	60
2.1 Contexto de elaboração da BNCC.....	62
2.2 A organização da BNCC e o componente de Língua Portuguesa	69
2.3 A alfabetização na BNCC.....	77
2.3.1 Habilidades previstas para a alfabetização na BNCC.....	86
2.4 A Política Nacional de Alfabetização (PNA) e os pressupostos para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita	95
2.4.1 Alfabetização: concepções presentes na PNA	104
3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: AS PRÁTICAS DOCENTES EM ALFABETIZAÇÃO..	111
3.1 Pensando a prática pedagógica	111
3.2 Levantamento bibliográfico	115
3.3 Revisão de artigos científicos	117
3.4 Revisão de teses e dissertações.....	124
3.4.1 Trabalhos sobre concepção de escrita.....	125
3.4.2 Trabalhos sobre a heterogeneidade e o ensino do sistema de escrita	136
3.4.3 Recursos para o ensino do sistema de escrita	142
3.4.4 O que as pesquisas revelam?	144
4 PERCURSO METODOLÓGICO	147
4.1 A pesquisa qualitativa.....	147
4.2 Objetivos.....	149
4.2.1 Objetivo geral	149
4.2.1 Objetivos específicos	149
4.3 Instrumentos	150
4.3.1 Entrevistas semiestruturadas.....	150
4.3.2 Observações	153
4.3.3 Análise documental	156
4.4 O itinerário para a coleta dos dados.....	157

4.4.1 A pandemia no meio do caminho	157
4.4.2 Coleta de dados em 2022.....	160
4.4.3 As escolas	161
4.4.4 As professoras.....	162
4.4.5 As turmas	164
4.5 O estudo de campo.....	165
4.5.1 O início das observações	165
4.5.2 Diário da pesquisa.....	170
4.5.3 As entrevistas.....	170
4.6 Análise dos dados	172
5 FORMAÇÃO E PRÁTICA: A CONSTITUIÇÃO DO ALFABETIZADOR.....	177
5.1 Articulação teoria e prática	177
5.2 Teorias, reflexões e prescrições: escolhas ou adesão?.....	183
6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO.....	196
6.1 Planejamento.....	196
6.2 Tipos de atividades propostas.....	201
6.3 Materiais e recursos	206
7 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO DO SEA: ENTRE LETRAS E SÍLABAS..	211
7.1 Práticas sistemáticas de análise linguística: o foco na sílaba	211
7.2 Práticas sistemáticas de leitura: decompor e demarcar.....	229
7.3 Práticas sistemáticas de escrita: o lugar das folhas estruturadas	235
7.4 Sistematicidade e complexidade: reflexões sobre as práticas.....	241
8 A CULTURA ESCRITA NO 1º ANO	244
8.1 Situações de leitura e de escrita	244
8.2 Gêneros textuais utilizados	248
CONSIDERAÇÕES FINAIS	257
REFERÊNCIAS	265

INTRODUÇÃO

A aprendizagem da escrita consiste em um processo de relevância na atualidade, do ponto de vista social, econômico, cultural e político, uma vez que a cultura grafocêntrica encontra-se cada vez mais inserida no cotidiano dos sujeitos. Nesse sentido, dominar esse instrumento torna-se não apenas uma necessidade, mas um direito à plena inserção nos mais diversos contextos, bem como à participação na vida cidadã.

Tal entendimento ficou ainda mais evidente no período vivenciado da pandemia de Covid-19, iniciada em março de 2020 no Brasil, que teve como consequência a suspensão das aulas presenciais, bem como a sua retomada em modelos remotos, sendo que essa situação se estendeu até o final de 2021 em muitos locais. Desse modo, reconhece-se que o âmbito escolar foi duramente impactado, não apenas pela suspensão das aulas, mas especialmente pelo modelo de continuidade ao trabalho pedagógico por formas diversas, que tiveram implicações nas relações de ensino em interação direta com o professor. Nesse contexto, a alfabetização foi uma das áreas mais afetadas.

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP, 2022) demonstram o impacto de tal situação em alunos de 2º ano, que, portanto, vivenciaram seu processo de alfabetização nesse contexto de mudanças no trabalho pedagógico devido ao período pandêmico. Estabelecendo um comparativo com os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2019 (INEP, 2022), observa-se um retrocesso nessa área, com uma queda de 24,5 pontos nas médias de proficiência em Língua Portuguesa. Isso representou um significativo aumento de alunos avaliados em níveis mais elementares no conhecimento da língua materna, bem como na diminuição em níveis mais avançados. Na prática, tais resultados indicam o pouco domínio da leitura e da escrita por esses estudantes.

Reconhece-se que a alfabetização é um assunto amplamente debatido, não apenas nos âmbitos escolares e acadêmicos, mas também pela mídia e pela sociedade no geral, dada sua relevância. Não obstante, a pandemia e as suas consequências acentuaram as discussões sobre o tema. Desse modo, em diferentes perspectivas, a aquisição da leitura e da escrita é unanimemente reconhecida como um direito do sujeito, o que ratifica a importância das escolas de Educação Básica, uma vez que são as instituições responsáveis pela sistematização de tal processo de ensino.

Essas discussões, no entanto, são enviesadas por diferentes concepções, que influenciam nos processos de aprendizagem a que os estudantes são submetidos nas escolas. Colello (2021) enfatiza a alfabetização como a aquisição de uma ferramenta que possibilita a interação social,

bem como a transforma: “Aprender a ler e escrever significa, portanto, (res)significar a linguagem e, assim, redimensionar a relação com o mundo” (COLELLO, 2021, p. 21). Logo, mais do que adquirir uma técnica relacionada estritamente ao ambiente escolar, a aprendizagem da leitura e da escrita implica em um redimensionamento das possibilidades de interação dos sujeitos, bem como à capacidade de novas formas de se fazer presente nesse contexto social.

Nesse sentido, compreendendo a dimensão que a alfabetização tem para a formação social do sujeito, torna-se relevante não apenas a discussão sobre as razões de ensinar a ler e a escrever, mas também o como realizar essa aprendizagem. Ou seja, investigar e compreender como a escrita vem sendo tomada como objeto de ensino nas escolas. Assim, reconhecendo o caráter político, cultural e social que perpassa essa discussão, compreende-se que a alfabetização possui também o âmbito linguístico, que especialmente na alfabetização inicial, tem centralidade nos processos que são desenvolvidos para que os sujeitos se tornem competentes usuários da escrita.

Sendo assim, estabelece-se como relevante a compreensão das práticas dos alfabetizadores, no intuito de apreender como esse objeto, tão corrente nos mais diversos contextos sociais, tão debatido nos âmbitos acadêmicos e em diversas organizações da sociedade civil, materializa-se em situações didáticas no cotidiano desses profissionais. Logo, considerando o amplo debate acerca de concepções e didáticas sobre o tema, em consonância com Soares (2014), é que se depreende que os professores alfabetizadores possuem protagonismo nesse processo organizativo e de didatização da escrita enquanto objeto de ensino, uma vez que: “[...] o FAZER não se realiza apenas pela orientação deste ou daquele SABER, mas se constrói também *nas* práticas e *pelas* práticas, no cotidiano das salas de alfabetização” (SOARES, 2014, p. 31, grifos da autora).

Ponderando essas assertivas é que se preconiza os objetivos desta pesquisa, que consistem em investigar quais são as práticas de ensino da escrita no contexto do 1º ano do Ensino Fundamental, de modo a compreender se a complexidade do sistema é considerada. Ou seja, no período destinado à sistematização dos conhecimentos referentes à escrita e à sua aquisição pelos sujeitos. Assim, parte-se do pressuposto que o sistema de escrita alfabético (SEA) é complexo e demanda processos específicos, planejados e sistematizados de ensino, que considerem a sua especificidade. Portanto, neste estudo, também pretende-se identificar se essa complexidade é abordada nos procedimentos de ensino organizados por professores de 1º ano.

Ainda, como objetivos específicos, estipula-se: a) analisar, em documentos oficiais, o que está previsto para o trabalho com o sistema de escrita alfabética no 1º ano; b) conhecer quais são os saberes que os profissionais possuem sobre o processo de alfabetização e como

eles se articulam nas práticas; c) analisar como o sistema de escrita é inserido na organização do trabalho docente e d) analisar, nas práticas docentes, quais elementos e tarefas são adotados no trabalho com o SEA.

Isto posto, a tese está organizada em oito capítulos, sendo que os três primeiros abordam a discussão teórica e os constructos que embasaram o estudo. No capítulo 1 apresenta-se a compreensão acerca do SEA, bem como sua caracterização e especificidades. Discute-se como os sujeitos aprendem tal sistema, a partir do referencial psicogenético, e os aspectos envolvidos em tal aprendizagem, como por exemplo, a consciência fonológica e a ortografia.

No capítulo 2 evidencia-se análise de documentos prescritivos oficiais, sendo eles: a BNCC e a PNA, compreendendo que consistem em publicações recentes e que abordam concepções de alfabetização e orientações de ensino. Desse modo, a análise e discussão centram-se na compreensão da abordagem do SEA e suas especificidades nesses compêndios.

No capítulo 3 apresenta-se uma revisão bibliográfica acerca das práticas de alfabetização e, especialmente, o ensino da escrita. Logo, as pesquisas levantadas indicam as formas como os professores alfabetizadores inserem o SEA em sala de aula, demonstrando o papel das concepções e embasamentos no reverberamento de propostas didáticas. Ademais, esses estudos também assinalam lacunas nos processos formativos, bem como inadequações pedagógicas no ensino e incompreensões dos constructos teóricos sobre a alfabetização.

No capítulo 4 evidenciam-se os dados metodológicos desta pesquisa, elencando o percurso para a elaboração dos instrumentos de pesquisa e o processo de coleta de dados. Bem como apresentam-se os objetivos do estudo, os instrumentos utilizados, as participantes, a contextualização das escolas e turmas envolvidas e o processo de entrada nas escolas pela pesquisadora. Ademais, também é elencada a forma de organização da análise dos dados, de acordo com Bardin (1977).

O capítulo 5 apresenta os processos formativos vivenciados pelas participantes, objetivando identificar os pressupostos que orientaram esses cursos. Também se discutem as filiações aos constructos teóricos demonstrados pelas professoras e as suas concepções sobre o processo de alfabetização. Ainda, expõe-se as relações que elas instituem com os documentos oficiais e prescrições nessa área, especialmente a BNCC.

O capítulo 6 veicula os resultados da análise do planejamento das professoras, de modo a perceber a inserção do sistema de escrita nesse documento, bem como se dá a organização do trabalho pedagógico para esse fim. Ademais, esse capítulo ainda evidencia os tipos de atividades propostos pelas docentes e sua frequência, bem como os recursos por elas utilizados no decorrer da coleta de dados.

O capítulo 7 desvela as práticas de ensino de ensino do SEA, os elementos e as tarefas adotados nesse trabalho. Compreende-se que essas são sistemáticas e seguem uma lógica em sua organização. A apresentação desses dados está organizada em práticas sistemáticas de análise linguística, leitura e escrita.

Por fim, o capítulo 8 discute as formas de inserção da cultura escrita no trabalho cotidiano da alfabetização, incluindo a apresentação das situações didáticas elaboradas para o trabalho com a cultura escrita e os gêneros textuais utilizados.

1 A ALFABETIZAÇÃO

Definir o conceito de alfabetização envolve situá-lo em contexto mais amplo, que não se restringe apenas ao campo da educação, mas engloba diversas variáveis, como a conjuntura social, cultural, econômica, linguística, pedagógica e psicológica nas quais os sujeitos estão imersos, sejam eles aprendizes ou ensinantes. Assim, compreender o que se define como alfabetização implica discutir conceitos e aportes teóricos sobre aprendizagem e linguagem, concepções sobre leitura e escrita, debater processos de mediação pedagógica, currículo e elaboração de procedimentos específicos e sistemáticos para a aquisição desse importante instrumento cultural humano, que é a escrita.

Com isso, é evidente que o conceito de alfabetização construído atualmente não é fixo, nem mesmo único, considerando as vertentes que permeiam esse campo de estudo e, consequentemente, de ensino. Há diversas pesquisas realizadas sobre o tema, que se pautam nas mais diferentes perspectivas teóricas, como por exemplo, a linguística, a fonológica, a psicológica cognitiva e a psicopedagógica. Essas diversas áreas podem contribuir oferecendo elementos que convergem para a compreensão do fenômeno em suas diferentes dimensões, como também podem propiciar elementos teóricos e reflexões que se tensionam entre si, ora pendendo-se a apenas uma visão, ora para outra.

Ademais, acrescenta-se a perspectiva temporal, isto é, a compreensão que se tem construída atualmente sobre esse conceito não é a mesma que se tinha há trinta anos, que também não coincide com a concepção do início do século XX. Isso devido não apenas aos estudos e novas concepções sobre esse conceito, mas também em razão dos avanços de pesquisas e novas concepções elaboradas nas áreas que permeiam o estudo da alfabetização. Envolve, ainda, a intensidade da presença da escrita nos contextos sociais nos quais os sujeitos estão imersos e dos usos que se faz dela, o que ratifica, ou não, sua relevância.

De acordo com a UNESCO (2014), por exemplo, em meados da década de 60 era considerada alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever, com compreensão, um texto simples da vida cotidiana. Infere-se que subjacente a essa definição há a conceitualização da alfabetização, compreendida, portanto, como um processo de ensino que possibilitasse ao sujeito a participação nas práticas sociais mais básicas e cotidianas. O documento assinala que na década de 70, a definição é ampliada, sendo alfabetizada a pessoa capaz de participar de todas as atividades sociais nas quais a alfabetização seja necessária, incluindo também a noção desse conhecimento para seu uso próprio, quanto para o desenvolvimento de sua comunidade. Observa-se que nessa nova dimensão do termo, a alfabetização aparece como uma considerável

habilidade para o convívio social, entendendo-a como um elemento importante para o próprio sujeito que se apropria desse instrumento, e considera ainda o impacto desse conhecimento para sua comunidade e, decorrente disso, para sua evolução.

Assim, observa-se a relevância que o aspecto social adquire sobre esse conceito, pois amplia-se a compreensão de que, mais do que uma habilidade individual, ser alfabetizado implica na conquista de uma competência para a inserção em um mundo no qual essa habilidade tem funções inter-relacionais. Assim, infere-se que a escrita não possui um fim em si mesma, mas presta-se a um propósito comunicativo, discursivo e expressivo, que só faz sentido na relação com o outro. Logo, esse instrumento cultural está situado em contexto linguístico, econômico, cultural e social, que influenciam e determinam como ele circula e participa na vida dos sujeitos.

Ainda no documento da UNESCO (2014), observa-se que no século XXI essa definição é significativamente ampliada e a vertente social aparece de modo mais contundente. Portanto, entende-se que uma pessoa é alfabetizada quando é capaz de compreender, comunicar, interpretar e criar diversos materiais escritos, em diversas situações comunicativas. Além disso, domínio da habilidade da leitura e da escrita implica na possibilidade do avanço do indivíduo na sua participação plena na sociedade, o que se infere que envolve o conhecimento, a conquista e o exercício de seus direitos.

Ademais, além da vertente temporal, a definição do conceito de alfabetização não é a mesma para todas as sociedades. De acordo com Soares (2007) a construção dessa conceitualização depende das funções atribuídas à língua escrita, e corrobora afirmando as vertentes já citadas que influem nesse processo, quer sejam as características sociais, econômicas ou tecnológicas. Desse modo, a definição do conceito pode ser diferente, a depender da sociedade ou da temporalidade, bem como depende da intensidade e da significância do uso da escrita, que difere nas sociedades mais diversas, que não são, necessariamente, grafocêntricas.

A conceitualização do que é a alfabetização influi também nos objetivos que se tem para o ensino da leitura e da escrita, nas escolas. Assim, nesse caso, a escrita é tomada como um objeto de ensino, por meio de práticas sistematizadas. Desse modo, se espera que esse ensino esteja em consonância com a relevância social que esse instrumento tem para aquele contexto. No entanto, alguns autores (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; COLELO, 2012; SOARES, 2016) discutem como essas práticas de ensino destituem a escrita de seu caráter expressivo, interativo e comunicativo.

Sabe-se que, durante muito tempo, as práticas de alfabetização estiveram associadas a uma linguagem artificializada, organizada exclusivamente para o ensino, sem se preocupar com o universo infantil, ou seja, baseavam-se em materiais para leitura com foco na “leitura” e não no enredo ou no contexto, como por exemplo, as cartilhas com os métodos sintáticos ou analíticos. Mortatti (2000) ressalta que aprender a ler e a escrever era, então, limitado à capacidade de ler e escrever textos artificializados, distanciados dos usos e práticas sociais de uso desse instrumento. Portanto, a leitura e a escrita, nesse contexto, têm um fim em si mesmas.

Colello (2012), todavia, esclarece que estar plenamente alfabetizado sugere muito mais do que compreender o funcionamento da escrita, isto é, dominar a técnica, mas:

[...] significa poder usar a escrita como instrumento de comunicação e expressão, meio de ampliar contatos (além os que já conquistados na primeira infância, como exemplo, as linguagens oral e gestual), de se fazer presente no mundo ou de compreendê-lo, enfim, a possibilidade de estabelecer outros canais de interlocução, inserindo-se ativamente e criticamente em práticas de sociedade letrada (COLELO, 2012, p. 50).

Estar alfabetizado compreende, pois, dispor de uma nova ferramenta para estar e interagir no contexto das relações sociais. Um instrumento que permite organizar-se, atribuir significado ao mundo, interpretar a realidade e expressar-se. Por conseguinte, a aprendizagem da leitura e da escrita não faz sentido por meio de práticas de ensino que artificializem a sua função e o seu uso na cultura grafocêntrica. Desse modo, Colello (2012) indaga o que se pretende com o ensino da leitura e da escrita e, ainda, como é possível legitimar esse saber para além dos fins escolares. Assim, supõe-se que o ensino da língua materna deveria, então, dar-se associado às práticas sociais de leitura e escrita.

1.1 Alfabetização e letramento

A segunda metade do século XX resultou em inúmeras pesquisas acerca dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita, em diferentes perspectivas teóricas, inclusive, com impactos no contexto das práticas em alfabetização. Nessa conjuntura, na década de 1990 surge, no Brasil, o termo letramento. Soares (2003) esclarece que essa expressão aparece, em diversos países, como resultado da tentativa de denominar e distinguir as práticas sociais de leitura e escrita mais complexas daquelas situações mais simples, decorrentes da aprendizagem da escrita logo no período da alfabetização: “Assim, é em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do *illettrisme*, na França, da *literacia* em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, *alphabétisation*” (SOARES, 2003, p. 6). O termo traduzido como letramento no Brasil é uma versão para o português da palavra inglesa *literacy*, que quer dizer, “[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e a escrever” (SOARES, 2019, p. 17). Sendo assim, o

termo apropriado como letramento no Brasil designa uma outra dimensão relacionada ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, que não corresponde apenas ao processo de compreensão do funcionamento da língua escrita, mas sim ao seu uso nos mais diversos contextos, ou seja, formar um leitor e escritor competente.

Ferreiro (2012) sobre esse tema, ressalta a diferença entre os dois termos – alfabetização e letramento – ao destacar que há países que têm expressivos números de analfabetos porque não garantem um mínimo de escolaridade, e há países que possuem iletrados porque, apesar de ter assegurado essa escolaridade mínima, não produziram leitores e escritores competentes. Embora a autora discorde do uso da tradução do termo letramento, tal como foi apropriado no Brasil, essa nova concepção também é discutida em suas obras, sendo que se utiliza da expressão cultura letrada. Afirmo, assim, que a alfabetização implica no mergulho na cultura escrita. Isto é, ter contato com práticas sociais de leitura e escrita que não se restringem a um domínio de um código ou aprendizagem de uma técnica, mas um contato com esse instrumento cultural nos seus mais diversos usos e funções, como uma condição para se apropriar dela.

Desse modo, o letramento, enquanto um novo conceito, surge para compor, com a alfabetização, a conceitualização do processo inicial de ensino da leitura e da escrita. Embora cada um deles possua uma conotação diferente, consistem em processos de ensino que são indissociáveis. Soares (2007) ainda ressalta que, diferentemente dos outros países nos quais essa discussão também ocorreu, no Brasil, a questão do letramento e sua implicação para as práticas de ensino aconteceu concomitantemente ao debate sobre a alfabetização, que teve como consequência uma inadequada indiferenciação entre os dois termos.

A partir dessas discussões sobre alfabetização e letramento no final do século XX, por meio de diversos estudos e debates sobre o tema, pode-se dizer que houve a elaboração de uma conceitualização para a alfabetização, esclarecida a diferenciação entre os processos. Sendo assim, recorrendo a Soares (2003, 2007, 2016, 2019) pode-se afirmar que a alfabetização consiste no processo de aquisição do sistema de escrita, em suas dimensões alfabética e ortográfica, enquanto o letramento, compreendido também como parte de um processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita, envolve “[...] a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2003, p. 16).

Portanto, a partir da elaboração dessa diferenciação entre os termos, é que se compreende que a alfabetização e o letramento sejam processos indissociáveis no ensino inicial da leitura e escrita. Enquanto a alfabetização se refere aos procedimentos de ensino do sistema de escrita alfabético, isto é, das relações entre grafemas e fonemas, bem como de suas questões

conceituais e convencionais, o letramento diz respeito aos usos que se faz desse sistema nas mais variadas práticas sociais, compreendendo que há distintas maneiras de fazê-lo (cartas, folhetos, notícias, textos argumentativos, receitas etc.) e com as mais diversas funções (comunicar, expressar, recomendar, instruir etc.), sendo que essas particularidades também precisam ser pauta de ensino. Mais do que isso, a aprendizagem da alfabetização deve ser realizada a partir desses usos, e não por meio de textos artificiais produzidos para ensinar a ler e a escrever, que têm uma finalidade em si mesmos: a atividade escolar.

Colello (2012), salienta que o termo letramento ainda não é consenso entre os estudiosos da área. Todavia, o surgimento de tal discussão possibilitou o entendimento de que, mesmo antes de ingressar na escola, as crianças têm contato com a cultura escrita e têm a oportunidade de compreender seus usos, a natureza do signo linguístico, suas variações e seus significados. Isso, certamente, tem consequências para as práticas de ensino. Nesse sentido, a autora ressalta que, ao considerar essa perspectiva, tem-se a possibilidade de inserir, no contexto escolar, “[...] os significados intrínsecos ao conjunto da experiência linguística: a escrita como meio de se relacionar com mundo, de interpretar e de organizar a realidade” (COLELLO, 2012, p. 60).

Nos documentos oficiais brasileiros que se dedicam à discussão e orientações sobre os processos de ensino iniciais da leitura e escrita, observa-se a inclusão desses dois conceitos – alfabetização e letramento. No Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) (BRASIL, 1997), por exemplo, a alfabetização é abordada como o processo de aquisição do sistema de escrita alfabético, porém há muitas indicações de que esse ensino deva acontecer aliado ao contexto das práticas sociais de uso da escrita, ressaltando que: “A conquista da escrita alfabética não garante ao aluno a possibilidade de compreender e produzir textos em linguagem escrita. Essa aprendizagem exige um trabalho pedagógico sistemático” (BRASIL, 1997, p. 27). Assim, embora não se constata a menção ao termo letramento, há a orientação de que a alfabetização ocorra a partir de textos reais, considerando, ainda, que suas formas de produção e suas funções também sejam objeto de ensino.

Nos cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (BRASIL, 2012), por exemplo, a colocação desses termos é bem definida, sendo que nessa proposta se defende o alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever por meio de práticas sociais da leitura e da escrita: “Nessa perspectiva, defendemos que as crianças possam vivenciar, desde cedo, situações que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, [...] inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes tipos de texto (BRASIL, 2012, p. 22). Nessa proposta, embora que ainda não tenha um caráter de currículo, mas destinado aos professores alfabetizadores, observa-se como esses conceitos não só estavam

aceitos no contexto acadêmico, como também já havia orientações para suas inserções na prática docente, compreendo-os como indissociáveis, que pode ser observada na expressão “alfabetizar letrando”.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) há a discussão da intrínseca relação da escrita em seus usos e funções sociais e o processo de alfabetização. Apesar de se verificar que o documento enfatiza o conceito de alfabetização e as complexas relações entre grafema e fonema, bem como seus aspectos conceituais e convencionais, não obstante, há a menção de que essa prática deva ocorrer por meio dos textos. Desse modo, recomenda-se que o ensino deve ter como eixo central o trabalho a partir de textos, especialmente os do campo da vida cotidiana, tais como: listas, bilhetes, convites, fotolegendas, dentre outros, pois se considera que “[...] favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais” (BRASIL, 2018, p. 91).

Diante do exposto, pode-se afirmar que, atualmente, a compreensão do conceito de alfabetização está entrelaçada ao conceito de letramento, como pode-se observar em diversas pesquisas desde a divulgação desse conceito, como Moraes (2012), Soares (2007, 2016), Colelo (2012), dentre outros. Sendo assim, essa apreensão da alfabetização é uma das possíveis, estando presente, inclusive, em textos oficiais do Ministério da Educação (MEC). Em vista disso, a ampliação do conceito de alfabetização é resultado de modificações na sociedade e consequência das exigências para os sujeitos nela imersos. Logo, postula-se, cada vez mais, a relevância do uso da leitura e da escrita no cotidiano nas sociedades ocidentais, que passam por diversas transformações em um curto espaço de tempo, especialmente pela influência das tecnologias (FERREIRO, 2012).

Ainda que essa compreensão do conceito seja aceita e amplamente divulgada, os estudos nessa área continuam aprofundando a temática. E, em relação à continuidade dessas investigações, compreende-se que a alfabetização é um fenômeno complexo. Dialogando com Soares (2003, 2016), afirma-se que tanto a alfabetização, quanto o letramento, são processos multidimensionais, ou seja, possuem diferentes e diversas dimensões e, cada uma dessas dimensões do fenômeno precisa ser compreendida. Portanto, apreende-se que todas as dimensões devam ser consideradas, bem como devem ser objeto de ensino. Por conseguinte, os sujeitos tornar-se-ão leitores e escritores competentes, e não apenas se apropriarão de uma tecnologia que não lhes possibilite a vivência com a cultura letrada e as demandas dela decorrentes.

Soares (2016) denomina essas várias dimensões como facetas da alfabetização, sobre as quais considera que há três: a linguística, a interativa e a sociocultural. Em relação à faceta

linguística, a autora assinala que se refere à representação visual da cadeia sonora da fala, ou seja, a compreensão de como funciona o sistema de escrita alfabética. A interativa concerne na aprendizagem e no uso da “[...] língua como um vínculo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens” (SOARES, 2016, p. 29), isto é, a finalidade desse sistema de escrita, que também deve ser objeto de ensino. Em relação à faceta sociocultural, a autora a designa como os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais. Desse modo, percebe-se que a denominada faceta linguística tem uma intrínseca relação com a definição de alfabetização construída por Soares (2003, 2016), enquanto as facetas interativa e sociocultural relacionam-se diretamente ao conceito de letramento.

Em consonância ao que já foi discutido sobre o tema, esses dois conceitos são indissociáveis e constituem a perspectiva do alfabetizar letrando. Desse modo, o processo de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental requer a compreensão do trabalho concomitante com essas três facetas: “[...] a que correspondem domínios cognitivos e linguísticos distintos e, conseqüentemente três categorias de competência a serem desenvolvidas” (SOARES, 2016, p. 29). Isso implica em compreender que cada uma dessas facetas possui dimensões próprias, que demandam processos de ensino específicos, mas que devem ser considerados de modo vinculado, pois a abordagem a apenas uma dessas diferentes facetas não garante a formação do escritor e leitor competente.

A problematização acerca de alfabetizar ou letrar é discutida por Soares (2003) e por Albuquerque e Moraes (2008) que destacam as consequências, nas práticas pedagógicas, de quando se assume apenas uma das facetas: por um lado, o trabalho apenas com a perspectiva linguística, isto é, o sistema de escrita alfabética. Tal prática resulta em um processo no qual os sujeitos não têm contato e não desenvolvem habilidades de uso da escrita nas mais diversas situações sociais. Por outro lado, o tratamento apenas às facetas interativa e sociocultural implica na ausência de um trabalho explícito e orientado para a compreensão e apropriação do sistema de escrita alfabética. Como esclarece Soares (2016) e Moraes (2012), a aprendizagem da escrita não é um processo natural e requer um ensino sistematizado e explícito. Novamente, surge como indissociável a alfabetização e o letramento.

Dialogando com Soares (2016), que categoriza essas facetas, compreende-se que nesta pesquisa, o foco será no que ela denomina como faceta linguística, tendo como eixo central a discussão dos processos de ensino do sistema de escrita alfabética. Esse sistema possui suas particularidades e subdimensões, que certamente influenciam os processos de ensino e aprendizagem no contexto escolar. Sendo assim, é relevante entender quais são essas dimensões da alfabetização, de modo a assimilar esse sistema de escrita caracterizado como alfabético.

A discussão sobre esse sistema de escrita e suas propriedades têm sido objeto de pesquisadores, como Soares (2016), Teberosky e Ferreiro (1999), Morais (2012, 2019), Cagliari (2009), Ferreiro (2008, 2012, 2013) e Colelo (2012, 2021). Nessas obras, tem se encontrado a definição e a discussão sobre o assunto a partir de diferentes perspectivas teóricas, sendo que tem notoriedade a psicolinguística e a linguística. Sobre o sistema, observa-se que há certo consenso em considerá-lo como um sistema de representação, notacional, arbitrário e que possui propriedades conceituais e convencionais (conceituais envolvem a compreensão do que as letras notam e como o fazem. Convencionais são regras do sistema que foram construídas e aceitas, como por exemplo, a direção da escrita e o espaçamento em branco entre as palavras).

É nesse sentido que Soares (2016) refere-se à escrita alfabética como um sistema no qual os grafemas representam os sons da fala. Desse modo, para compreendê-lo, o sujeito precisa descentrar-se do significado da palavra para reter a atenção sobre o significante, ou seja, para os sons que compõem as palavras e a forma como são representados por meio da escrita. Esse sistema é composto por propriedades específicas, que serão apresentadas a seguir.

1.2 O Sistema de Escrita Alfabética

O sistema alfabético de escrita consiste em um conjunto de normas conceituais e convencionais, elaboradas no decorrer de um longo período histórico, que possibilitam a representação dos sons por meio das letras. É, portanto, esse conjunto de normas conceituais e convencionais que os estudantes, no início do processo de alfabetização, precisam compreender e se apropriar para fazer o uso da língua escrita. Sabe-se que outras habilidades são igualmente importantes – como por exemplo, a compreensão da função social da escrita, a existência e os usos dos diferentes tipos de gêneros textuais, o desenvolvimento da oralidade, as habilidades de leitura, a valorização cultural da escrita – ou seja, aspectos que perpassam questões culturais e sociais. No entanto, é de fundamental importância o domínio das propriedades do sistema de escrita para seu uso. É nesse sentido que se compreende que o ensino, na alfabetização, precisa integrar todas essas habilidades e conhecimentos, inclusive, o sistema de escrita.

Ferreiro (2011) diferencia um sistema de representação de um sistema de codificação, e salienta que a escrita alfabética consiste em um sistema de representação. Logo, esse tipo de sistema pode ser caracterizado como um conjunto de elementos nos quais há identificação com o objeto a ser representado e elementos que não serão considerados nessa representação: “Uma representação X não é igual à realidade R que representa (se assim for, não seria uma representação, mas uma outra instância de R)” (FERREIRO, 2011, p. 14). Pensando na escrita, por conseguinte, verifica-se que ela representa apenas uma das dimensões do signo linguístico

(ou seja, significado e significante), neste caso, o significante. Ferreiro (2011) observa, porém, que nenhum sistema é puro, visto que o sistema alfabético representa, por meio de recursos ortográficos, elementos ideográficos, enquanto os sistemas ideográficos também incluem elementos fonológicos.

Dado que o sistema de escrita alfabético constitui um sistema de representação, aprender a ler a escrever implica compreender a natureza desse sistema de representação. Ademais, tal processo de aprendizagem deve ser considerado como a apropriação de um novo conjunto de conhecimentos, uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 2011). Alguns autores (FERREIRO, 2011; 2013; MORAIS, 2012; CAGLIARI, 2009; SOARES, 2016) apresentam as propriedades desse sistema de escrita e sua relação com o processo de alfabetização. Cagliari (2009) destaca que existem diferentes tipos de escrita:

Alguns tipos de escrita se preocupam com a expressão oral e outros simplesmente com a transmissão de significados específicos, que devem ser decifrados por quem é habilitado. Nesse caso, os aspectos fonológicos, lexical, sintático que marcam a linearidade do discurso linguístico, não têm indicação específica, ficando a cargo do leitor encontrar a maneira mais adequada de realizá-lo (CAGLIARI, 2009, p. 88).

O autor ainda pontua que a escrita tem como objetivo primeiro possibilitar a leitura, que não envolve apenas a decifração do código, mas sim a interpretação da mensagem lida. Assim como Ferreiro (2011), ressalta que a escrita pode pautar tanto o significado quanto o significante. Por isso, quando procuram registrar os significados, as escritas aproximam-se de desenhos. No entanto, é importante destacar que, diferentemente dos desenhos, essas escritas têm como objetivo a leitura por outra pessoa e a sua interpretação e compreensão da mensagem registrada. Um exemplo de tais registros são as placas de trânsito, que comumente utilizam símbolos próximos à desenhos que são facilmente lidos e interpretados por aqueles que conhecem suas características.

Com isso, Cagliari (2009) realiza uma abordagem da histórica da escrita, sem que isso implique em seguir uma linha cronológica de um sistema específico. Indica, desse modo, a existência de três agrupamentos de tipos de escrita: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. A escrita pictórica se caracteriza pelo uso de desenhos ou pictogramas. São comumente encontradas em inscrições antigas, como na civilização asteca. Eles não estão relacionados aos sons, mas à imagem do que se deseja apresentar e, geralmente, são registros simplificados dos objetos da realidade.

A escrita ideográfica consiste no registro de desenhos especiais, que são os ideogramas “Esses desenhos foram ao longo de sua evolução perdendo alguns dos traços mais representativos das figuras retratadas e tornaram-se uma simples convenção da escrita. As letras

do nosso alfabeto vieram desse tipo de evolução” (CAGLIARI, 2009, p. 93). Alguns exemplos desse tipo de escrita são: a egípcia (hieroglífica), a mesopotâmica (suméria) e a chinesa. (CAGLIARI, 2009).

A escrita alfabética caracteriza-se pelo uso de letras e tem origem nos ideogramas, que perderam seu valor ideográfico e passaram a ter um valor fonético. O sistema de escrita alfabética que utilizamos é resultado de constantes modificações realizadas por diferentes povos, ao longo da história, com adaptações, como por exemplo, os gregos, que acrescentaram as vogais. Cagliari (2009, p. 96) ainda salienta que: “Apenas os caracteres do sistema alfabético conseguem formar sistemas fonográficos, representando os sons da fala em unidades menores do que a sílaba; é, portanto, o sistema mais detalhado quanto à representação fonética”.

Essas formas de registrar o significante, por meio das letras, no caso da escrita alfabética, representa as regras conceituais do sistema. Há ainda as regras convencionais, que também podem sofrer variações, tais como: a escrita da esquerda para a direita; de cima para baixo e os espaçamentos em branco entre as palavras. Essas normas, assim como as conceituais, também devem ser objeto de ensino na alfabetização.

Ferreiro (2013) ressalta a necessidade da ponderação ao discutir a evolução da escrita, pois ser alfabética não exprime que ela é, de alguma forma, superior a outros tipos de escrita. Para discorrer sobre o tema, toma dois aspectos: primeiro, a existência concomitante de diferentes tipos de escritas atualmente, como por exemplo, a chinesa, que é ideográfica, e as de origem latina, que são alfabéticas, como é o caso do português brasileiro. Dessa forma, questiona se a evolução da escrita aconteceu de modo linear, e acrescenta: “[...] se a escrita alfabética fosse o ápice do desenvolvimento, seria esperado um aperfeiçoamento dos princípios alfabéticos na longa história que vai da origem grega à expansão na Europa” (FERREIRO, 2013, p. 28). Este é, portanto, o segundo aspecto que considera em sua discussão: o fato de que o sistema não é puramente alfabético, mas utiliza-se de outros elementos necessários para seu registro: “[...] o que se observa é um foneticismo sempre defeituoso, compensado por múltiplos dígrafos e diacríticos e, o que é notável, a introdução paulatina de procedimentos ideográficos em sistemas de base alfabética” (FERREIRO, 2013, p. 29).

Cagliari (2009) também discorre sobre o fato de os sistemas não serem puramente nem alfabético, nem ideográfico, à medida em que vão incorporando elementos de um e de outro, visto que a própria variação linguística histórica proporcionou essa comutação. No caso do sistema de escrita alfabética do português brasileiro, há elementos que não são totalmente alfabéticos, como os sinais de pontuação. Assim, apesar de utilizar um sistema predominantemente alfabético, há outros componentes empregados em que a razão não é

fonética, mas semântica. Os sinais de pontuação, por exemplo, podem ser diacríticos, alterando a pronúncia da palavra (acento agudo, acento grave, til, acento circunflexo) ou podem estar relacionados com a entonação da expressão, como o ponto de exclamação, ponto final, reticências etc.

Cagliari (2009), também ressalta que há fatos fonéticos que não são dimensionados pelo sistema, que precisam ser recuperados pelo leitor. Porém, o autor destaca que: “Essa deficiência do nosso sistema de escrita, no entanto, não cria grandes problemas, porque somos falantes nativos da língua e facilmente completamos as indicações parciais que a escrita nos dá com informações de que dispomos a respeito de como a fala funciona” (CAGLIARI, 2009, p. 103). Dentre esses fatos fonéticos não recuperados estão: as sílabas, já que ocorrem em número variável nas palavras; a duração relativa de cada sílaba, que por meio da escrita não é possível identificar qual é a sílaba longa e a breve; e a tonicidade das sílabas, já que os acentos resolvem parte do problema. Também não há indicações acerca do ritmo da fala ou da entonação, da nasalidade ou da velocidade da fala. Como Cagliari (2009) observou, tais elementos devem ser recuperados pelo leitor, fluente na língua, que se espera que saberá como proceder nesses casos.

Morais (2012) define o sistema de escrita alfabético como um sistema notacional, primeiramente porque considera controversa a utilização do termo representação, já que pode não ajudar a esclarecer os processos mentais envolvidos na compreensão do sistema de escrita alfabética. Também assinala que o sistema produz uma notação em determinada superfície, seja ela papel, tela ou qualquer outro meio. Soares (2016), assumindo essa perspectiva, argumenta que o sistema de escrita alfabética é notacional: “Em síntese, pode-se dizer que a escrita alfabética foi historicamente construída como um sistema de representação externa, que se materializa como um sistema notacional, não como um código” (SOARES, 2016, p. 48).

Ademais, Soares (2016) ao caracterizar o sistema de representação, baseia-se em Tolchinsky, para afirmar que possui três atributos: são arbitrários, porque a relação entre a forma e o significado não se apresenta em termos de relações lógicas ou de similaridade; convencional, já que é estabelecido por regras socialmente aceitas; e sistemática, porque os signos compõem um sistema, sendo que cada signo só faz sentido dentro desse sistema. Assim, Moraes (2012) lista quais são as propriedades do sistema notacional que o estudante, ao ser alfabetizado, precisa reconstruir, para então apropriar-se da escrita:

QUADRO 1- Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado.

1. Escreve-se com letras que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos;
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, *p*, **P**, p);
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada;
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras;
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras;
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem;
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos;
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons podem ser notados com mais de uma letra;
9. Além das letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem;
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...) mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante-vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

Fonte: (MORAIS, 2012, p. 51).

Os elementos abordados por Morais (2012) são fundamentais para a compreensão de que o sistema de escrita alfabética é complexo, arbitrário, social, cultural e historicamente construído. Além do mais, esse decálogo expõe que as propriedades do sistema de escrita não são simples e facilmente evidenciadas para o estudante. Um exemplo é o fato de que há um número finito de letras, que não podem ser inventadas, e que a ordem no interior das palavras não pode ser mudada. Essas são questões que os sujeitos já alfabetizados não se atentam, pois se apropriaram de tais regras, no entanto, não são facilmente percebidas pelos que ainda estão se apropriando.

Por conseguinte, sua aprendizagem envolve um processo de reconstrução dessas propriedades. Morais (2012) e Soares (2016) vão esclarecer que não denota que o estudante inventa ou reinventa o sistema, mas no processo de compreendê-lo, o reconstrói. Tem-se ainda, uma observação importante: a escrita, ao notar a pauta sonora das palavras, não é um espelho da fala: “Nenhum sistema da história da escrita se propôs retratar tudo o que fala normal transmite” (CAGLIARI, 2009, p. 100). Outrossim, Soares (2016) ressalta que os grafemas representam os sons da fala, sendo o sistema de escrita alfabética, portanto, um sistema de representação, e não um código. Ferreiro (2011) distingue esses dois conceitos:

A diferença essencial é a seguinte: no caso da codificação; tanto os elementos como as relações já estão predeterminadas; o novo código não faz se não encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e para a mesmas relações. No caso da criação de uma representação, nem os elementos nem as relações estão predeterminados (FERREIRO, 2011, p. 16).

Morais (2012) evidencia que um dos problemas da alfabetização tem sido o equívoco de tomar a escrita como um código, e não como um sistema de representação e notacional. Isso fica evidente nos métodos de alfabetização tidos como tradicionais, que ao compreendê-la como ensino de um código, consideram o processo de ensino reduzido à procedimentos de memorização, cópias e atividades motoras. Não obstante, Ferreiro (2008, 2011), Moraes (2012) e Soares (2016) identificam que, sendo a escrita alfabética um sistema de representação, o ensino deveria deixar de ser pautado na memorização, para focalizar um processo de reconstrução desse sistema: “[...] se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, uma aprendizagem conceitual” (FERREIRO, 2011, p. 19). Desse modo, discute-se a seguir, as pesquisas que têm evidenciado os processos de reconstrução do sistema de escrita alfabética pelos sujeitos em fase de alfabetização.

1.2.1 O aprendiz diante desse sistema

Os estudos sobre como os sujeitos e, especialmente, os estudantes em fase de alfabetização aprendem a ler a escrever são diversos, de diferentes constructos e perspectivas teóricas. Certamente, o estudo mais divulgado e apropriado no contexto educacional foi a pesquisa realizada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, por meio do qual constataram que os estudantes, diante do sistema de escrita, elaboram sofisticadas hipóteses, na tentativa de compreender seu funcionamento. Sua ampla divulgação, especialmente no Brasil, possibilitou um aprofundamento da discussão dos procedimentos de ensino até então adotados para essa fase da aprendizagem, considerando, portanto, a forma como os sujeitos compreendem e se apropriam da escrita.

Soares (2016) evidencia que ao longo da segunda metade do século XX ocorreram diversas pesquisas sobre o tema, com diferentes perspectivas sobre esse objeto de estudo. Essas investigações são semelhantes em alguns aspectos, mas diferenciam-se quanto à elaboração das fases de desenvolvimento da escrita e pelo foco na leitura ou na escrita. Assim, a autora expõe alguns estudos, enfatizando as diferentes perspectivas teóricas que os fundamentam, realizando, inclusive, uma tentativa de conciliar as distintas teorias, como meio de oferecer colaborações mais abrangentes para o complexo processo de apropriação da escrita.

Desse modo, na perspectiva semiótica do desenvolvimento da escrita, identifica três representantes: Vygotsky, Luria e Kress. Luria é o pesquisador, de acordo com Soares (2016), que mais se aproxima da perspectiva semiótica, tendo estudado aquilo que denominou como pré-história da escrita da criança, trabalhando, portanto, com sujeitos em idade pré-escolar. Pretendeu investigar de que modo os registros que as crianças produziam possibilitavam-lhes recordar a mensagem dada. Seu trabalho evidencia que há um caminho de gradual diferenciação dos símbolos que as crianças utilizam, no entanto, o autor não chega ao estágio da utilização do princípio alfabético, já que intentava estudar a pré-história da escrita.

Gentry também elabora, a partir de pesquisas com escritas inventadas, uma organização dos dados em fases de desenvolvimento da escrita, inicialmente, com foco no princípio fonético e, posteriormente, alfabético. Partindo de uma perspectiva fonológica, Ehri, constrói um quadro de fases do desenvolvimento da escrita, entretanto, a autora focaliza o processo de leitura. Em sua análise, demonstra as relações entre o fonológico e o alfabético.

Suas fases são definidas em: pré-alfabética (pré-comunicativa): a criança realiza a leitura apoiando em pistas gráficas, como por exemplo, logomarcas; parcialmente alfabética: em decorrência da aprendizagem do valor sonoro das letras, consegue estabelecer relação entre a pauta sonora e pauta escrita; plenamente alfabética: a criança, por meio do domínio da consciência fonêmica, é capaz de ler e escrever palavras, ainda que erradas do ponto de vista ortográfico; e alfabética consolidada: a leitura torna-se fluente, devido ao domínio de morfemas, sílabas e outras unidades, que deslocam a atenção da relação grafema-fonema e, desse modo, possibilitam o desenvolvimento da compreensão leitora. Dessarte, o que orienta a organização feita pela autora é: “[...] o grau de conhecimento do sistema alfabético pela criança, como o objetivo de identificar as conexões que vão sendo estabelecidas entre os sons das palavras e sua representação alfabética” (SOARES, 2016, p.77). Com isso, diferentemente de Luria, para o qual interessava as produções antes da descoberta do princípio alfabético, para a autora, o foco está na descoberta desse princípio.

Moreira (2009) também se debruça sobre a temática das fases de desenvolvimento da escrita, no entanto, tomando como ponto de partida os estágios propostos por Emília Ferreiro. A autora discute e oferece uma alternativa aos estágios da pesquisadora, tendo como embasamento a linguística e a fonética. Argumenta que a criança estabelece uma relação entre a grafia e os sons antes mesmo do estágio denominado como silábico por Ferreiro, e compreende, portanto, que a terminologia pré-silábico é inadequada, pois enfatiza a sílaba.

A autora parte do pressuposto de que a escrita é fonográfica, sem, no entanto, descartar as descobertas de Teberosky e Ferreiro (1999): “[...] o oral e o escrito se relacionam durante

todo o processo evolutivo da aprendizagem da escritura” (MOREIRA, 2009, p. 370). Então, organiza quatro fases, na qual o foco está na perspectiva fonológica: escrita icônica (desenhos); escrita grafemática (uso de traçados puros na tentativa de escrever, ainda não compreende que a escrita representa a fala); escrita fonográfica (começa a estabelecer a relação da escrita como representação da fala, sem ainda atentar-se para o caráter linear da escrita) e escrita ortográfica.

Os estudos e autores apresentados evidenciam a multiplicidade de perspectivas na investigação da apropriação da escrita pelo sujeito. No entanto, essa multiplicidade se diferencia pela abordagem teórica e conceitual adotada pelos autores. Assim como reitera Soares (2016), elas podem tornar-se complementares, na busca pela compreensão da complexidade desse processo de apropriação da escrita.

Não obstante, a pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky toma certa relevância nesse contexto, não apenas por ser a mais divulgada e utilizada no cenário educacional brasileiro, sendo o embasamento de muitas pesquisas desenvolvidas na área de alfabetização e como um material orientador para a prática de professores alfabetizadores. É também porque as pesquisadoras partem do constructo piagetiano para “[...] compreender os processos cognitivos da criança em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético de escrita” (SOARES, 2016, p. 62). Desse modo, o foco das autoras estava, prioritariamente, sobre o sujeito cognoscente diante do sistema de escrita alfabética, pois consideram que a obtenção do conhecimento ocorre a partir do resultado da atividade do próprio sujeito. Logo, seu interesse de estudo era descobrir como se dava o processo de construção da escrita por este sujeito cognoscente, que aprende agindo sobre o objeto.

As pesquisas realizadas pelas autoras focalizaram não apenas os processos da escrita, mas também da leitura. Em relação à escrita, mais do que elaborar uma sucessão de fases pelos quais os sujeitos passam nesse processo de apropriação, também explicitam os processos cognitivos envolvidos nesse decurso. Na obra de Ferreiro e Teberosky (1999) são indicados cinco níveis do desenvolvimento da escrita. A proposta das autoras era, portanto, “[...] descobrir qual era o processo de construção da escrita, ao planejar situações experimentais procuramos que a criança colocasse em evidência a escrita tal como ela a vê, a leitura tal como ela a entende e os problemas tal como ela os propõe para si” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 35).

Para tanto, a pesquisa foi de caráter experimental, baseando-se nas perspectivas psicogenéticas, para a qual elaboraram procedimentos estruturados. Assim, os sujeitos participantes (crianças entre quatro e seis anos de idade), respondiam às situações de interpretação do sistema alfabético e de produções gráficas. Também inseriram, em todas os episódios, elementos conflitivos, que exigiam raciocínio por parte dos participantes. No caso

específico dos protocolos envolvendo a escrita, participaram crianças entre quatro seis anos, tanto da classe média, quanto da classe baixa, economicamente. Neste âmbito, interessavam-se em investigar: “A partir de que momento a criança dá interpretação à sua escrita? A partir de que momento deixa de ser um traçado para se converter num objeto substituto, numa representação simbólica?” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 191). A partir dos dados recolhidos nessa etapa, organizaram, então, o quadro de níveis de desenvolvimento da escrita.

Ferreiro (2011) destaca que a linha de evolução da escrita infantil pode ser ordenada dentro de três grandes períodos, que possuem diversas subdivisões:

Distinção entre o modo de representação icônico e o não icônico;
A construção de formas de diferenciação (controle progressivo das variações sobre os eixos qualitativo e quantitativo);
A fonetização da escrita (que se inicia com período silábico e culmina no período alfabético) (FERREIRO, 2011, p. 22).

Desse modo, Ferreiro e Teberosky (1999) explicitam, com detalhamento, essas subdivisões em cinco níveis. No nível 1, a criança, ao produzir os registros gráficos, utiliza tipos característicos daquilo que ela identifica como escrita – isto é, caso sejam as letras de imprensa, utilizará marcações separadas, e se for a cursiva, fará uso de traços contínuos. Nessas escritas não há interpretação por outros, apenas a intencionalidade do produtor. A leitura que a criança realiza é sempre global. Também há uma intrínseca relação com o objeto, ou seja, ainda não foi superado o realismo nominal, assim, a escrita é proporcional ao tamanho do objeto. Isso faz com que, nesse nível, haja certa indiferenciação entre desenhar e escrever. Essas produções são aquilo que se pode denominar como garatujas, quando ainda não há o uso de letras.

No segundo nível observa-se uma busca por uma diferenciação sistemática das produções, por meio do pensamento de que, para escrever coisas diferentes, é preciso diferenciar esse registro. A diferenciação é realizada nos âmbitos daquilo que as autoras denominam como intrafigural, isto é, o que um texto precisa possuir para ser considerado legível; e interfigural, que consiste na tentativa de diferenciar as escritas produzidas. Essas duas diferenciações ocorrem simultaneamente. A exigência de variação das escritas para coisas diferentes e entre as escritas produzidas, no caso interfigural, se dá em dois âmbitos: qualitativo, que representa variar as letras e suas posições, sem necessariamente modificar a quantidade. No aspecto quantitativo, no entanto, há a busca pela variação da quantidade de letras para produzir escritas diferentes, que consiste na quantidade mínima de caracteres, sendo geralmente utilizadas três letras. Ferreiro (2011) observa que, neste momento, não há atenção quanto às diferenças e semelhanças dos significantes sonoros, que será um elemento fundamental no 3º nível. Entretanto, ainda sobre esse nível, que é conhecido como pré-silábico, Ferreiro e

Teberosky (1999, p. 204) assinalam a relevância dessa observação que as crianças fazem acerca das diferenciações na escrita: “Descobrir que duas ordens diferentes dos mesmos elementos possam dar lugar a duas totalidades diferentes é uma descoberta que terá enormes consequências para o desenvolvimento cognitivo nos mais variados domínios em que se exerça atividade de pensar”.

Uma marca importante do nível 3 é atenção para os segmentos sonoros das palavras, por meio da qual a criança busca atribuir um valor sonoro a cada uma das letras que compõem sua escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) consideram esse nível de fundamental importância, visto que é a primeira vez que a criança escreve pautando-se pelo princípio de que a escrita representa a fala. Outro importante indício desse nível é a leitura que a criança faz de suas produções, que deixa de ser global para uma correspondência termo a termo. Desse modo, a escrita desse nível pode pautar-se tanto no aspecto quantitativo, que consiste na observação de quantas sílabas têm a palavra, atribuindo uma letra para cada uma delas, mas sem ainda associar o valor sonoro das letras utilizadas às sílabas. Posteriormente, criança é capaz de estabelecer uma correspondência entre sílabas das palavras e seus sons correspondentes, demarcando, portanto, uma letra por sílaba de acordo com o seu valor sonoro, sendo que geralmente, as vogais são mais utilizadas.

Esse importante avanço do nível 2 para o nível 3, contudo, também ocasiona conflitos para a criança, considerando que no nível anterior havia adotado o princípio da quantidade mínima de caracteres, que geralmente são três letras. Assim, ao se deparar com a escrita de monossílabos ou até mesmo dissílabos, vê-se diante do dilema de atender ao princípio previamente estabelecido, ou de escrever de acordo com a pauta sonora da palavra. Outra fonte de conflito, neste caso, são as escritas produzidas por outros alfabetizados, que sempre terão mais letras do que suas produções. Ferreiro (2011, p. 27) afirma que: “Esta hipótese silábica é da maior importância por duas razões: permite obter um critério geral para regular as variações na quantidade de letras que devem ser escritas, e centra a atenção da criança nas variações sonoras da palavra”. A tendência, por conseguinte, é que a criança, paulatinamente, abandone o princípio da quantidade mínima de caracteres e da variedade de letras, para, então, atender aos fundamentos da hipótese silábica.

Os conflitos com os quais a criança se depara na escrita silábica do nível 3 a impulsionam para que avance para o nível 4. Nas obras Ferreiro e Teberosky (1999) e Ferreiro (2011) esta fase, denominada como silábico-alfabética, é considerada uma transição entre os níveis 3 e 5, ou seja, entre as fases silábica e alfabética. Assim, as autoras argumentam que, quando a criança se atenta para o fato de que a sílaba não pode ser tomada como uma unidade,

mas que é composta por elementos menores, aproxima-se da compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética. Assim, novos conflitos são colocados, já que para resolver a questão, não basta duplicar as letras, pois há uma variedade de possibilidades de quantidade de letras nas sílabas. Ademais, tem-se o tópico da ortografia, por meio da qual, há casos em que não há correlação entre o som da palavra e a letra, como por exemplo, correspondências que não são biunívocas.

Em outra obra, Ferreiro (2013) discute, com base em novos dados e novas perspectivas, a transição da fase silábica para a alfabética. A autora argumenta que esse período representa um modo peculiar de analisar a sílaba em função da escrita, devidos aos conflitos característicos da hipótese silábica. Assim, a autora realizou uma análise das escritas de crianças de cinco anos, especificamente de palavras dissílabas com sílabas CVV, CVC e CVVC, de modo a averiguar de que modo as crianças resolveriam o conflito das sílabas com ditongo: se seriam reduzidas a V e, posteriormente, a CV, ou encontrariam outro meio de registrá-las.

A investigação compreendeu três propostas de escrita das mesmas palavras em diferentes períodos. Ferreiro (2013) analisa que em muitos registros o ditongo tende a desaparecer, ao mesmo tempo em que aparecem as consoantes, sobre a qual, autora considera pouco provável que tenha relação com a análise oral de fonemas. Também observa que as crianças registram todas ou quase todas as letras da palavra, porém, não dentro da ordem da pauta sonora. Com isso, desenvolve a ideia de pertinência com alternância, ou seja, escritas que contém as letras pertinentes, porém, não dentro da ordem correta. Ferreiro (2013) observa que reconhecer que a sílaba contém mais de uma letra é diferente de saber onde inserir tais letras, em que posição e em que sequência.

Desse modo, Ferreiro (2013) expõe a complexidade da alfabetização e da compreensão do sistema de escrita pelo sujeito, especialmente essa transição da escrita silábica, constantemente realizada por meio das vogais, para a passagem de uma escrita alfabética, em que as relações entre sons e letras não são tão simples, como na hipótese silábica, em que cada letra corresponde a um som:

Ao abandonar a escrita com simples vogais, ao começar introduzir consoantes, as crianças não estão acrescentando letras “alegremente”. A introdução das consoantes desorganiza o sistema anterior e as crianças devem empreender a penosa tarefa de enfrentar os desafios de encontrar uma nova organização. Essa nova organização impactará ao mesmo tempo a oralidade analítica e a escrita reflexiva (FERREIRO, 2013, p. 75-76).

O nível 5, alfabético, caracteriza-se pela compreensão do funcionamento da escrita alfabética, isto é, que a escrita representa os elementos sonoros que pronunciamos na fala, que são menores que as sílabas. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 219), a escrita alfabética

representa o fim da evolução e afirmam que: “Ao chegar nesse nível, a criança já franqueou a “barreira do código”; compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever”. No entanto, esclarecem que as crianças ainda terão dificuldades, visto que se depararão com as normas ortográficas da língua, porém, não será uma dificuldade de escrita, propriamente, de acordo com as autoras. Essas dificuldades podem ser ordem normativa, como por exemplo, letras que possuem mais de um valor sonoro (como é o caso da letra c: CA-CO-CU/ CE-CI), ou ainda, sons que podem ser representados por mais de uma letra (como as letras S, C, Z e X, que em diferentes palavras podem representar o mesmo som).

Alguns estudiosos sobre a aprendizagem da escrita estendem suas análises e a elaboração de fases até a apropriação das normas ortográficas da língua, como por exemplo, Ehri, para a qual a fase plenamente alfabética corresponde ao nível 5 de Ferreiro e Teberosky (1999) e ainda propõe a fase alfabeticamente consolidada, que consiste na predominância da identificação de unidades grafofonêmicas e de morfemas. Essas unidades possibilitam que a leitura se torne automática e fluente, em que o foco não está mais nas correspondências grafema-fonema, e permite que o leitor se preocupe com a compreensão do texto (SOARES, 2016). Desse modo, Ehri analisa também os processos de apropriação das normas ortográficas e das habilidades de leitura.

Convém ressaltar, no entanto, que a elaboração dessas fases, pelas duas autoras, ocorre por meio do estabelecimento de objetivos de pesquisa diferentes, bem como por embasamentos teóricos diferentes (SOARES, 2016). É nesse contexto que a pesquisa elaborada por Ferreiro e Teberosky (1999), e os demais estudos de Ferreiro (2008, 2011, 2013) tornam-se relevantes para o contexto educacional, pois intentam identificar quais são as análises e hipóteses que as crianças elaboram ao buscar compreender o sistema de escrita. Hipóteses essas, que como as autoras ressaltam, são construções próprias e originais das próprias crianças. Isso implica, portanto, em consequências para as práticas de ensino desse sistema, visto que as pesquisas dessas autoras evidenciam que os sujeitos, antes mesmo de serem ensinados, têm conhecimentos sobre a escrita. Isso devido à sua inserção na sociedade grafocêntrica e nos usos que se faz da escrita em diversos contextos dos quais a criança participa. Logo, quais podem ser as implicações das descobertas do estudo da psicogênese da língua escrita para as práticas de alfabetização?

1.2.2 Implicações para o ensino

Como observa Moraes (2012), os problemas relacionados à alfabetização, no país, não são novos. Ademais, envolvem diversos fatores, que estão além da sala de aula. Nesse contexto, na década de 1980, as pesquisas sobre a psicogênese da escrita foram bastante divulgadas, tanto em processos de formação inicial e continuados, como em documentos oficiais do MEC. O autor pontua que uma das grandes contribuições que esse estudo trouxe, dentre outros, foi a reflexão sobre a inadequação dos métodos tidos como tradicionais, que predominavam no processo de ensino da leitura e da escrita, até então. No entanto, a divulgação e apropriação das pesquisas para a sala de aula também deixou algumas lacunas (ou, até mesmo, distorções da teoria) para os alfabetizadores.

Um dos problemas que Moraes (2012) cita é a questão de que houve um abandono de uma didática da alfabetização. Assim, o foco recaía sobre as fases de hipóteses da criança, que não era acompanhada de uma discussão sobre como alfabetizar a partir de tais informações. Outro problema foi a concomitante divulgação do conceito de letramento, o que ocasionou o que Magda Soares denomina como “desinvenção da alfabetização” (compreensão de que os estudantes aprenderiam a ler e a escrever por meio do contato intenso com portadores de textos, sem a necessidade um ensino sistemático sobre as correspondências grafema-fonema). Moraes (2012) também situa como um problema o abandono do ensino da caligrafia e inobservância do ensino da ortografia, pois “[...] diversos educadores passaram a acreditar que ensinar ortografia era algo “tradicional” (e repressor) e que os aprendizes, por si só, avançariam no domínio da norma ortográfica, à medida que lessem e produzissem mais textos” (MORAIS, 2012, p. 79). Esse quadro, entretanto, tem se modificado, de acordo com o autor.

Como indica Moraes (2012), umas das contribuições mais significativas dessas pesquisas foi a reflexão sobre as formas de ensinar. Emília Ferreiro, em outras obras, também aborda as implicações da sua teoria para o ensino. Ferreiro (2011) discute as concepções da língua subjacentes à prática docente e ressalta a necessidade de tais concepções partirem das construções que as crianças têm sobre o sistema de escrita. Desse modo, a autora problematiza três pontos sobre os processos de ensino e as visões dos professores: a) a visão que o adulto já alfabetizado tem do sistema de escrita. O sistema de escrita alfabética é complexo e possuiu propriedades que já foram apropriadas por aqueles que foram alfabetizados, como por exemplo, compreender que a escrita representa a pauta sonora das palavras, ou ainda, que não são todas as letras que podem ocupar certas posições nas palavras. Isso, para o aprendiz, é algo complexo, mas o adulto já alfabetizado não consegue retomar a dificuldade de tal aprendizagem. Assim,

tem-se a relevância do conhecimento da psicogênese, ao auxiliar a prescindir uma visão adultocêntrica da alfabetização.

b) confusão entre escrever e desenhar letras. Ser capaz de copiar não implica compreender o sistema de escrita e fazer seu uso em diferentes contextos, mas diversos procedimentos de ensino baseiam-se nessa concepção, como por exemplo, os métodos sintéticos e as cartilhas;

c) redução do conhecimento do leitor ao conhecimento das letras e seu valor sonoro. Os conhecimentos que os leitores têm sobre a língua escrita não se reduzem às letras e ao seu valor sonoro, mas envolvem diversos outros conhecimentos, inclusive sobre os materiais portadores de textos. Com isso, Ferreiro (2011, p. 38) discute o fato de que a escrita “[...] é um objeto de uso social, com uma existência social”. Logo, os estudantes têm acesso à escrita e às suas funções em diversos contextos fora da sala de aula, na qual a escrita está mais contextualizada do que nas atividades escolares. Portanto, o ensino da escrita deveria ocorrer de acordo com as práticas de uso da escrita. Um fato decorrente disso é que, nesse caso, a escrita deixa de ser um objeto da escola e o professor deixa de ser o único informante autorizado a oferecer referências sobre esse instrumento.

Além dessas questões, outra implicação da teoria da psicogênese é a compreensão de que a escrita é um sistema de representação e não um código. A partir disso, tem importância a escrita espontânea, não apenas como um instrumento de avaliação da criança, mas como um meio de permitir que elabore hipóteses sobre esse sistema e, no confronto com as escritas que a permeiam, possa elaborar outras pressuposições, até chegar à escrita alfabética:

[...] deixemo-la escrever, ainda que seja num sistema diferente do sistema alfabético; deixemo-la escrever, não para inventar seu próprio sistema idiossincrático, mas sim para que possa descobrir que seus sistemas não é o nosso, e para que encontre razões válidas para substituir suas próprias hipóteses pelas nossas (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 288).

Essas implicações para o ensino envolvem, pois, uma reflexão das práticas e concepções adotadas e a compreensão do modo como a criança age diante da escrita, presente em seu cotidiano sob as mais diferentes formas. No entanto, a alfabetização abrange outros aspectos, que não se restringem à compreensão do sistema de escrita, mas que também podem estar relacionados a isso. Logo, novos estudos têm ampliado os dados sobre a relevância de outras abordagens na alfabetização, como contribuição para a aprendizagem dos estudantes, como por exemplo, atividades de metalinguística.

De acordo com Soares (2016) duas dimensões são fundamentais para que o sujeito se aproprie desse sistema: a consciência metalinguística (já que o sujeito precisa voltar sua atenção

para os sons das palavras e desprender-se de seu significado) e a ortografia, considerando que esse sistema é arbitrário e há uma forma correta de escrever as palavras, sendo que o sistema permite mais de uma notação para o mesmo som. Soares (2016) considera que essas duas dimensões configuram a faceta linguística. A seguir, apresenta-se e discute-se tais dimensões.

1.3 Dimensões da escrita enquanto objeto de ensino e aprendizagem

A metalinguística e a ortografia constituem-se importantes dimensões da escrita, no sentido do exercício que os sujeitos precisam fazer para compreender esse sistema de representação, que é a escrita alfabética, e utilizá-lo, tornando-se leitores e escritores competentes. Assim, apropriar-se do sistema é igualmente importante tal como aprender os usos e as funções da escrita nos mais diversos contextos sociais. A linguística, de acordo com Cagliari (2009) ocupa-se do estudo científico da linguagem, isto é, como a linguagem funciona e como se manifesta em cada uma das diferentes línguas (seja ela falada ou escrita). Nesse contexto, segundo o autor, existem diferentes áreas sobre as quais um linguista pode aprofundar-se no estudo da linguagem, são elas: a fonética, a fonologia, a morfologia, a sintaxe, a semântica, a pragmática, a análise do discurso, a psicolinguística e a sociolinguística.

A psicolinguística é uma área que tem guiado muitos estudos acerca da linguagem e, especificamente, sobre a aprendizagem na escrita. Cagliari (2009) assinala que ela consiste no estudo sobre o processo de aquisição da linguagem pelos sujeitos e pelos processos mentais acerca da produção da linguagem, bem como também se ocupa dos seus usos e da relevância dos processos interacionais em sua utilização.

Em relação à metalinguagem, Morais (2019) e Soares (2016) apresentam conceituações próximas para esse fenômeno, relacionando-a com sua relevância no processo inicial de aprendizagem da escrita (e da leitura). Os autores discorrem que a metalinguagem compreende o processo de refletir sobre a linguagem, de considerar a língua como um objeto de análise e reflexão, desassociando-a de seu caráter comunicativo e interativo. Soares (2016) assinala que a consciência metalinguística “[...]é a reflexão, análise, controle intencional de atividades linguísticas que, no uso cotidiano da língua, realizam-se de forma automática e sem consciência dos processos nela envolvidos” (SOARES, 2016, p. 126).

De fato, como ressalta Cagliari (2012) a criança está imersa em um contexto linguístico do qual se apropria por meio da interação com seus semelhantes e com a sua comunidade, sendo capaz de compreender as diferentes e diversas mensagens que lhe são transmitidas, bem como utilizar-se de seus conhecimentos linguísticos para também interagir e comunicar. Sendo assim,

quando a criança chega às turmas de alfabetização, por volta de seis anos, já possui um notável conhecimento linguístico e tem um entendimento significativo a respeito do funcionamento da língua.

Considerando a relevância da metalinguística, Soares (2016, p. 124) argumenta que “[...] o ensino da língua escrita, ao longo da escolarização, é basicamente o desenvolvimento da consciência metalinguística e sua tradução em habilidades de leitura e produção textual”. A metalinguística é, portanto, composta por diferentes áreas, que se ocupam sobre o estudo dos processos de reflexão e análise de determinado âmbito da linguagem. Soares (2016) ressalta que, entre os estudiosos desse campo, não há um consenso sobre quais são as habilidades da metalinguagem, no entanto, constata-se que algumas estão mais estreitamente relacionadas com a aprendizagem inicial da escrita, especialmente a consciência fonológica, sendo que essa é a mais constante em estudos acerca da metalinguagem na alfabetização.

1.3.1 Dimensões da metalinguística

Conforme observado, essas dimensões nem sempre são consideradas por todos os autores que estudam a temática, no entanto, convém apresentar as conceituações sobre esses diferentes aspectos, especialmente aqueles que estão intrinsecamente relacionadas com a aprendizagem da escrita. As diferentes habilidades da consciência metalinguística podem ser situadas como: consciência pragmática, consciência metatextual, consciência sintática, consciência morfológica e consciência fonológica.

Em relação à semântica, Soares (2016) esclarece que essa não é uma dimensão da metalinguagem, mas sim uma condição que perpassa todas as outras dimensões, seja como uma influência ou como um obstáculo, como será possível discutir em relação à consciência fonológica. Acerca da relevância da metalinguagem na aquisição do sistema de escrita alfabética, Bezerra e Maluf (2003) ressaltam que essa aprendizagem exige uma intensa reflexão sobre a fala, algo que antes ocorria naturalmente nos contextos comunicativos do sujeito e que, nesse processo, precisa tornar-se um objeto de reflexão constante.

Sobre a consciência pragmática, Soares (2016) afirma que tem como foco a língua nos processos interativos, isto é, a linguagem nos contextos em que é utilizada. De acordo com Cagliari (2012) essa dimensão aborda o uso que se faz da linguagem, em quais contextos e para quais finalidades, sendo assim, a língua se manifesta “[...]na maneira como os interlocutores estabelecem um diálogo, no modo como as pessoas interagem falando, no uso que as sociedades fazem de certos modos de falar para manifestar sua cultura, sua filosofia de vida e até seus preconceitos” (CAGLIARI, 2012, p. 39). Ainda, de acordo com Soares (2016) essa dimensão,

por um lado, não está intrinsecamente relacionada com a faceta linguística, mas por outro, relaciona-se com as facetas interativa e sociocultural, especialmente no diz respeito à produção e compreensão de textos escritos, e assim, considera a consciência pragmática fundamental.

A consciência metatextual tem relação com análise estrutural de diferentes tipos de textos. Está é uma habilidade também relevante no processo de alfabetização. Ainda que não tenha estreita relação com a apropriação do sistema de escrita alfabética, constitui um importante conhecimento para o sujeito que vive imerso em uma cultura na qual a escrita está constantemente presente. De acordo com Soares (2016, p. 137) essa habilidade envolve “[...] um conjunto de comportamentos que controlam o processo do texto, não apenas com referência aos seus aspectos formais, mas também com referência a representações da informação vinculada pelo texto não estritamente linguístico”. Desse modo, torna-se uma habilidade necessária não apenas na identificação das formas como se concretiza os diferentes tipos de textos, mas também para sua produção e para sua compreensão.

A consciência sintática refere-se à capacidade de refletir sobre as estruturas gramaticais da língua, exercendo um controle intencional sobre elas e estabelecendo um processo de correção das violações às normas gramaticais. Em contrapartida, Soares (2016) esclarece que pesquisas sobre o tema têm evidenciado que a consciência sintática aparece de forma mais contundente em alunos em séries mais avançadas da escolaridade, que indicam que conforme vivenciam por mais tempo o contato com a cultura escrita no contexto escolar, mais a consciência sintática contribui para o desenvolvimento de habilidades na escrita. Com isso, ela não estaria relacionada, necessariamente, ao processo de compreensão do sistema de escrita.

No entanto, Bezerra e Maluf (2003), em pesquisa acerca da influência da consciência semântica e fonológica no início da alfabetização, levantam a hipótese de que a criança utiliza seus conhecimentos sintático e semântico quando os conhecimentos fonológico e ortográfico não são suficientes para realizar a tarefa (leitura e escrita). Assim, o estudo foi realizado com crianças de 1ª série, com idade média de 7,3 anos. Os resultados evidenciaram que as habilidades metalinguísticas não se mostraram correlacionadas entre si e que a consciência sintática, “[...] no início da aquisição da escrita e particularmente de leitura, seria preditora de maior sucesso na sua aprendizagem (BEZERRA; MALUF, 2003, p. 500). As autoras ainda ressaltam que as crianças que possuíam um melhor desempenho em leitura e escrita ao final do ano eram aquelas que apresentavam níveis superiores de desenvolvimento da consciência metalinguística, especialmente a sintática e a fonológica.

Há ainda uma outra questão abordada por Soares (2016) a respeito da consciência sintática que é a variedade linguística, portanto, a depender da variante da língua utilizada pelo

sujeito é possível supor, equivocadamente, que ele não possui a habilidade de consciência sintática. Quando, na verdade, o que ocorre é a consideração de uma determinada estrutura gramatical como correta, a depender de sua variante linguística, (um exemplo é a omissão do plural no final das estruturas, que para algumas variantes linguísticas, não seria considerado um erro).

Nesse contexto, Colelo (2012) defende que a escola, ao impor o uso da norma culta, determina o uso de uma variante linguística que é a mais utilizada por determinada classe da sociedade, em geral, a mais abastada. Assinala que todo dialeto é legítimo, “[...] desde que, compartilhando regras comuns, torne possível o intercâmbio de ideias entre os indivíduos de uma comunidade” (COLELO, 2012, p. 66). Logo, a escola tem o seu papel em ampliar as capacidades linguísticas dos sujeitos, no entanto, isso deve ocorrer com respeito: “[...] democratizar o ensino da língua é respeitar o aporte linguístico do sujeito, mas também – e fundamentalmente – instrumentá-lo para a comunicação adequada em qualquer esfera da linguagem” (COLELO, 2012, p. 67).

A consciência morfológica é a capacidade de refletir e analisar os morfemas das palavras, que são as menores estruturas linguísticas. Cagliari (2009, p. 76) esclarece que o morfema é “[...] o menor signo linguístico, isto é, a menor unidade composta de significado e significante. [...] Um signo linguístico pode ter extensão variável, desde a menor, que o morfema, até outras, como a palavra, a frase, o texto etc.” Um exemplo dado pelo autor é a palavra *casas*, composta por dois morfemas: *casa*, que possui o significado de moradia, construção etc. e o morfema *s*, que indica o plural da palavra. Soares (2016) pontua que a criança é capaz de exercer um conhecimento epilinguístico em relação ao morfema, construindo novas palavras a partir de recursos morfológicos.

Mota *et al* (2009) comenta que há duas vertentes teóricas acerca da consciência morfológica e a sua relação com a alfabetização. Em uma primeira corrente estariam pesquisadores que consideram o desenvolvimento da consciência morfológica e sua consequente contribuição para a leitura e a escrita estaria relacionada com um período maior de escolarização. Outro grupo de estudiosos acreditam que a consciência morfológica começa a desenvolver-se logo no início da alfabetização, interagindo com a escrita desde os estágios iniciais. Com o objetivo de discutir essas premissas, as autoras realizam uma pesquisa com alunos de 1º, 2º e 3º anos, aplicando testes de consciência morfológica. Seus resultados evidenciam que “[...] o conhecimento morfológico não depende da experiência com alfabetização, mas interage com ela” (MOTA *et al*, 2009, p. 148).

Desse modo, consideram que suas descobertas se aproximam das conclusões do segundo grupo de estudiosos, para quem a consciência morfológica tem uma relação interativa com a alfabetização, e não causal (ou seja, a consciência morfológica como consequência da escolarização). No entanto, destaca-se que os alunos de 2º e 3º anos apresentaram um melhor desempenho nas tarefas aplicadas do que os alunos do 1º ano, o que evidencia que esses “[...] têm um conhecimento, ainda que rudimentar, da morfologia da língua, mas à medida que vão se escolarizando, esse conhecimento se aprofunda” (MOTA *et al*, 2009, p. 149).

Há ainda outros autores que sugerem a relação da consciência morfológica e a aprendizagem da ortografia. Lemle (1995) ressalta como o conhecimento sobre sufixos e afixos pode contribuir na sistematização de algumas regras ortográficas, especialmente aquelas consideradas irregulares. Soares (2016) também comenta, no caso das dimensões da metalinguística, que a consciência fonológica é vista como a habilidade que mais contribui para aprendizagem da escrita. No entanto, sublinha que a consciência morfológica é contributiva nas questões ortográficas, especialmente entre aquelas que irregulares ou regulares contextuais. Além disso, destaca o relevante papel da consciência morfológica “[...] na leitura de palavras, com mais fluência, sem ficar na dependência do fonológico. Também facilita a apreensão de significado das palavras pela identificação da ideia ou noção que o prefixo ou sufixo acrescentam ao morfema radical” (SOARES, 2016, p. 157).

Até aqui observou-se a relevância das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da leitura e da escrita, sendo que algumas dessas dimensões podem estar mais relacionadas com aspectos específicos dessa aprendizagem, como é o caso da consciência metatextual, relevante na capacidade de produção e na compreensão dos diversos tipos de textos; a consciência morfológica, relacionada a uma habilidade de fluência na leitura e na observância da questões ortográficas, automatizando-as; e a consciência sintática, relevante também na aprendizagem da leitura. No entanto, tem sido um consenso considerar a consciência fonológica como uma das habilidades metalinguísticas que mais pode influenciar no processo de aquisição da escrita, isto é, na compreensão do sistema de escrita alfabética. Diversas pesquisas (REGO, 1995; MORAIS, 2012, 2019; MOTA *et al*, 2009; LEITE, 2011; SOARES, 2016; VERNON; FERREIRO, 2013; ARAGÃO, MORAIS, 2020) têm sido realizadas com o objetivo de demonstrar e discutir essas relações e de que modo a consciência fonológica contribui para a compreensão do princípio alfabético.

Soares (2016) esclarece a relevância que a consciência fonológica tem no processo inicial da alfabetização reside no fato de que essa habilidade exige que o aprendiz desloque sua atenção do significado da palavra para concentrar-se em seu significante. Assim, considera sua

importância na compreensão do princípio alfabético pois, diferentemente das outras habilidades metalinguísticas apresentadas, que não exigem essa dissociação entre significado e significante, essa é uma condição básica da consciência fonológica. Essa exigência tem intrínseca relação com a superação do denominado realismo nominal, isto é, a capacidade que o sujeito tem de refletir sobre a cadeia sonora das palavras e não sobre seu significado ou ainda, sobre sua relação desse registro com o objeto ao qual ele designa.

Barrera e Maluf (2003) também evidenciam o importante papel da consciência fonológica na alfabetização. Em sua pesquisa, as autoras constataram que, dentre as habilidades metalinguísticas investigadas, a fonológica é a que apresenta maiores níveis de relação com as habilidades de leitura e de escrita, desempenhando um papel facilitador nesse processo de aprendizagem. Os resultados, então, confirmaram suas hipóteses de que, a presença dessa habilidade metalinguística, nas crianças que vão iniciar a aprendizagem da leitura e escrita, seria um preditor de sucesso no processo de alfabetização.

Desse modo, dialogando com Moraes (2019) pode-se definir a consciência fonológica como a capacidade de refletir sobre as partes sonoras das palavras, ou seja, perceber e ser capaz de manipular a palavra em unidades menores (sílabas e fonemas), bem como estabelecer comparações entre essas unidades, como por exemplo, a rima e a aliteração. De imediato, o autor esclarece que a consciência fonológica não pode ser tomada uma condição suficiente, ou ainda, um pré-requisito¹ para a alfabetização dos alunos que ingressam no ensino fundamental.

Suas pesquisas têm evidenciado que algumas habilidades de consciência fonológica têm uma estrita relação com a compreensão de propriedades do sistema de escrita alfabética e, portanto, contribuiriam para a alfabetização inicial. Todavia, assim como as pesquisas sobre as outras habilidades metalinguísticas demonstram que sua relação com a alfabetização é interativa, assim também ocorre com a consciência fonológica. Logo, algumas propriedades do sistema de escrita alfabética desenvolvem-se por meio da consciência fonológica, enquanto o processo de alfabetização possibilita a evolução de outras habilidades da consciência fonológica.

Ademais, a consciência fonológica tem sido considerada (MORAIS, 2019; SOARES, 2016) como uma dimensão composta por um conjunto de habilidades e que exige do sujeito diferenciadas operações cognitivas. Portanto, operações metafonológicas podem ser realizadas

¹ Moraes (2019) discute que tem ocorrido uma profusão da aplicação de testes de consciência fonológica como um diagnóstico de sucesso ou fracasso na alfabetização. De acordo com o autor, isso assemelha-se ao que ocorreu com os testes de prontidão para a alfabetização, em meados do século XX. Tal fato expõe os equívocos que esses testes podem implicar na vida escolar de muitas crianças.

a partir de diferentes unidades da palavra (sílabas inicial, medial ou final, fonemas) e ainda podem envolver diferentes ações, conforme apresentado no quadro 1:

QUADRO 2 - Principais operações (ou atividades) de consciência fonológica adotadas na pesquisa, na clínica psicopedagógica ou no ensino da escrita alfabética.

- Identificar palavras com unidades iguais (sílabas, fonemas, rimas);
- Produzir (isto é, dizer em voz alta) palavras com a mesma unidade (sílabas, fonema, rima) de uma palavra ouvida;
- Identificar ou produzir palavras maiores (ou menores) que outras;
- Segmentar palavras em unidades (sílabas e fonemas);
- Contar quantas unidades (sílabas ou fonemas) uma palavra contém;
- Sintetizar unidades (sílabas ou fonemas) para formar uma palavra;
- Adicionar, substituir ou subtrair uma unidade (sílabas ou fonemas) de uma palavra ouvida;
- Isolar a sílaba ou o fonema inicial (ou final de uma palavra)
- Inverter a ordem de unidades de uma palavra (por exemplo, substituindo a sílaba ou o fonema inicial por aquele(a) que aparece ao final).

Fonte: (MORAIS, 2019, p. 51).

Como é possível observar, a consciência fonológica envolve diversas capacidades, que vão desde a comparação de palavras quanto ao seu tamanho até a identificação e produção de fonemas, envolvendo, portanto, diferentes graus de complexidade e de dificuldade. Soares (2016) realiza uma minuciosa descrição e discussão sobre os diferentes níveis da consciência fonológica, ou seja, as unidades para as quais a criança deve centrar sua atenção na análise da cadeia sonora: [...] é fundamental distinguir e caracterizar os diferentes níveis de consciência fonológica segundo o segmento de fala considerado, uma vez que cada um desses níveis contribui de forma diferenciada e em etapas diversas do desenvolvimento” (SOARES, 2016, p. 170).

Primeiramente, a autora esclarece que refletir sobre os sons da fala é essencial para a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, já que é por meio das letras que se registra os sons que se pronuncia na fala. A autora argumenta que: “[...] a escrita exige consciência da atividade, o que não ocorre com a fala” (SOARES, 2016, p. 168), reiterando a relevância dessa habilidade metalinguística para os processos de alfabetização. Nesse sentido, a autora também esclarece que há, de certo modo, uma hierarquia no desenvolvimento dos níveis de consciência fonológica, que vai da consciência de rimas e aliterações, à consciência da sílaba até, por fim, à consciência do fonema.

Em consonância com essa perspectiva de Soares (2016), Moraes (2019) também discorre sobre a dificuldade, do ponto de vista do aprendiz, seja ele criança ou adulto, de manipular as menores unidades, ou seja, os fonemas. Mesmo para que aqueles sujeitos que já compreenderam

o funcionamento do sistema de escrita alfabético (isto é, compreenderam que de que forma a escrita nota os sons da fala, ainda que tenham as dificuldades ortográficas).

Caracterizando esses níveis de consciência fonológica, Soares (2016), em relação à sensibilidade às rimas e aliterações, aborda algumas pesquisas que evidenciam que as crianças, ainda pré-escolares, são capazes de identificar semelhanças sonoras em palavras. Entretanto, elas têm dificuldades em se atentar para a sequência de sons das palavras. O fato de se atentarem para rimas e aliterações pode ter como uma de suas explicações o ambiente cultural da criança (familiar e escolar) no qual ela é exposta ao convívio com diversas canções, poemas, jogos de linguagem e outros gêneros que exploram esses aspectos, o que poderia contribuir para sua atenção dirigir-se para essa dimensão fonológica.

Não obstante, a autora também argumenta que o fato de a criança ser capaz de identificar rimas e aliterações não significa, necessariamente, que ela possa identificar qual é o segmento do som que corresponde à rima ou à aliteração, ou seja, não implica que ela consiga analisar e segmentar a palavra em unidades menores. De fato, os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999) demonstraram como a ideia de palavra que a criança tem, antes da alfabetização, é diferente da perspectiva de alguém alfabetizado, como por exemplo, o uso do espaço em branco na elaboração de orações, sobre a qual as crianças têm ideias e soluções que nem sempre coincidem com a separação convencional. Nesse sentido, Soares (2016) esclarece como pode ser contributivo realizar a análise das palavras não apenas no âmbito oral, mas também na dimensão escrita, identificando que aquela sequência de sons é composta pela mesma sequência de letras, que é um dos princípios do sistema de escrita alfabético. Desse modo, a observância da rima e da aliteração pode trazer benefícios para o processo de alfabetização, já que: “[...] leva a criança a dirigir sua atenção para cadeia sonora das palavras, desassociando-a de seu significado, colaborando assim para a superação do realismo nominal” (SOARES, 2016, p. 184).

Seguindo a hierarquia, a consciência silábica seria o próximo nível de atenção do aprendiz. Essa é uma capacidade muito relevante para o sujeito, no contexto da compreensão do sistema de escrita alfabético, pois, como observa Soares (2016), é ela que, possibilitando a segmentação da palavra em sílabas, direciona a criança para a denominada fonetização da escrita. Portanto, é quando o sujeito, fazendo uma análise da cadeia sonora da palavra e compreendendo que a escrita nota os sons das palavras, começa a escrever silabicamente, usando as letras para representar os segmentos que identifica na palavra – neste caso, uma letra para cada som identificado.

Nesse sentido contribui Morais (2019) ao ressaltar que a construção da hipótese silábica da escrita, tal como descrita por Ferreiro e Teberosky (1999), envolve a capacidade de analisar

o tamanho das palavras orais e compará-las quanto à sua extensão. Esclarece que em suas pesquisas sobre a consciência fonológica, haveria indícios de que: “[...] não existiria a “fonetização da escrita” com o surgimento de uma hipótese silábica estrita, sem que o aprendiz tivesse desenvolvido sua capacidade de analisar “as partes orais das palavras” (MORAIS, 2019, p. 87), reiterando, desse modo, a relação entre a compreensão do sistema de escrita alfabético e o desenvolvimento da consciência fonológica.

Soares (2016) considera que as consciências de rima e aliteração, bem como a silábica são essenciais para a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, porque exigem a reflexão acerca da cadeia sonora da palavra, descentrando a atenção do significado. Não obstante, salienta que essas habilidades não são suficientes para a aquisição do sistema de escrita alfabético, pois esse envolve a compreensão de que a escrita nota, por meio das letras, as menores unidades que são os fonemas. Logo, é preciso que a criança também desenvolva a consciência fonêmica.

A consciência do fonema (ou fonêmica) também tem sido objeto de diversas pesquisas (VERNON, FERREIRO, 2013; MORAIS, 2019; ARAGÃO, MORAIS, 2020). De acordo com Aragão e Moraes (2020), em consonância com outros autores, como Soares (2016), a consciência fonêmica depende da apropriação do sistema de escrita alfabética, e, conseqüentemente, depende também da instrução escolar. Isso porque o fonema é uma unidade da fala que dispõe certa dificuldade em sua percepção: “[...] na cadeia sonora da fala, os fonemas são unidades implicitamente percebidas, mas não explicitamente reconhecidas” (SOARES, 2016, p. 199).

Soares (2016) discute a relevância da consciência fonêmica na aprendizagem de uma escrita alfabética e estabelece a relação entre essa e a escrita. De acordo com a autora, a consciência fonêmica tem, com a escrita, uma relação de reciprocidade e influência mútua, pois, sendo os fonemas unidades abstratas da língua, é por meio da representação das letras que essas unidades se tornam concretas para o aprendiz. Desse modo, a autora argumenta que o conhecimento das letras suscita a sensibilidade fonêmica, que, por sua vez, conduz à compreensão das relações entre fonemas e grafemas. Logo, são as letras que possibilitam visibilidade aos fonemas.

A aprendizagem das letras e de seu valor sonoro adquire relevância nesse contexto, e se torna um aspecto essencial na aquisição de um sistema de escrita alfabético: “[...] conhecer nomes de letras em que está presente o fonema que representam pode auxiliar a criança, na fase inicial da aprendizagem da escrita, a identificar a relação letra-fonema e a desenvolver a consciência grafofonêmica” (SOARES, 2016, p. 218). A autora ainda esclarece que o termo

consciência grafofonêmica é mais adequado que a denominação consciência fonêmica, porque representa, de forma mais contundente, o ato de relacionar as letras e grafemas da escrita com os sons identificados na fala. Afirma, então, que é essa associação que leva o aprendiz a identificar os fonemas, e não apenas a consciência do fonema.

Soares (2016) ainda discute a importância que a escrita tem para esse processo da consciência fonêmica, pois, a leitura e a escrita são processos que demandam a consciência grafofônica de modos distintos: a leitura, por um lado, exige do sujeito a tentativa de uma decifração do que está escrito. Nos processos iniciais da alfabetização, isso geralmente resulta em uma leitura silabada, desassociada de significado. A escrita, por outro lado, exige que a materialidade de uma palavra que já se encontra na mente do sujeito (ou seja, transformar os fonemas em grafemas). Dessarte, argumenta que, nesse período inicial de compreensão do sistema alfabético de escrita, a escrita seja mais fácil do que a leitura, devido à exigência cognitiva que exige a leitura nesse início de aprendizagem do sistema notacional. Desse modo, a autora ressalta que:

[...] a consciência grafofonêmica e, conseqüentemente, a compreensão do princípio alfabético se desenvolvem por meio do processo formal de alfabetização, como discutido em tópicos anteriores, é a escrita que, no início do processo de alfabetização, parece sobretudo colaborar para que isso, o que tem levado ao reconhecimento da escrita inventada como “porta de entrada” para a escrita alfabética (SOARES, 2016, p. 231).

A escrita inventada ou escrita espontânea² adquiriu notoriedade a partir dos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999), no qual, partindo das escritas originais das crianças, investigaram: “[...] a partir de que momento [a escrita] deixa de ser um traçado para se converter num objeto substituto, numa representação simbólica?” (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 191). Desde então, nas práticas de alfabetização, muitas vezes as crianças são convidadas a produzir escritas espontâneas (isto é, sem mediação ou modelo) e posteriormente classificadas dentro dos níveis propostos por Ferreiro e Teberosky (1999). No entanto, o que Soares (2016) esclarece é que essa prática de escrita inventada vai além da classificação dos estudantes dentro dos níveis psicogenéticos.

Como mencionado, duas perspectivas teóricas têm orientado os estudos acerca da apropriação do sistema alfabético de escrita: a psicogenética e a fonológica. Soares (2016) evidencia que essas duas perspectivas são complementares, pois investigam dois fenômenos que ocorrem concomitantemente no processo de alfabetização: tanto as hipóteses que a criança

² Soares (2016) comenta que alguns autores distinguem os termos escritas inventadas e escritas espontâneas, visto que nem sempre os registros são produzidos de modo espontâneo pelos estudantes, mas sim após solicitações. Desse modo, alguns preferem utilizar o termo escrita inventada.

constrói na conceitualização da escrita (investigado pelas pesquisas psicogenéticas) quanto a percepção dos sons na fala e sua relação com os grafemas (tema investigado pelas pesquisas fonológicas). É nesse sentido que as escritas inventadas das crianças têm notoriedade, pois revelam como esses dois processos ocorrem no processo de alfabetização:

A escrita inventada é o comportamento infantil que claramente evidencia essa reciprocidade: ela revela os níveis de conceitualização da escrita em que se encontram as crianças; esses níveis avançam em interação com a capacidade de segmentação da palavra oral em partes cada vez menores, ou seja, na medida em que se desenvolve a consciência fonológica (silábica e grafofonêmica); a segmentação da palavra oral se expressa por meio de grafemas, portanto, depende de conhecimento de letras e seu valor sonoro (SOARES, 2016, p. 237).

A autora ainda comenta que essas escritas sejam tomadas apenas como um instrumento de avaliação, e não como uma possibilidade de intervenção na produção do estudante para contribuir com seu avanço em direção a compreensão do funcionamento da escrita alfabética. Isto posto, evidencia-se a intrínseca relação que tem a consciência fonológica e a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético, especialmente a consciência fonêmica, que conduz à percepção das relações entre fonemas e grafemas, aliada ao conhecimento das letras e de seu valor sonoro. Seria possível concluir, pois, como o conhecimento dos fonemas teria um papel central na aprendizagem da escrita, podendo assim, assumir centralidade nas práticas alfabetizadoras. Não obstante, pesquisas sobre o tema têm evidenciado que o foco no ensino do fonema não é o elemento gerador da compreensão da escrita alfabética.

Aragão e Morais (2020) realizaram uma pesquisa que teve como objetivo investigar e discutir as relações entre as habilidades de consciência fonêmica e o desempenho em leitura apresentado por crianças do 1º ano que foram alfabetizadas com método fônico. Os participantes foram vinte crianças que se encontravam na hipótese alfabética de escrita. Foi proposta a realização de nove tarefas de consciência fonêmica e três tarefas de leitura: (palavra, frase e texto). Dentre as tarefas de consciência fonêmica, estavam: identificação de palavras com o mesmo fonema inicial, contagem de fonemas em palavras e produção de palavras a partir da escuta de fonemas iniciais, por exemplo.

Os resultados revelaram que, apesar de terem sido alfabetizados por meio de atividades de análise fonêmica, refletir e analisar sobre os fonemas demonstrou ser uma tarefa difícil para os participantes. As tarefas mais fáceis foram: identificação de palavras com o mesmo fonema inicial, contagem de fonemas nas palavras e identificação de palavras com o mesmo fonema final, com mais de 70% de acertos. No entanto, tarefas como produção de palavras com o mesmo fonema inicial, subtração de fonemas em palavras reais e segmentação de palavras em fonemas demonstraram-se difíceis para os sujeitos, tendo menos de 50% de acertos. Sobre essa

última tarefa, a segmentação em fonemas, os autores ainda ressaltam que as crianças compreendiam o comando que estava sendo solicitado, entretanto, tinham dificuldade em realizar a tarefa. Além disso, constatou-se que as crianças, frequentemente, pensavam sobre as letras e não sobre os fonemas. Sobre a leitura, concluem que refletir sobre os fonemas teria uma relação limitada com essa tarefa.

Os autores concluem, pois, que a pronúncia dos fonemas não demonstrou ser uma habilidade espontânea dos participantes e, portanto, constataam que tal tarefa não parece ser um requisito importante para que tenham alcançado a hipótese alfabética de escrita. Assim, observam que: “[...] a compreensão do princípio alfabético não seria garantida pelo exclusivo desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, sequer no nível fonêmico” (ARAGÃO; MORAIS, 2020, p. 30). Desse modo, corroboram com a afirmação de Moraes (2019) de que a consciência fonológica não pode ser tomada como um conjunto de habilidades suficientes para o que os alunos dominem o sistema de escrita alfabético, retomando ainda a premissa de que “[...] o desenvolvimento da consciência fonêmica e o aprendizado da notação alfabética são interativas, influenciando-se mutuamente (ARAGÃO; MORAIS, 2020, p. 31).

Vernon e Ferreiro (2013), em pesquisa que teve como objetivo investigar a possível influência da escrita na consciência fonológica, também evidenciaram que o ensino das relações entre fonemas e grafemas pode não ser um preditor de sucesso na alfabetização. Nesse estudo, participaram 54 crianças com idade média de 5,7 anos, que estavam na pré-escola. Elas foram submetidas a tarefas de escrita de palavras e de segmentação de palavras em dois contextos: oral e com apoio da escrita da palavra. Dentre os resultados, pode-se citar a relação encontrada entre o nível de conceitualização da escrita e a consciência fonológica. As respostas das crianças são mais analíticas quando há a presença das escritas. As autoras ressaltam: “Do ponto de vista evolutivo, não há evidências de que a consciência fonológica possa surgir independentemente dos esforços para compreender o sistema de escrita alfabético” (VERNON; FERREIRO, 2013, p. 213).

Nesse contexto, as autoras argumentam que a consciência fonológica não é uma habilidade que pode ser compreendida de um ponto de visto dicotômico, ou seja, a criança possui ou não. Mas, a partir dos dados, observaram que elas têm modos distintos de analisar e segmentar as palavras, que não se restringem aos fonemas. Assim consideram que:

[...] o ensino direto e sistemático da análise em fonemas, o treino em consciência fonológica e o ensino das correspondências entre letras e fonemas talvez careçam de utilidade para todas as crianças. Pode beneficiar aqueles que já alcançaram níveis avançados [...]. Mas as crianças em níveis evolutivos menos avançados talvez não compreendam a informação sobre fonemas (VERNON; FERREIRO, 2013, p. 215).

As discussões e dados de pesquisas apresentados evidenciam que a consciência fonológica é um fator relevante na aprendizagem da escrita e, especialmente, na compreensão dos princípios do sistema de escrita alfabético. Entretanto, também demonstram que essa habilidade metalinguística não pode ser tomada como a única e mais importante na aprendizagem da língua escrita, pois essa é também composta por outras dimensões (a morfológica, a semântica e a sintática são alguns exemplos). Sem desconsiderar ainda as dimensões das funções da linguagem escrita e as suas manifestações diversas nos contextos sociais (SOARES, 2007; COLELLO, 2012). Há outro elemento que interfere nesse processo de aprendizagem da escrita e que também está relacionado à apropriação do sistema de escrita alfabético: a questão ortográfica.

1.3.2 A ortografia

A ortografia consiste em um aspecto relevante da língua e que tem intrínseca relação com o ensino da escrita em um sistema alfabético, como é o caso do português. Uma das conceituações desse termo podem sugerir a observância da escrita correta das palavras, no entanto, a discussão acerca dessa escrita correta está associada às características do próprio sistema de escrita e, de um modo mais amplo, à própria estrutura da língua. Massini-Cagliari e Cagliari (1999) comentam que a ortografia surge como um meio de estabilizar a grafia das palavras, distanciando-se, em alguns casos, da estrutura fonética e estabelecendo uma escrita fixa, de modo que os falantes da mesma língua, nas suas variedades linguísticas, sejam capazes de ler e compreender a palavra escrita.

Essa afirmação conduz à constatação de que, o sistema de escrita alfabético possibilita a escrita das palavras por meio da observação da cadeia de sons pronunciados. Dentro do contexto ortográfico, no entanto, tais registros podem não ser considerados corretos, já que a norma, por diversas razões, pode orientar a escrita de outro modo. Considera-se o fato de que, nesse sistema, um mesmo fonema pode ser representado por mais um grafema ou, ao contrário, um grafema pode ser representado por mais de um fonema. Acrescenta-se, ainda, que as vinte e seis letras do alfabeto não suficientes para representar, sozinhas, todos os sons pronunciados na fala, como por exemplo, aventando a necessidade de dígrafos, marcas de nasalização e acentuação gráfica para indicar a sílaba tônica das palavras (ZORZI, 2003; NUNES, BRYANT, 2014; SOARES, 2016).

Todas essas questões perpassam a aprendizagem da escrita, no entanto, como assinalam alguns autores (MASSINI-CAGLIARI, 1999; FERREIRO, TEBEROSKY, 1999; NUNES, BRYANT, 2014) surgem após os sujeitos compreenderem que a escrita nota, por meio dos

grafemas, os sons da fala. Assim, após entenderem o funcionamento do sistema de escrita alfabético, em relação ao seu princípio de relações entre fonemas e grafemas, podem ficar no impasse diante de palavras que sabem que podem ser grafadas de mais de um modo. O trabalho de Soares (2016), no entanto, aborda algumas especificidades sobre a ortografia que influenciam na aprendizagem desse sistema de escrita.

De acordo com a autora, há estudos comparativos entre as línguas que classificam as ortografias de acordo com suas características de opacidade e transparência, a denominada profundidade ortográfica. A ideia de opacidade está relacionada às línguas em que o mesmo grafema pode representar diferentes fonemas e diferentes grafemas podem representar o mesmo fonema, ou ainda, que combinações de letras podem representar fonemas. Isso implica no impasse pelo qual os sujeitos podem passar ao escrever determinadas palavras. O termo transparência indica as línguas nas quais há certa regularidade entre fonemas e grafemas, ou seja, a cada fonema existe uma letra correspondente, o que, nesse caso, facilita a escrita dos usuários dessa língua, já que não encontram tantas ou praticamente nenhuma situação de impasse no ato da escrita.

Como exemplos de língua próxima à transparência, Soares (2016) cita o finlandês, que possui apenas vinte e três fonemas, que corresponde ao número de letras, que também são vinte e três, com apenas uma exceção, de um dígrafo. Exemplificando a língua opaca, tem-se o inglês, que Soares (2016) caracteriza como irregular e inconsistente, no qual ocorrem diversos casos de representação de um mesmo fonema para vários grafemas, ou, de um mesmo grafema para vários fonemas, dentre outras especificidades. Após uma diferenciação entre as características do português brasileiro e o português europeu, a autora define o português brasileiro como próximo à transparência. Isso indica que o português brasileiro não é totalmente transparente, tal como o finlandês, mas também não é opaco, como o inglês, ficando em um estágio intermediário dentro dessa classificação, porém, mais próximo à transparência do que da opacidade.

Nesse sentido, compreendem-se que as diferentes línguas podem compartilhar do mesmo princípio alfabético de funcionamento, no entanto, diferenciam-se quanto à profundidade ortográfica na relação dos grafemas-fonemas. Como observa Soares (2016), pesquisas sobre esse tema, envolvendo a comparação das diferentes línguas quanto à ortografia, têm revelado que há uma relação entre a facilidade ou a dificuldade em aprender a língua, a depender da sua transparência ou opacidade. Também podem indicar que, devido a essas especificidades seja questionável apropriar-se de estudos e modelos de alfabetização feitos em outros contextos ortográficos, sem considerar essas questões evidenciadas.

Lemle (1995) caracteriza algumas habilidades que considera necessárias para a alfabetização. Sobre as relações entre grafemas e fonemas, no caso do português, assinala que durante esse processo de aprendizagem, quando os alunos começam a estabelecer relações entre letras e sons, buscam por uma associação biunívoca, isto é, uma letra para cada som e para cada som uma letra. Ao ampliarem suas experiências como leitores e escritores, e com a necessidade de escrever palavras nas quais não há essa relação, deparam-se com as dificuldades, que podem implicar em escritas consideradas erradas, justamente devido não estarem de acordo com a norma ortográfica.

Ao analisar a natureza dessas relações entre fonemas e grafemas, Lemle (1999) agrupa-os em três categorias: as relações biunívocas, as de correspondência regular e as de relações de concorrência. As relações biunívocas são constituídas pelas letras P, B, T, D, F, V e A, para as quais existe apenas um fonema correspondente. Assim, independente do lugar que essas letras ocupem nas palavras, representam sempre o mesmo som. A segunda categoria compõe os casos de correspondência regular, em que há mais de um som para a letra ou, ainda, mais de uma letra para o som. No entanto, essas relações ocorrem de modo contextual, isto é, dependem da posição em que a letra ocupa na palavra e, desse modo, são passíveis de ensino explícito. Esses casos são: S em início de palavra, intervocálico, diante de consoantes surdas e sonoras; M antes de vogal e diante de P e B; N antes e depois de vogal; L antes e depois de vogal; E no interior e no final da palavra; O no interior e no final da palavra; os pares C/GU; G/GU, I/E; U/O; R/RR e ãO/AM.

Lemle (1995) sugere que o terceiro agrupamento representa a relação entre letras e sons que mais causam dificuldades na aprendizagem, que são as relações de concorrência, já que são irregulares: S, Z e X intervocálico; SS, Ç e SÇ intervocálico; SS, C e SC intervocálico; S e C diante de vogal e precedido por consoante; CH e X diante de vogal; S e X diante de consoante; S e Z em final de palavra e diante de consoante de pausa; J e G diante de E e I; U e L em final de sílaba e H no início de palavra. “Aqui, não há nenhum princípio fônico que possa guiar quem escreve na opção entre letras concorrentes” (LEMLE, 1995, p. 23). A autora ainda comenta que algumas dessas irregularidades podem ser explicadas pela própria história da língua, que passou por modificações, ao longo do tempo, na pronúncia, porém, tal mudança não ocorreu na escrita.

Essa categorização organizada pela autora evidencia as complexidades que o sujeito que vivencia sua alfabetização está exposto. Portanto, nesse contexto, é também importante apreender que alguns erros que os alunos cometem nesta etapa podem representar as hipóteses que levantam acerca do funcionamento desse sistema de escrita e, especificamente, das relações

entre fonemas e grafemas, especialmente porque esse sistema permite notação de algumas palavras por meio de determinados grafemas, que são restritos pela ortografia.

Zorzi (2003), em pesquisa realizada com alunos da 1ª a 4ª série, buscou compreender a apropriação da escrita, inclusive em relação à ortografia, por meio da qual pode estabelecer uma classificação dos erros ortográficos, servindo para uma discussão sobre uma possível sequência de apropriação do sistema ortográfico. O autor levanta a hipótese de que as confusões ou erros podem ocorrer devido às características intrínsecas da língua escrita. Também assinala que quanto mais complexo um determinado aspecto da língua, mais ele pode ocasionar confusões e dificuldades para quem aprende. Assim, aprender a escrever implica apropriar-se de diversas propriedades da língua.

Participaram do seu estudo 514 crianças de 1ª a 4ª série. Foram constatadas 21.196 alterações ortográficas, que incluem, por exemplo: omissões, junções e separações, confusões am/ão e inversões. Não obstante, os erros considerados como representações múltiplas são os mais frequentes (47,5% do total das quatro séries), seguido pelas confusões causadas pelo apoio na oralidade (16,8% do total das quatro séries). Neste caso, a pesquisa de Zorzi (2003) constatou que os aspectos da língua que mais ocasionaram dificuldades para os alunos são justamente as possibilidades de ter mais de um som para representar o mesmo grafema ou um mesmo grafema para representar mais de um som, assim, tal fato: “[...] apresenta-se como uma realidade de difícil compreensão por não haver uma forma estável de escrita” (ZORZI, 2003, p. 40).

A pesquisa evidencia como, de fato, a língua portuguesa não está próxima da opacidade, como indicou Soares (2016), mas também não é totalmente transparente. Assim, essas relações irregulares ou regulares contextuais implicam em dificuldades para que os alunos se apropriem da escrita, no contexto das normas ortográficas. Compreender essas relações entre fonemas e grafemas é fundamental, pois, de acordo com Morais (2012, p. 51), um dos princípios do sistema de escrita alfabética reside em: “As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra”. Assim, essas relações não biunívocas são características do próprio sistema. E, apesar de diversas línguas compartilharem o mesmo princípio alfabético, as diferenças entre as profundidades ortográficas desses distintos sistemas contribuem para que a aprendizagem de cada língua seja mais fácil ou difícil. No caso do português brasileiro, são justamente as relações destoantes que representam as dificuldades para os alunos.

Capellini *et al* (2011), em pesquisa que teve como objetivo caracterizar, comparar e classificar o desempenho de alunos de 2º a 5º ano de uma escola pública, demonstrou que o desempenho dos alunos, em ortografia, apresenta melhoras a cada série subsequente. Assim,

conforme avançam em sua escolarização, também ampliam seus conhecimentos sobre a escrita. Um dado pertinente no estudo, indicou que os alunos das séries iniciais cometeram erros relacionados ao que as autoras denominam como ortografia natural, que estão relacionados à correspondência direta entre grafema-fonema, tais como os erros de: “[...]correspondência fonema-grafema unívoca, os erros na sequencialização dos grafemas que se relacionam com os erros de omissão, adição e alteração na ordem dos segmentos e o erro de segmentação da cadeia de fala que se relaciona com as junções e separações indevidas na escrita” (CAPELLINI *et al*, 2011, p. 229).

Isso aponta, de acordo com as autoras, para a possibilidade de uma não realização da instrução formal e explícita das correspondências grafema-fonema na fase inicial da alfabetização. Portanto, as dificuldades desses alunos, especificamente, não ocorreriam apenas com as relações contextuais e irregulares, tal como esclarece Zorzi (2003), mas ainda, nas relações unívocas, que a princípio, seriam mais fáceis de se apropriar, após alguns anos de escolarização. Esse dado ainda corrobora para a constatação de alguns autores (Morais, 2012; 2019; Soares, 2016) de que a aprendizagem do sistema de escrita alfabético necessita de um ensino organizado, sistemático e explícito de suas propriedades, com uma intencionalidade docente. Acrescenta-se a isso a indispensável inclusão, nos planejamentos, da articulação desse conteúdo às funções e suportes da escrita no contexto social, não sendo a escrita, portanto, apenas um instrumento escolar.

Ferreiro (2013) levanta a hipótese de que alguns aspectos considerados como ortográficos, são, na realidade, restrições gráficas. As crianças, então, estariam atentas a essas restrições antes mesmo de atingir a fase alfabética da escrita. São consideradas como restrições, por exemplo, as letras impossíveis em posição final, inversão dos dígrafos, vogais repetidas e sequências gráficas e ortográficas que não correspondem a um fonema da língua. A pesquisa foi realizada a partir de textos de crianças de diferentes línguas (espanhol, italiano e português). Desse modo, destaca-se que nessas línguas, o que é restrição gráfica para uma, pode não ser para a outra.

Os dados revelaram que, de fato, alguns desses aspectos são observados pelos alunos, como por exemplo, letras impossíveis em finais de palavras foram encontradas apenas em casos de onomatopeias, ou, vogais repetidas, quando buscavam dar ênfase à fala de algum personagem, estendendo a pronúncia. Esses dados ilustram que as crianças utilizam tais impossibilidades em contextos específicos, como no caso da onomatopeia ou do registro da pronúncia prolongada de uma palavra no diálogo, ou seja, nas quais desejam imprimir a marca da oralidade. Logo, considera que aquilo que é tido como norma ortográfica, a criança pode

compreender como restrição gráfica. A autora entende que a criança, ainda na fase pré-silábica, já elabora hipóteses nesse contexto, como a quantidade mínima de caracteres e a variedade interna de caracteres. Demonstra, dessa forma, como já se atentam à sequência gráfica das palavras.

Esse estudo de Ferreiro (2013) contribui para esclarecer como as crianças lidam com os materiais gráficos que os circundam e como se apropriam de informações que não lhes são fornecidas explicitamente, mas que integram o conjunto de saberes sobre o sistema alfabético de escrita e da forma como funciona a língua. Esses conhecimentos são essenciais no contexto da alfabetização, especialmente os aspectos arbitrários, para os quais os alunos podem voltar sua atenção, ainda no período inicial de aprendizagem da leitura e da escrita.

Considerando essas constatações, Nunes e Bryant (2014), ao discutir diversos aspectos da ortografia, como por exemplo, a relevância das consciências morfológica e fonológicas para o avanço na compreensão da escrita e fluência leitora, comentam como as crianças tendem a centrar-se e produzir escritas com correspondência biunívocas, desconsiderando os dígrafos. Isso ocorre, porque, os alunos tendem a considerar o princípio alfabético de que para cada som, existe uma letra correspondente. Assim:

A ruptura com a concepção alfabética é provocada pela própria inconsistência entre a fala e a ortografia, e emerge mesmo sem o ensino sistemático: as crianças entendem a função dos dígrafos necessários e começam a usá-los porque não existe uma letra para reproduzir os sons que elas representam (NUNES; BRYANT, 2014, p. 180-181).

A afirmação dos autores, no entanto, de que essa ruptura com o pensamento unívoco de relações entre grafemas e fonemas ocorra mesmo sem um ensino sistemático, porque as crianças perceberiam que as relações unívocas não suficientes, não implica na desconsideração da necessidade de um ensino explícito dessas relações. Soares (2016) indica que nos estudos sobre a alfabetização dois paradigmas têm dominado as pesquisas: o fonológico e o psicogenético. A autora salienta que ambos se completam, a partir de perspectivas distintas sobre a aprendizagem e da relação dos sujeitos com o objeto, que é a escrita. Acerca das relações regulares ou irregulares, não obstante, considera que o paradigma fonológico tem muito a contribuir para a compreensão do processo de aquisição dessas relações pelos alunos, bem como defende a necessidade de um ensino explícito dessa questão:

[...] o paradigma fonológico torna-se adequado, e até mesmo inevitável, a partir do método de fonetização da escrita. O conjunto convencional de notações grafema-fonema que decorre do princípio alfabético constitui um sistema notacional que, sendo uma criação cultural, precisa ser decifrado, ensinado explicitamente (SOARES, 2016, p. 120).

As evidências apresentadas acerca das especificidades das línguas que se apoiam no princípio alfabético, demonstram a complexidade do sistema de escrita alfabético para os

sujeitos e para a aquisição da escrita. De modo especial, para a aquisição da ortografia, caracterizada por sua profundidade ortográfica, bem como as particularidades das relações grafema-fonema no português brasileiro, que não são totalmente unívocas. Ainda, as considerações sobre as dificuldades que os alunos apresentam na compreensão do sistema de escrita, com especial destaque às representações múltiplas (SOARES, 2016; ZORZI, 2003; LEMLE, 1995) corroboram para a existência dessa complexidade. Tais constatações implicam, portanto, em considerar de que modo o ensino pode estar organizado, no período inicial da alfabetização, com o objetivo de garantir um ensino eficiente, que considere todas essas vertentes. É o que se discute a seguir.

2 POLÍTICAS E CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO: A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A POLÍTICA NACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO (PNA)

Nas últimas décadas observou-se no Brasil a divulgação de políticas e documentos oficiais que têm como intenção produzir orientações quanto à alfabetização no contexto da Educação Básica. Esses materiais são dirigidos aos gestores educacionais, e sobretudo, aos professores alfabetizadores. Em pesquisa anteriormente realizada (LUCCA, 2018)³ evidenciamos a relevância, em âmbito nacional, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e, notadamente, em uma rede municipal de ensino. Neste contexto, a investigação revelou que, para parte considerável das participantes, um elemento importante elaborado e apresentado por esse processo de formação foram os denominados direitos de aprendizagem.

Esses direitos consistem em uma delimitação de conhecimentos e capacidades específicos da alfabetização, que são exibidos no caderno de formação Ano 1, Unidade 1 (BRASIL, 2012). Esses conhecimentos foram organizados em quatro eixos, no âmbito de Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos escritos, Oralidade e Análise Linguística, subdividida em dois grupos: discursividade, textualidade e normatividade; e apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Desse modo, são expostos os conhecimentos que se espera que os educandos desenvolvam, em cada ano do ciclo de alfabetização, dentro de cada um desses eixos.

Ademais, o documento sinaliza a progressão das aprendizagens no ciclo de alfabetização, que na época da criação do PNAIC, em 2012, ocorria no 3º ano do Ensino Fundamental. Logo, esses conhecimentos são apresentados acompanhados da indicação em que ano deveriam ser trabalhados, ainda com a prescrição, por meio de legendas, de quando deveriam ser: Introduzidos (I), Aprofundados (A) e Consolidados (C). Portanto, apontam-se os conhecimentos que devem ser consolidados logo no 1º ano do Ensino Fundamental, enquanto outros somente no 3º ano, o que indica a consideração, pelo texto, da progressão das aprendizagens, bem como sua complexificação.

O fato de as participantes daquele estudo ressaltarem a pertinência desses direitos de aprendizagem como uma contribuição do programa e como uma influência para as suas práticas docentes pode conduzir à compreensão da relevância não apenas deste documento em si, mas

³ Esta pesquisa, decorrente de dissertação de mestrado, teve como objetivo compreender quais eram as contribuições decorrentes do PNAIC para a prática de um grupo de professoras alfabetizadoras. Dentre os resultados, destaca-se a modificação nos planejamentos, a troca entre os pares e a compreensão de que os processos formativos continuados precisam considerar as necessidades docentes.

do que ele importa: uma orientação curricular para a alfabetização. A discussão sobre currículo e orientações neste sentido não são uma novidade no país, haja vista a publicação de diversos documentos, como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e no caso da alfabetização, a divulgação de textos em programas de formação continuada de professores, como o Pró-Letramento e o próprio PNAIC.

Morais (2014) afirma que os direitos de aprendizagem não foram tomados, pelo MEC, na época de sua divulgação, como um currículo para alfabetização. Entretanto, Frangella (2016), considera, apesar disso, que: “[...] significam o currículo de forma incisiva naquilo a que ele compete: delineamento das formas de ensinar/aprender, planejamento para a construção dos objetivos”. (FRANGELLA, 2016, p. 81). Portanto, considerando esses objetivos um direito do educando e um dever da escola, é necessária uma normatização desse processo, que se observa na organização do texto. Mesmo sem ser assumido como um currículo pelo MEC, entende-se a relevância de tal documento para a prática de professores que o utilizaram para se orientar em relação aos conteúdos a serem propostos no ano em que atuavam (LUCCA, 2018).

Em 2014 é divulgada a Lei 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), com uma vigência de dez anos (2014-2024). Este plano apresenta e define uma série de metas estipuladas para a Educação Básica e o Ensino Superior. A meta 7 discorre sobre a qualidade da Educação Básica, tomando como objetivo a melhoria da aprendizagem e do fluxo escolar, de modo a atingir índices estipulados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Especificamente a meta 7.1 expõe a pretensão do estabelecimento de diretrizes para a Educação Básica, por meio de pactuação entre os entes da federação, e a criação de uma “[...] base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos(as) alunos(as) para cada ano do ensino fundamental e médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local” (BRASIL, 2014, s.p.). Logo, estabelece a necessidade da elaboração de um documento com orientações curriculares. Ainda, utiliza-se do termo já tomado no PNAIC, direitos de aprendizagem.

Alguns autores (MACEDO, 2015; FRADE, 2020) ressaltam que, a partir da promulgação da lei do PNE tem início, em 2015, a movimentação para elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como uma das formas de atingir as metas estipuladas no Plano, especialmente a meta 7.1. Após um longo processo de elaboração e construção desse documento curricular, a BNCC é aprovada no final do ano de 2017, tendo como objetivo instituir-se como um texto normativo que apresenta e define um conjunto progressivo de aprendizagens consideradas como essenciais para os estudantes da Educação Básica, em

conformidade com PNE (2014-2024). Ainda, pretende orientar a formulação dos currículos nos sistemas escolares e as escolas, em suas propostas pedagógicas (BRASIL, 2018).

Neste contexto, a alfabetização consiste em um dos eixos apresentados nesse documento, no qual são definidas as aprendizagens consideradas fundamentais nesse processo. No entanto, antes de analisar de que forma a alfabetização é tomada, considera-se relevante discorrer sobre o processo de elaboração deste documento e a sua relevância no cenário educacional a partir de 2018.

2.1 Contexto de elaboração da BNCC

Apesar de identificar a indicação de uma base nacional comum no PNE (2014-2024), entende-se que outras legislações, anteriormente, mencionavam essa referência, tal como a LDB, em seu artigo 26, que dispõe que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter uma base comum, a ser complementada por cada sistema de ensino e por cada escola, a partir das características regionais e locais (BRASIL, 1996). Assim, a discussão sobre uma orientação curricular para a Educação Básica, no Brasil, é um tema em debate e presente em documentos oficiais há um tempo considerável.

Acerca da ideia de currículo, Lopes e Macedo (2011) evidenciam que esse termo comporta diferentes definições e reiteram que há uma disputa de sentidos sobre ele. Assim, não é possível defini-lo, mas sim estabelecer acordos e compreensões similares sobre o que esse conceito implica, considerando um dado contexto histórico. As autoras ressaltam que, de um modo geral, pode-se entender o currículo como “[...] uma organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizada por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo” (LOPES, MACEDO, 2011, p. 19). Portanto, a partir dessa sucinta definição, compreende-se a complexidade que o conceito de currículo comporta, pois estabelecer, previamente ou não, experiências que têm como objetivo o processo educativo implica considerar outros conceitos igualmente complexos, tais como: aprendizagem, ensino, metodologia e didática. Bem como considerar o conhecimento enquanto objeto (inclusive, delimitando quais são os conhecimentos relevantes para integrarem o currículo), além dos sujeitos envolvidos: gestores, professores e estudantes.

Todas essas questões adquirem uma dimensão ainda maior, no contexto da BNCC, considerando a sua pretensão de ser um documento normativo para a Educação Básica no país. Logo, convém discutir de que modo ocorreu a construção desse documento e de que forma essas experiências/situações de aprendizagem foram consideradas e inseridas no texto que se apresenta na versão final.

A partir de 2015 tem início a elaboração da BNCC, sendo a primeira versão entregue em setembro. Esse compêndio foi encaminhado para consulta pública *online*, sendo divulgado e entendido como uma forma democrática de participação na construção do documento. Entretanto, sobre este aspecto, Cassio (2019) ressalta que há divergências e incongruências quanto ao entendimento desse dispositivo como um meio de participação popular na elaboração do texto. Isso porque, de acordo com o autor, a ferramenta utilizada pelo MEC para verificar e quantificar as participações considerou cada clique de “concordo” na plataforma. Assim, afirma que: “As contribuições efetivas, comentários e sugestões de inclusão no documento e modificação do texto representam apenas 1,52% do total de ‘contribuições’” (CASSIO, 2019, p. 27). Ademais, o autor complementa que não há prenúncio de como essas contribuições foram incorporadas ao documento.

A segunda versão, entregue em maio de 2016, ocorreu em um momento turbulento na política do país, que posteriormente influenciaria na elaboração e conclusão da BNCC, com o impeachment da presidente Dilma Rousseff, em agosto de 2016. Esta segunda etapa foi também marcada pela participação e sugestões ao documento, no entanto, diferentemente da primeira, foram organizados seminários estaduais para discussão do texto, por especialistas, com o debate por áreas e por componente curricular. De acordo com Cassio (2019), houve significativas críticas aos textos introdutórios, entretanto, os apontamentos em relação aos componentes curriculares foram diversos. As críticas, apontamentos e sugestões nessa etapa, supostamente, originaram a terceira versão do documento.

O cenário político, não obstante, também influenciou na elaboração dessas diferentes versões do documento, especialmente em 2016, com trocas de ministros no MEC e outros órgãos, decorrentes das mudanças advindas da presidência da república. Aguiar e Tuttmann (2020) esclarecem, por exemplo, que o novo presidente, Michel Temer, alterou a composição do CNE e a composição do Fórum Nacional de Educação. Neste contexto, o novo Ministro Mendonça Filho instituiu o Comitê Gestor da BNCC e a Reforma do Ensino Médio. Esse comitê ficou responsável pela revisão da segunda versão do documento e pela redação da terceira composição do texto.

Nesse processo de construção da terceira versão ocorreu uma quebra na unicidade dos textos, sendo excluído o Ensino Médio do documento e dando encaminhamento à BNCC com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, devido à Reforma do Ensino Médio. Assim, esse fato gerou diversas críticas no âmbito acadêmico (AGUIAR; TUTTMAN, 2020; CALLEGARI, 2019; TUTTMAN; AGUIAR, 2019; CASSIO, 2019) por se compreender de que se tratava de uma cisão da Educação Básica e considerando os pressupostos expressos no PNE, os quais

deveriam ser observados. Outra crítica divulgada, principalmente por membros do CNE na época, foi a celeridade da aprovação da BNCC, inclusive desconsiderando o Ensino Médio do texto. Tuttman e Aguiar (2019) e Aguiar (2018) asseveram que a terceira versão, por exemplo, foi apresentada sem uma efetiva e prévia discussão com a sociedade brasileira. Assim, encaminhou-se o texto para aprovação do CNE, no qual houve três pedidos de vistas, com o intuito de fomentar debates e expor as incongruências no texto.

Tuttman e Aguiar (2020) esclarecem, entretanto, que mesmo os apontamentos sobre as inadequações desse texto em relação ao seu conteúdo, à ruptura da Educação Básica com a separação da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Ensino Médio, bem como às exclusões de temáticas relevantes (questões de gênero, por exemplo) não foram suficientes para impedir que a BNCC fosse aprovada, por esse órgão, em 15 de dezembro de 2017. A aprovação da BNCC expõe ainda problemáticas sobre este texto, que podem ser discutidas sobre três aspectos: a) projetos em disputa na elaboração deste documento; b) os objetivos contidos neste texto para a educação brasileira e c) as consequências da aprovação da BNCC.

O primeiro aspecto diz respeito às disputas de projetos de educação que a BNCC abrange, expressa nos debates realizados para a sua redação, que podem ser entendidos também como disputas de perspectivas de educação e objetivos para a Educação Básica. Entende-se que a ideia e o conceito de currículo não consistem em uma definição única, mas no consenso entre os sentidos que este termo exprime (LOPES; MACEDO, 2011). Desse modo, Pertuzatti e Dickmann (2019) ressaltam que a BNCC poderia se constituir a partir de duas representações: uma, relativa a uma perspectiva emancipatória e que pretende a formação de sujeitos críticos; e outra, que coloca esse documento apenas como um instrumento de homogeneização curricular, que preconiza padronização das práticas educativas e tem como finalidade a preparação para o mercado de trabalho. O que tem se observado, a partir da leitura crítica da BNCC e das pesquisas e estudos sobre o tema, é que o documento se aproxima mais da segunda representação.

Neste âmbito, pesquisadores (AGUIAR, 2018; ALVES, 2019; ADRIÃO; PERONI, 2019; AGUIAR; TUTTMAN, 2020; ALVAREZ, 2019) também evidenciam que, desde o início da redação do documento e principalmente após o impeachment, em 2016, ocorreu uma expressiva participação e influência de grupos empresariais na elaboração da BNCC. O Movimento pela Base⁴, por exemplo, exprime essa influência de entidades e grupos

⁴Grupo que se declara como não governamental e apartidário, constituído de pessoas, organizações e entidades que se dedicam à construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em 09 abr. 2021.

empresariais não apenas no contexto de redação da Base, mas especialmente após sua aprovação, com programas para orientação acerca da sua implementação, tanto para as redes de ensino, como para os professores.

Adrião e Peroni (2019) discutem que há forte presença dos setores ligados ao mercado que objetivam influenciar o contexto educacional e, portanto, os grupos empresariais passam a definir políticas educacionais e ressaltam que: “Consideramos que a elaboração da BNCC representa a expressão mais acabada dessa apropriação da gestão educacional” (ADRIÃO, PERONI, 2019, p. 52). Em consonância, Hypolito (2019) identifica que as reformas envolvendo os currículos inserem-se no contexto das políticas e ações neoliberais, e que o currículo torna-se um instrumento que estabelece padrões de qualidade para a educação. Nesse contexto, ainda ressalta que essa qualidade da educação passa a ser entendida como dependente de testes, das avaliações e do mercado.

Ademais, envolve ainda descentralização de responsabilidades, com a transferências de competências para os contextos locais, como por exemplo, a responsabilização dos gestores e professores pelos resultados em avaliações. Ainda sobre essa influência dos interesses privados e de mercado no contexto da elaboração da BNCC, Hypolito (2019) ressalta que essa participação tem relação com um mercado específico “[...] que envolve a venda de materiais pedagógicos, consultorias privadas e prestação de serviços, a fim de substituir o que hoje é realizado pelas escolas e pelo sistema público do país” (HYPOLITO, 2019, 194).

É nesse sentido que se entende que, a partir do momento que as diretrizes emanam de interesses privados, a educação torna-se uma mercadoria. Sendo assim, criam-se mecanismos de produção de materiais didáticos e cursos para estudo e implementação da BNCC, de modo a “guiar” profissionais da educação na apropriação e utilização desse documento. Ademais, ressalta-se o alinhamento das avaliações externas à Base, que de alguma forma, além de determinar os conhecimentos avaliados, induz à responsabilização docente pelos resultados apresentados. Assim, aos professores cabe o consumo e a execução de tais orientações.

Nesse cenário, autores também discutem a ideia de currículo, no sentido de se compreender o que se pretende com esse instrumento, ou seja, o que o currículo orienta e determina? Qual é a sua função? Em consonância com Lopes e Macedo (2011), entende-se que não existe uma resposta única. Mas situado dentro de um contexto, pode-se tecer algumas reflexões, tal como no âmbito da BNCC. Assim, o que a BNCC orienta para a Educação Básica no país, considerando que foi elaborada com a participação significativa de grupos e interesses empresariais?

Convém ressaltar que a ideia de um currículo nacional não é um consenso entre os pesquisadores que se dedicam à análise da BNCC. Hypolito (2019), por exemplo, esclarece que a definição de um currículo oficial implica no apagamento de outras considerações, vozes e culturas, geralmente, as mais marginalizadas. Aguiar (2019) entende que não seria papel da Base fixar conteúdos mínimos, ou ainda “[...] engessar a ação pedagógica com objetivos de aprendizagem dissociados do desenvolvimento integral do estudante que limitam o direito à educação e, ao mesmo tempo, à aprendizagem” (AGUIAR, 2019, p. 19). Desse modo, entende o documento como limitante para os professores, como uma definição e progressão de aprendizagens que não foram pensadas, definidas e organizadas por eles.

Em contraponto, Morais (2020) considera a relevância dos currículos (não necessariamente nacionais) no estabelecimento das progressões de aprendizagem dos estudantes e ressalta que, na falta desses documentos, as matrizes das avaliações externas acabam por assumir o papel de definir os conteúdos e as progressões da aprendizagem. Não obstante, essa prática torna-se problemática, considerando que os professores e, até mesmo redes de ensino, tomem como orientador e normativo um documento que traz limitações no seu cerne, já que as matrizes de avaliação abordam um recorte dos conteúdos e habilidades esperadas dos educandos. Ademais, consistem em um movimento retroativo, pois o currículo deveria nortear o planejamento das ações pedagógicas que serão avaliadas, e não o contrário, a avaliação definindo o que será ensinado.

Outro aspecto é a ideia construída pela Base de que essas aprendizagens estipuladas, além de essenciais, são para todos. Ou seja, parte do princípio da igualdade (de conteúdos) como garantia da educação de qualidade e da definição daquilo que é importante. Desse modo, o ideário que permeia é a perspectiva de que garantindo um ensino mínimo para todos, serão dadas condições iguais e, portanto, possibilidades de melhorias não apenas no contexto educacional, mas por meio desse, no âmbito socioeconômico. Ainda que o próprio texto observe que o currículo deverá ser elaborado considerando essas aprendizagens, mas também complementado por uma parte diversificada, ponderando as realidades regionais e culturais, por cada rede de ensino, apreende-se que o texto é uma definição do que se deve fazer, que Lopes (2019) assinala como “[...] a suposição de que os docentes não sabem o que fazer sem uma orientação curricular comum” (LOPES, 2019, p. 23).

Em divergência a essa concepção, a autora entende que não é necessário existir um currículo único para todas as escolas do país, mas sim, é preciso elaborar, em cada rede de ensino e/ou escola, um texto condizente com a realidade: “[...] o currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas.

Não é possível que o currículo seja igual” (LOPES, 2019, p. 25). Em consonância, Macedo (2019) assinala que a BNCC aborda a ideia de um currículo em ação, ou seja, é um documento que gera a aplicação, em última instância, na sala de aula.

A questão abordada por Lopes (2019) abrange a autonomia das redes e dos professores na elaboração de currículos reais e que façam sentido no contexto em que atuam. Não obstante, para isso, faz-se necessária uma sólida formação docente e autonomia desses profissionais, bem como colegiados e grupos democráticos compostos por profissionais competentes que possam, em conjunto, trabalhar na elaboração desse documento, que contemple, de fato, um currículo que exprima as realidades e as necessidades dos estudantes e das comunidades nas quais estão inseridos.

Nesse sentido, em consonância com Moraes (2020), entende-se a relevância dos currículos como documentos que instituem as progressões das aprendizagens e, desse modo, podem contribuir na garantia dos direitos de aprendizagem dos educandos. Todavia, para isso é necessário que os professores sejam participantes da construção desse currículo, e não executores, como pretende políticas relacionadas à BNCC. Cassio (2019, p. 34) reitera que esses programas e materiais elaborados para os professores são “[...] mais baratos que uma política relacionada à efetiva valorização do trabalho docente ou à melhoria das condições materiais das escolas. Sob qualquer aspecto, a Base é mais econômica”. Portanto, observa-se neste contexto a responsabilização docente quanto à melhoria da educação centrada naquilo que os professores fazem e no que deveriam fazer. No entanto, políticas efetivas visando a melhoria da Educação Básica envolvem outros aspectos, inclusive o desenvolvimento profissional desses docentes.

O segundo aspecto levantado sobre a BNCC é relativo aos objetivos contidos neste texto para a educação brasileira. Logo na introdução do documento são apresentadas dez competências gerais, que se assinala que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Essas competências dizem respeito ao desenvolvimento de habilidades para a inserção do indivíduo no contexto social e no mundo do trabalho. Destacam-se, assim, elementos para a construção de uma sociedade justa, igualitária e democrática. Ademais, há também a ressalva de habilidades relacionadas ao contexto do mundo do trabalho (responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação) por exemplo, o que reitera a intrínseca relação do documento com os interesses do mercado. Outro indicador é acerca da constante presença da cultura digital e da afirmação sobre o desenvolvimento de habilidades de uso desses recursos de forma crítica, criativa e consciente.

Além desses princípios, abordam-se questões relacionadas às temáticas sociais, como direitos humanos, e habilidades de autoconhecimento e relacionamento interpessoal, bem como valorização dos procedimentos científicos e das manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2018). Desse modo, apreende-se que a BNCC comporta, como assinala Macedo (2019), uma ideia de currículo em ação e, além do mais, infere-se que o conjunto de conteúdos e conhecimentos propostos têm uma finalidade, que é a formação de cidadãos e trabalhadores para uma determinada sociedade, inserida em determinado contexto político, histórico, social e econômico.

Por fim, com a homologação e publicação do texto da BNCC, é esperado que este documento cumpra com os objetivos para o qual foi criada, que é garantir uma orientação para o desenvolvimento de aprendizagens consideradas essenciais para os alunos da Educação Básica. Neste sentido, a Portaria nº 331, de 5 de abril de 2018 instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) (BRASIL, 2018a). Este programa tinha como objetivo, por conseguinte, apoiar as secretarias estaduais e municipais de educação, em um pacto entre os entes da federação, no trabalho de revisão ou elaboração dos currículos, de modo a alinhá-los à BNCC. Assim, foram estabelecidas ações com essa finalidade, inclusive com recursos financeiros e apoio aos estados para este fim.

Essa assistência da União aos estados e municípios na implementação da BNCC envolvia a assessoria de especialistas no tema; eventos, nas redes de ensino, para discussão do documento; bem como apoio a uma equipe técnica em cada estado e a disponibilização de materiais de orientação de cunho técnico e pedagógico. O artigo 13 da portaria evidencia o foco do MEC, naquele momento, na implementação da Base no país: “O MEC promoverá, ao longo de 2018 e 2019, ações de alinhamento dos programas nacionais para favorecer a implementação da BNCC e garantir o suporte necessário aos estados e municípios para sua efetivação”. (BRASIL, 2018a, p. 3). À vista disso, o programa tem como finalidade adequar ou ainda, orientar a elaboração de currículos, em âmbitos estaduais e municipais, de modo que estejam de acordo com esse texto. Desse modo, tem-se a dimensão do impacto desse documento nas redes de ensino.

Outros exemplos de influências da BNCC referem-se ao contexto da formação inicial e continuada de professores. A Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e a Resolução do CNE/CP nº 1 de 27 de outubro de 2020, instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Nesses dois documentos, a BNCC da Educação Básica consiste em um texto que deve nortear

os processos de formação docente. No caso do primeiro, referente à formação inicial de professores, o documento ressalta que a BNCC contribuiu na articulação de políticas educacionais em relação à formação e que as competências citadas na Base requerem uma formação de profissionais que as articule.

Por conseguinte, o documento referente à formação continuada de professores (BCN-Formação Continuada) estabelece que essas diretrizes devem ser implementadas em todas as modalidades de cursos de formação continuada destinados aos professores da Educação Básica. Assim, como o documento anterior, este também indica como referência a implementação da BNCC. Outrossim, um dos princípios norteadores do texto sinaliza para a responsabilização docente, pois citam os professores como “responsáveis prioritários pelo desenvolvimento cognitivo, acadêmico e social dos alunos” (BRASIL, 2020). Assim, a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica deve considerar a BNCC e as competências estabelecidas como um aspecto a ser desenvolvido pelos professores.

Desse modo, entende-se que a BNCC consiste em uma política curricular, que pretende orientar as práticas das redes, em suas organizações, e dos professores, em seus planejamentos. Alvarez (2019) esclarece que o texto abrange a ideia de que os alunos aprenderão a partir da definição do que deve ser ensinado, ao que complementa Cara (2019, p. 87), ao discorrer sobre a crença da existência de uma receita, como “[...] se isso funcionasse, o que obviamente não é o caso, os estudantes poderiam ser ensinados eficientemente por máquinas e não por seres humanos”. Todavia, o documento foi homologado e sua implementação ocorre nos currículos das redes de ensino do país. Sendo assim, a alfabetização consiste em um importante eixo da BNCC, que exprime quais são os objetivos para essa etapa da escolarização, cuja temática será discutida adiante.

2.2 A organização da BNCC e o componente de Língua Portuguesa

O texto da BNCC está organizado de modo a apresentar quais são as competências que os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica. Triches (2018) afirma que essa concepção de competência foi um aspecto introduzido na terceira versão do documento, pois os textos anteriores referiam-se aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Nesse contexto, a ideia de competência comporta uma visão utilitarista do conhecimento, ou seja, a possibilidade de usá-lo em determinadas situações que requisitam a sua aplicação. Desse modo, a competência pode ser compreendida como o resultado das aprendizagens propostas.

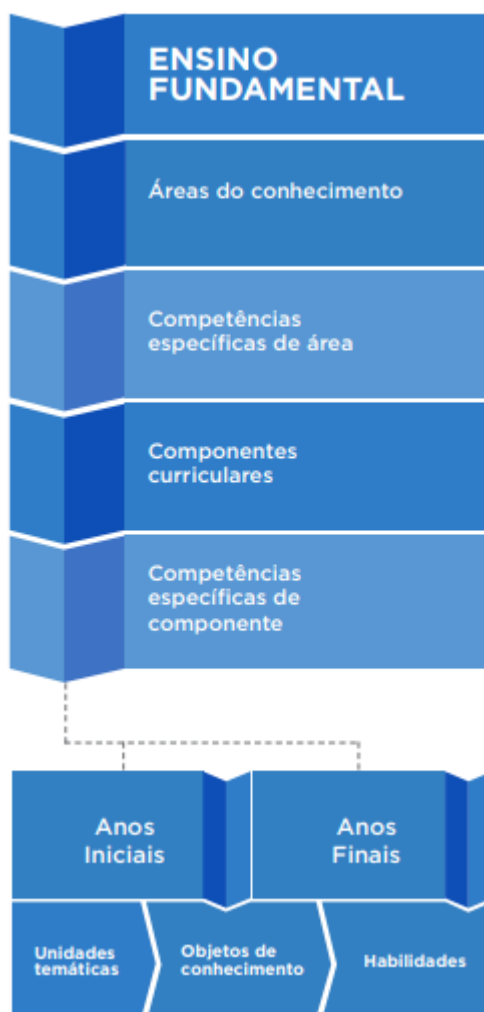
Correa e Morgado (2018) destacam que essa forma de organização dos currículos procede da racionalidade Tayleriana, bem como possibilita a definição de metas que são

mensuráveis e podem ser avaliadas. Lopes e Macedo (2011) ressaltam que Tyler é um dos autores mais conhecidos na área do currículo e a sua influência é constatada em muitos documentos do ocidente. Esse autor preconiza, na elaboração dos currículos, a definição de metas e objetivos, bem como meios de verificar a sua execução: “[...]Tyler indica que os objetivos devem ser definidos em termos da mudança esperada no aluno ao final do processo e nunca em relação ao professor, como era mais comum” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 46).

Assim, a BNCC também contempla essa ideia de evidenciar, além de objetivos e conteúdos, as mudanças que se espera nos alunos, a partir do desenvolvimento das aprendizagens propostas. Além disso, o texto está em consonância com outros documentos e regulamentações que regem a Educação Básica no país, como por exemplo, referentes à duração da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e a organização das séries. No texto alusivo à Educação Infantil, os objetivos e conteúdos estão organizados de acordo com faixa-etária atendida e nos denominados campos de experiência⁵. O Ensino Fundamental, por sua vez, está organizado em áreas do conhecimento, como por exemplo, Linguagens e, dentro dessas áreas, definem-se componentes curriculares específicos, tal como Língua Portuguesa. Ainda, estrutura o Ensino Fundamental em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), como apresentado na Figura 1:

⁵ De acordo com Brasil (2018), os campos de experiência consistem em um modo de organização curricular que contemplam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos para a Educação Infantil. Essa organização procura contemplar as experiências e saberes infantis, relacionando-as ao conhecimento social e historicamente acumulado. São cinco campos: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

FIGURA 1: Organização do Ensino Fundamental na BNCC.



Fonte: BRASIL, 2018, p. 28.

Desse modo, dentro de cada uma das áreas e, conseqüentemente, dentro de cada componente curricular, definem-se as competências específicas (da área e do componente curricular), de modo geral. Ainda, em cada ano do Ensino Fundamental (1º ao 9º ano), estabelecem-se as unidades temáticas (que aglutinam objetos do conhecimento em comum), os objetos do conhecimento (que são conteúdos, processos e conceitos) e, por fim, as habilidades. Assim, as áreas do conhecimento no Ensino Fundamental são: Linguagens (componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); Matemática (componente curricular: Matemática); Ciências da Natureza (componente curricular: Ciências); Ciências Humanas (componente curricular: Geografia e História) e Ensino Religioso (componente curricular: Ensino Religioso).

O texto introdutório da BNCC na área de Linguagens especifica quais são as seis competências indicadas para essa etapa do ensino, de um modo geral, considerando os

componentes curriculares que compõem essa área. No que se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa, o texto discorre sobre o constructo teórico adotado pelo documento para o ensino da língua materna no Ensino Fundamental. Logo no início dessa seção, evidencia-se que a Base, referente à Língua Portuguesa, está em consonância com outros documentos curriculares produzidos anteriormente, bem como pesquisas da área. Neste trecho também esclarece que: “Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem” (BRASIL, 2018, p. 65). Mais adiante, o documento reconhece que:

Tal proposta assume a centralidade do **texto** como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2018, p. 65, grifos do autor).

O que revela, portanto, é que a BNCC preconiza um ensino de Língua Portuguesa centrada nas práticas de linguagem que ocorrem na sociedade. Lozano (2020) procura conceituar no que consiste a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem e identifica que essa proposta está ancorada nos estudos de Mikhail Mikhailovich Bakhtin e Valentin Volóchinov, tendo como principal estudioso desse pensamento, no Brasil, João Wanderley Geraldi. Nessa perspectiva, de modo sucinto, entende-se que a linguagem é motivada pelas relações entre os sujeitos, em situações contextualizadas. Por conseguinte, entende que: “Nessa perspectiva teórica o que importa é a significação da linguagem atribuída a ela primordialmente pelo contexto concreto da troca social, pela presença do outro e de quem ele é e, em último lugar, pelos recursos estruturais” (LOZANO, 2020, p. 63).

A linguagem enquanto objeto de ensino, então, deve ter como eixo norteador o texto (que está inserido dentro de determinado gênero) e as relações sociais que permeiam a sua produção e finalidade, sendo que se entende que as questões estruturais são secundárias. O trabalho com as estruturas e formas da linguagem, portanto, nessa linha de pensamento, articulam-se às práticas contextualizadas de uso da linguagem no contexto social, não cabendo, desse modo, um ensino cujo foco centra-se apenas nas convenções da escrita e em aspectos gramaticais.

No texto da BNCC ainda se trata, com certa frequência, aos multiletramentos e à cultura digital, que envolvem o contato e a produção de textos diversos, por meio de recursos e ferramentas variados, em que se aborda a relevância da criticidade na leitura e produção de tais materiais. Não obstante, ao perceber a introdução dessa temática no documento, considerando sua contemporaneidade, indaga-se a respeito das efetivas condições de escolas, professores e estudantes terem acesso à internet, recursos tecnológicos e outras mídias ao que concernem

esses multiletramentos e a cultura digital. Em vista disso, questiona-se em que medida a escola é tempo/espço no qual é possível desenvolver tais competências. Ou ainda, de que forma a BNCC e a sua consequente implementação pretendem propor meios de concretizar esses pressupostos expressos na área de Linguagens.

Ainda em relação ao componente curricular de Língua Portuguesa, a Base define quatro práticas de linguagem, que organizam e limitam os objetos de conhecimento e as habilidades, dentro de cada ano do Ensino Fundamental. Essas práticas de linguagem são: Oralidade; Leitura/Escuta; Produção (escrita e multissemiótica) e Análise linguística/semiótica.

O eixo leitura, no componente de Língua Portuguesa, contempla a leitura como prática social que procede da interação leitor com os materiais textuais. É notório observar que a Base ainda amplia a concepção de leitura para além do texto escrito em suportes (livros, jornais etc.), mas apresenta a ideia de textos como imagéticos (foto, pintura, desenho etc.) ou ainda produções em movimento (filmes e vídeos). Neste caso, com essa ampliação da compreensão do que se compreende por texto e, consequentemente, por ato leitor, infere-se que a BNCC contempla as produções da cultura digital, citadas anteriormente. Esses textos e produções da cultura digital, que fazem parte do mundo contemporâneo, são apontados como pertencentes à vida social dos alunos, imersos nessa cultura, sendo, por essa razão, objetos de estudos no Ensino Fundamental. Ademais, o texto também destaca que as práticas de leitura devem ser contextualizadas por meio de gêneros textuais que circundam as práticas sociais. Assim, esclarece que em cada campo “[...] serão destacadas habilidades de leitura, oralidade e escrita, de forma contextualizada pelas práticas, gêneros e diferentes objetos do conhecimento” (BRASIL, 2018, p. 73).

Outrossim, no texto ainda se assinala sobre habilidades de leitura e a progressão das aprendizagens. Desse modo, evidencia a complexificação das propostas de gêneros textuais, bem como das habilidades requisitadas por eles. A Base, então, descreve algumas estratégias que compõem essa complexificação das propostas de leitura, tal como: a diversidade de gêneros textuais; a complexidade do ato leitor exigido pelo texto (tema, estrutura, vocabulário, recursos estilísticos), habilidades de leitura (recuperação da informação, compreensão, por exemplo); consideração da cultura digital e da diversidade cultural (BRASIL, 2018).

Em relação à prática de linguagem da Produção de Textos, a BNCC prevê, novamente, o entrelaçamento de textos de diferentes gêneros textuais e em diferentes suportes. Assim, o trabalho com a produção textual tem como objetivo desenvolver as competências escritoras relacionadas à interação e à autoria, seja individual ou coletiva. O documento também aponta alguns aspectos a serem considerados na formação do escritor, que consistem na abordagem de

temáticas que perpassam a produção textual como um todo, e não apenas as considerações sobre a norma escrita. Dessarte, ressaltam como aspectos nesse trabalho de produção textual: considerações acerca das condições de produção dos textos; a relação entre os textos e as vozes que os compõem; o aprofundamento das temáticas; a construção da textualidade (uso de elementos coesivos e de recursos linguísticos, por exemplo); aspectos notacionais e gramaticais da língua e estratégias de produção, considerando os contextos de elaboração do gênero. Assim como na prática de linguagem da leitura, considera que essas práticas de produção textual devem estar contextualizadas, por meio dos gêneros que compõem as práticas sociais (BRASIL, 2018).

As práticas de linguagem da Oralidade, por sua vez, compreendem as interações orais que ocorrem entre os sujeitos, sem necessariamente envolver o contato presencial, mediados pelas tecnologias e mídias diversas. A BNCC também esclarece que essas práticas envolvem a oralização de textos escritos. Portanto, alguns aspectos destacados nesse trabalho consistem: na consideração dos contextos de produção dos textos orais; a compreensão e produção desse tipo de texto; e especialmente a relação entre fala e escrita, considerando as variáveis linguísticas e a questão dos preconceitos linguísticos dela decorrentes.

De um modo geral, observa-se que essas três práticas de linguagem se interrelacionam e têm como o fio condutor de suas propostas o texto e os gêneros textuais, sempre assinalando a consideração acerca dos seus contextos de produção e dos interlocutores, para além das questões próprias da escrita. Isso evidencia a articulação, de certa forma, ao constructo teórico assumido no início do texto referente ao componente curricular de Língua Portuguesa, isto é, a perspectiva enunciativo-discursiva, que consiste na compreensão de que a linguagem é motivada pelas interações dos sujeitos, só fazendo sentido nesses contextos situados. Desse modo, as práticas de leitura, produção textual e oralidade, apesar de evidenciarem suas especificidades e demonstrarem ainda as relações com os aspectos convencionais, normativos e gramaticais da língua, como no caso da produção de textos, ainda destacam a relevância da contextualização desses textos, o que se pode compreender como indícios de que tais orientações estão em consonância com o referencial teórico adotado.

A BNCC, entretanto, também evidencia a relevância da prática de linguagem *Análise Linguística/Semiótica*. Esse eixo é conceituado como:

[...] procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e produção de textos (orais, escritos e multissemióticos) das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que

se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (BRASIL, 2018, p. 78).

Isto posto, esse eixo compreende habilidades diversas que têm relação com as convenções da escrita, as relações entre grafemas e fonemas, os aspectos gramaticais, os elementos composicionais que atribuem coesão e coerência aos textos e às questões de variedade linguística. A Base ainda esclarece que a separação desses aspectos, referentes à análise e à reflexão da língua escrita, é apenas por uma questão de organização curricular, mas estabelece que essas habilidades devem ser desenvolvidas em consonância com os pressupostos discutidos anteriormente, no que diz respeito à linguagem no contexto dos usos sociais pelos sujeitos. Ressalta ainda que a linguagem expressa conteúdo e emoção, e que isso deve ser observado nas práticas de ensino. Novamente, esses trechos indicam a articulação das orientações ao pressuposto teórico adotado, bem como o cuidado em assinalar que esse ensino deve acontecer considerando essa perspectiva.

São apresentados seis eixos que buscam abranger todos os aspectos referentes aos elementos linguísticos que compõem essa prática de linguagem. Ademais, ressalta-se que esse texto introdutório se refere ao componente de Língua Portuguesa de todo o Ensino Fundamental, isto é, do 1º ao 9º ano. Os eixos são: 1. Fono-ortografia (sobre as relações entre fonemas e grafemas e a estrutura da sílaba do português); 2. Morfossintaxe (diz respeito ao conhecimento das classes de palavras e as suas funções nas orações); 3. Sintaxe (destaca o conhecimento e análise das funções sintáticas); 4. Semântica (refere-se ao conhecimento de fenômenos semântico-linguísticos e os efeitos produzidos nos textos); 5. Variação linguística (ressalta a relevância do conhecimento das variedades linguísticas e a discussão sobre os preconceitos linguísticos) e 6. Elementos notacionais da escrita (refere-se ao conhecimento de um conjunto de elementos que produzem efeitos nos textos, tais como: pontuação, acentuação gráfica e as regularidades e irregularidades ortográficas) (BRASIL, 2018).

Observa-se que dentre os seis eixos destacados, a maioria condiz à conteúdos linguísticos que serão abordados no decorrer do Ensino Fundamental, ao passo em que os estudantes vão se apropriando da escrita e têm condições de aprofundar seus conhecimentos e análises sobre ela. No entanto, entende-se que dois desses eixos articulam-se ao processo de alfabetização, que são: fono-ortografia e elementos notacionais da escrita. Nesses núcleos encontram-se indicações sobre a abordagem explícita das relações fonema-grafema no português brasileiro, que podem ser regulares, regulares contextuais ou irregulares e a observação das estruturas das sílabas nessa língua. Bem como a consideração dos aspectos convencionais que compõem a linguagem escrita e exercem a função de atribuição de diferentes

sentidos (por exemplo, a pontuação e a acentuação ocupam-se da indicação da entonação diferenciada na leitura e implicam na compreensão dos textos).

Brasil (2018) ainda apresenta outra categoria organizadora do currículo, que se articula às práticas de linguagem anunciadas, que consistem nos campos de atuação. Essa disposição “[...] aponta para a importância da contextualização do conhecimento escolar, para a ideia de que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2018, p. 82). Dessa maneira, o que o documento ratifica, por meio desses campos, é a recomendação de um ensino que articule os usos que se faz da escrita em diversos âmbitos, ampliando os conhecimentos dos estudantes. Isso porque, apesar desses campos considerarem gêneros que se denomina como do cotidiano, também evidenciam a conexão com outras esferas, como por exemplo: a produção do conhecimento e da pesquisa, o exercício da cidadania e a formação estética literária. Os campos estão assim organizados em dois seguimentos do Ensino Fundamental, sendo que nos anos iniciais são: Campo da vida cotidiana; Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa e Campo da vida pública. Nos anos finais, contempla: Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico-midiático e Campo da atuação na vida pública (BRASIL, 2018).

Ademais, demonstra-se uma preocupação com a progressão dos gêneros textuais e das práticas sociais de linguagem a eles relacionadas. Logo, a progressão considera a articulação de gêneros e práticas relacionados à vida cotidiana e que, paulatinamente, vão se complexificando e adentrando os gêneros e práticas sociais mais institucionalizados. Isso sem desabonar que entre esses diferentes gêneros e diversas práticas sociais, esses tipos textuais se interrelacionam. Outrossim, assinala que os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizados a partir das práticas de linguagem, bem como as habilidades listadas para cada ano consideram as progressões entre os anos e a continuidade das aprendizagens no decorrer da Educação Básica (BRASIL, 2018).

A apresentação do componente curricular de Língua Portuguesa objetivou evidenciar aspectos relevantes desse documento no que diz respeito à organização das aprendizagens consideradas essenciais no ensino da língua materna. Depreende-se desse texto introdutório que, ao mesmo tempo em que considera o texto e, conseqüentemente os gêneros textuais e as práticas situadas de uso da escrita como elementos estruturantes desse componente curricular, articula-se a ele as habilidades de análise linguística, tanto no que diz respeito aos aspectos do sistema da escrita (relações grafofônicas e ortográficas) e convencionais (elementos que, junto com a escrita, atribuem sentido aos textos, como a pontuação, a acentuação e questões

gramaticais dentre outros), como os aspectos composicionais dos gêneros textuais. A partir dos aspectos apresentados intenta-se discutir como tais pressupostos articulam-se, ou não, ao que é proposto para a alfabetização na BNCC.

2.3 A alfabetização na BNCC

A apresentação dos pressupostos acerca da alfabetização é realizada em um excerto em separado, dentro do texto introdutório referente ao componente de Língua Portuguesa. Isso pode levar a supor duas considerações: a primeira refere-se ao esclarecimento da compreensão da especificidade desse período, no contexto da aprendizagem da língua materna e, por essa razão, efetua-se uma discussão à parte. O segundo apreende o entendimento de que, o fato de a alfabetização ser discutida de forma separada, pode significar que ela não compartilhe dos mesmos pressupostos teóricos e metodológicos apresentados no texto de Língua Portuguesa. Intenta-se apresentar que o segundo pressuposto é o que se confirma na análise do texto, bem como percebe-se uma fragmentação de discussões e concepções relativas às políticas de alfabetização anteriores à BNCC.

É notório que a elaboração do texto da BNCC, bem como a definição das aprendizagens essenciais, ocorreu em meio a um conturbado momento sociopolítico no Brasil. Ademais, tal documento também sofreu inúmeras interferências de grupos empresariais e da sociedade civil, que possuíam concepções diferentes e objetivos diversos para a Educação Básica. No caso da alfabetização, tal processo não foi diferente, e esse período da escolarização vivenciou intervenções diversas, haja vista que essa área do conhecimento é composta por diferentes concepções teóricas e metodológicas, em muitos casos, divergentes.

Soares (2019) esclarece que as orientações sobre o processo de alfabetização deveriam estar ancoradas no conhecimento científico dessa área. No entanto, afirma que três equipes diferentes foram responsáveis pela redação dos objetivos de aprendizagem em três versões da BNCC, evidenciando os dissensos entre esses pressupostos. Em vista disso: “Cada uma das versões recebeu críticas de outros grupos acadêmicos. Ficou evidente que a comunidade acadêmica brasileira não tem um consenso sobre como organizar os processos de alfabetização nas escolas brasileiras” (SOARES, 2019, p. 79).

Essas divergências acerca de concepções de alfabetização e de definições de métodos de ensino nessa área são uma realidade no contexto educacional brasileiro. Todavia, considerando a BNCC como um documento normativo que intenta estabelecer as aprendizagens essenciais da Educação Básica, é necessário compreender, então, quais são os pressupostos defendidos para esse período da escolarização, atentando para o que se preconiza para

aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Isso porque a BNCC consiste em uma política curricular para a educação brasileira, por meio da qual outras iniciativas serão propostas para a sua implementação.

Na análise do texto referente à alfabetização, observa-se que o tema é abordado de forma sucinta, pois discute-se tal temática entre as páginas 87 e 91. Do estudo desse material apreende-se catorze aspectos, que serão discutidos tomando como referência os pressupostos teóricos adotados neste estudo. Logo no início desse excerto, a BNCC aborda a alfabetização como um período no qual aprofundam-se as experiências vivenciadas com a linguagem, pelas crianças, em seu percurso na Educação Infantil e em seu contexto social. Desse modo, parte de um pressuposto de uma progressão e continuidade das aprendizagens e do princípio de que vivências com a linguagem foram proporcionadas nessa etapa. Entretanto, Moraes, Silva e Nascimento (2020), em análise do texto da BNCC da Educação Infantil, no campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, demonstram que em relação às práticas de leitura e compreensão de textos não existe uma progressão quanto aos portadores e gêneros textuais a serem propostos. Assim, entendem que há, no documento, a defesa do letramento, mas pouco ou nenhum direito que assegure às crianças a possibilidade de avançar na compreensão do sistema de escrita.

Por meio de outras publicações (Moraes, 2012, 2019) entende-se que esse autor defende que, ainda na Educação Infantil, as crianças tenham a oportunidade de refletir sobre o sistema de escrita alfabética, bem como desenvolver habilidades de consciência fonológica. Inclusive entendendo o acesso à essa etapa da Educação Básica e às aprendizagens relativas à linguagem vivenciadas como uma condição para o sucesso na alfabetização (MORAIS; SILVA; NASCIMENTO, 2020).

Desse modo, em relação ao tratamento da linguagem na Educação Infantil pela BNCC, Moraes, Silva e Nascimento (2020) constatam que não há clareza e definição em relação aos objetivos para a reflexão do sistema de escrita. Os autores não defendem que a alfabetização tenha início na Educação Infantil, todavia, entendem que esses estudantes estão imersos em uma cultura grafocêntrica, inclusive na escola. Assim, possibilitar que iniciem reflexões sobre essa escrita e avancem em suas compreensões sobre esse sistema ainda na Educação Infantil, é garantir seus direitos de aprendizagem nessa área. De acordo com os autores, o fato de não haver um esclarecimento quanto a isso nos documentos contribui para a perpetuação das desigualdades entre alunos de escolas públicas e particulares, sendo que esses últimos chegam às classes de alfabetização com um conhecimento da escrita enquanto uma representação da pauta sonora. Em consonância aos autores, entende-se que se pressupõe-se que a alfabetização

aprofunda as experiências com a linguagem, é porque na etapa anterior essas experiências precisam ser organizadas e oportunizadas aos estudantes.

O segundo aspecto a ser destacado diz respeito a como as práticas de linguagem, anteriormente apresentadas, articulam-se no processo de alfabetização. A BNCC enfatiza que a prática “Análise linguística/semiótica” é o eixo que sistematiza a alfabetização e, por sua vez, a prática de “Leitura/Escuta” consiste no conjunto de procedimentos que amplia o letramento, por meio de uma “[...] progressiva incorporação das estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente” (BRASIL, 2018, p. 87). Desse modo, evidencia-se que o texto resgata e distingue dois termos há muito debatidos no processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita: alfabetização e letramento.

Ao situar o eixo de análise linguística como aquele que sistematiza a alfabetização, entende-se que, para a Base, alfabetizar consiste em dominar as relações entre grafemas e fonemas, como foi apresentado no eixo “Fono-ortografia” da prática de linguagem “Análise linguística/semiótica” no âmbito do componente curricular de Língua Portuguesa. Ao passo que entende por letramento a progressão das habilidades de leitura, por meio da proposição de textos com nível de complexidade de forma crescente. Não obstante, essa designação parece emaranhar a definição de estratégias de leitura ao conceito de letramento.

Soares (2019) define o letramento como a condição daquele que aprende a ler e a escrever e esclarece que: “Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-lo” (SOARES, 2019, p.17). Assim, o conceito de letramento comporta a compreensão da capacidade de o sujeito que, tendo sido alfabetizado, faz o uso da escrita nas diferentes práticas sociais das quais participa. Portanto, compreender textos cada vez mais complexos pode estar inserido dentro dos eventos de letramento de determinadas práticas, entretanto, letramento não pode ser reduzido às complexificação da leitura de diferentes gêneros, como sugere esse trecho da BNCC.

Outro elemento diz respeito ao tempo destinado a essa aprendizagem. Indica-se que os dois primeiros anos (1º e 2º anos) é o tempo que se espera que a criança leve para se alfabetizar. Desse modo, o foco da ação pedagógica, nesse período, deve ser a alfabetização. Neste contexto, junto a essa informação, não há nenhuma designação quanto às justificativas ou evidências que motivaram essa modificação. Isso porque políticas e documentos anteriores, como o PNAIC e o PNE, recomendavam os três primeiros anos como tempo destinado à

alfabetização. Também não é demonstrado se haverá alguma reorganização das metas estipuladas anteriormente e uma readequação dos objetivos dentro desses anos iniciais.

Avançando na leitura do documento, observa-se que mais elementos conceituais são apresentados, isto é, a compreensão de alfabetização, pela Base, começa a ser bem mais delineada. Nesse âmbito, o documento expõe o que entende que a criança precisa saber para se alfabetizar e são destacados dois aspectos: conhecer o alfabeto e conhecer a mecânica da leitura e da escrita. Ainda, complementa ao afirmar que são esses “[...] processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas e letras)” (BRASIL, 2018, p. 87-88).

Tal trecho é bastante simplista e revela a concepção que se tem de alfabetização, ou seja, para a criança se alfabetizar ela precisa conhecer o objeto (conjunto de letras - alfabeto) e conhecer como se relacionam na escrita, ao que o texto denomina como uma mecânica, que se pode entender como o procedimento de relacionar essas letras com os sons da língua. Logo, trata-se de uma compreensão simplista, mecânica e associacionista da aprendizagem da escrita. Simplista porque reduz esse complexo processo de aprendizagem à ideia de conhecer, que remete à percepção de tomar conhecimento de como funciona um movimento mecânico de associar os sons da fala aos seus respectivos correspondentes gráficos (letras ou grafemas).

Gontijo e Perovano (2020) entendem que a BNCC apresenta a alfabetização como a aquisição de um código escrito e, decorrente dessa ideia, salientam que o conhecimento é proposto como uma técnica para aplicar em contextos situados. Então, a alfabetização, proposta para ser trabalhada até o 2º ano, é compreendida como uma “[...] aquisição do código escrito ou de habilidades de decodificação ou codificação, é a base para a atuação em contextos situados e, também, para a mudança dos contextos dos quais as crianças fazem parte” (GONTIJO; PEROVANO, 2020, p.12).

Ferreiro (2011) assinala que a concepção da aprendizagem da escrita como um código implica em reduzir a língua a uma série de sons o que tem como consequência a dissociação do signo linguístico (que é constituído pelo significado e pelo significante). Em contraponto, Colelo (2012) discorre acerca dessa indissociabilidade do signo e sua relevância no contexto da aprendizagem inicial da escrita:

[...] não basta conhecer a correspondência fonética entre sons e letras e ter habilidade para desenhá-las, poder decifrar palavras e transcrever signos, nem dominar regras gramaticais e sintáticas; é preciso garantir o efetivo emprego do significado da representação gráfica como sistema linguístico situado no tempo e no espaço (COLELO, 2012, p. 56).

Em suma, é essa concepção que se observa nesse trecho da BNCC, haja visto que considera que alfabetizar é conseguir codificar e decodificar o material escrito. Em contraponto a essa concepção, Ferreiro (2011) elucida que o sistema de escrita consiste em um sistema de representação e, portanto, aprender a ler e a escrever consiste em compreender a natureza desse sistema. No que diz respeito ao processo de aprendizagem, é preciso compreender a alfabetização como a apropriação de um novo objeto do conhecimento, uma aprendizagem conceitual.

Ademais, Ferreiro e Teberosky (1999) contrapõem-se a essa ideia simplista da escrita como um código. As autoras enfatizam que a escrita não pode ser tomada como uma transcrição da fala: “A língua tem tempo que lhes são próprios, expressões complexas, em uso particular do tempo do verbo, um ritmo e uma continuidade próprios” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 285). Outrossim, Cagliari (2009) ressalta que o sistema de escrita não é totalmente alfabético, pois utiliza-se de outros caracteres que têm uma natureza ideográfica, como por exemplo, os sinais de pontuação. Entende, então, que a relação entre as letras e os sons é bem complexa, pois afirma que a escrita não é “[...] espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras” (CAGLIARI, 2009, p. 101). Desse modo, esses autores contribuem para entender que a alfabetização consiste mais do que no processo de codificação e decodificação, pois por se tratar de um sistema de representação, essas relações não são mecânicas, mas conceituais e complexas.

Assim, vê-se que a BNCC desconsidera a complexidade do sistema de escrita, por não o apreender como um sistema representacional, mas como um código. Quando aborda a complexidade do domínio do sistema de escrita, não o faz a respeito da especificidade e da complexidade próprios de um sistema representacional, que é arbitrário. Mas, assinala as variedades linguísticas do português brasileiro, ao afirmar que a criança não lida com os fonemas de forma neutra e ressalta que é por meio do alfabeto que tais variações são neutralizadas (BRASIL, 2018). Mais uma vez, expõe-se a concepção de alfabetização da proposta, ao afirmar que se trata de um processo de transcodificação linguística.

Além de não citar o sistema de escrita como um sistema representacional e as suas implicações, o texto enfatiza as especificidades da ortografia, ao afirmar que “[...]alfabetizar é trabalhar com a apropriação da ortografia do português brasileiro” (BRASIL, 2018, p. 88). Em contrapartida a essa conceitualização, entende-se que alfabetizar é proporcionar situações que possibilitem que o estudante compreenda o sistema de escrita alfabética, que em seu cerne comporta questões ortográficas. Garcia-Reis e Godoy (2018) ressaltam que na Base há um foco

na relação grafema-fonema e na natureza ortográfica e que tais pressupostos evidenciam fragmentações quanto às concepções trabalhadas em políticas anteriores, sobretudo no PNAIC.

Mais adiante, a Base reitera que conhecer o que denomina como mecânica da escrita alfabética é “[...] perceber relações bastante complexas que se estabelecem entre sons da fala (fonema) e as letras da escrita (grafemas) (BRASIL, 2018, p. 88). Além de enfatizar a concepção adotada, entende-se que o documento preconiza que essa aprendizagem envolve a assimilação dessas relações pelo estudante. Não obstante, Ferreiro (2011) elucida que no processo de alfabetização a criança lida com duas questões conceituais: o que as letras representam e como as letras criam representações. Portanto, não consiste em um processo mecânico de conhecer as relações entre letras e seus sons correspondentes.

Na continuidade do texto, retoma as problemáticas ortográficas, ao abordar a ideia da regularidade nas relações fonema-grafema. Porém, o faz articulando à ideia da arbitrariedade do signo em relação ao seu significante. Assim, afirma que as relações são bastante complexas: “Não há uma regularidade nessas relações e elas são construídas por convenção. Não há, como diria Saussure, “motivação” nessas relações, ou seja, diferente dos desenhos, as letras da escrita não representam propriedades concretas desses sons” (BRASIL, 2018, p. 88).

Nesse mesmo trecho do texto é apresentada a consciência fonológica e seu papel na aprendizagem da escrita. No entanto, observa-se um aligeirado tratamento ao tema, pois ele é assim situado: “[...]consciência fonológica da linguagem: perceber seus sons, como se separam e se juntam em novas palavras” (BRASIL, 2018, p. 88). Todavia, a consciência fonológica trata-se de uma habilidade metalinguística que consiste na capacidade de, desprendendo-se do significado das palavras, concentrar-se no seu significante e, desse modo, ser capaz de manipular os sons que constituem as palavras. Morais (2019) situa, ainda, que há uma progressão dessas habilidades, que vão do nível da palavra ao nível do fonema.

Há um consenso de autores sobre o tema (SOARES, 2016, 2020; MORAIS, 2019) de que a habilidade de consciência fonológica atua em uma relação interativa com a aprendizagem do sistema de escrita e que tal habilidade metalinguística seria relevante no processo inicial da aprendizagem da leitura e da escrita justamente por levar o sujeito a centrar-se nos sons das palavras e, por conseguinte, na forma em que notados (letras e grafemas). Não obstante, observa-se que a BNCC pouco discute ou ainda apresenta conceitos a respeito desse tema.

No excerto seguinte, a BNCC retoma a discussão do processo de alfabetização, sem aprofundar a temática da consciência fonológica. Em seguida, lista sete capacidades que estipula como necessárias no processo da aprendizagem da leitura e da escrita. Assinala que essa listagem está apoiada em pesquisas, porém, sem referir-se à quais pesquisas, em que

contextos, situadas em que recorte histórico e temporal e pertencentes a que corrente teórica. Ademais, tais capacidades estão associadas às relações entre fonemas e grafemas, o alfabeto e à leitura global de palavras.

Sobre essa centralidade da Base em relação à alfabetização enquanto a aprendizagem de uma técnica, Bortolanza, Goulart e Cabral (2018, p. 969) ressaltam que: “Escrever requer muito mais que habilidade cognitiva e motora de registrar grafemas relacionando-os a fonemas, como expõe a BNCC”. Nesse sentido, as autoras destacam a complexidade que envolve a aprendizagem da escrita, especialmente considerando que as palavras são constituídas não apenas dos sons que as compõem, mas estão relacionadas aos contextos nos quais são produzidas e os sujeitos neles envolvidos. Isso é, o caráter interativo e dialógico da linguagem.

A questão ortográfica é retomada com a introdução do conceito de ortografização. A Base designa que o processo de alfabetização é aquele estipulado para ser concretizado nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Mas ele é integrado por outro processo: “[...] bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementará o conhecimento da ortografia do português do Brasil” (BRASIL, 2018, p. 89). Assim, entende-se que nos anos subsequentes à alfabetização, deve-se implementar essa aprendizagem das relações entre grafemas e fonemas no nível da ortografia.

Nesse sentido, o documento aponta dois aspectos: a) a variedade da língua oral falada e língua escrita. Ressalta que a criança não é capaz de relacionar os sons propriamente aos fonemas, mas sim às letras, tal como problematizado por Aragão e Moraes (2020). Depois, evidencia que b) as relações entre fonemas e grafemas no português brasileiro são muito complexas, porque: “[...] diferente do finlandês e do alemão, por exemplo, há muito pouca regularidade de representação entre fonemas e grafemas no português do Brasil. No português do Brasil, há uma letra para cada som (regularidade biunívoca) apenas em poucos casos” (BRASIL, 2018, p. 89).

Acerca dessas relações entre grafemas e fonemas e as regularidades, Soares (2016) evidencia estudos sobre a transparência e a opacidade das línguas. Essas classificações estão relacionadas ao maior ou menor grau de transparência das correspondências grafema-fonema e à complexidade das estruturas sílabas das línguas. A autora ressaltava que “[...] o sistema vocálico do português europeu é menos transparente que o sistema vocálico do português brasileiro” (SOARES, 2016, p. 101). Ademais, reitera que em ambas as variantes, a estrutura silábica pode-se ser conceituada como pouco complexa.

Outrossim, Soares (2016) apoiando-se em pesquisa em que sete línguas (holandês, inglês, francês, alemão, húngaro, italiano e português brasileiro) foram analisadas quanto à

transparência ou opacidade, evidencia que a partir desse estudo identificou-se que a correspondência vogal-fonema do português brasileiro o coloca mais próximo da transparência, sendo superado pelas línguas italiana e húngara. Por sua vez, sobre a relação consoante-fonema identificou-se o português brasileiro como a língua mais transparente dentre as sete estudadas. Assim, Soares (2016, p. 103) entende que o português brasileiro pode ser caracterizado “[...] como de uma relativa transparência”.

Pode-se inferir que a BNCC, embora apresente as relações regulares contextuais e irregulares respectivas à ortografia do português brasileiro, classificando-a, portanto, como pouco regular, o faz sem considerar as evidências para categorizá-la de tal modo. Ademais, desconsidera esses estudos que demonstram o português brasileiro como relativamente mais transparentes que outras línguas, especialmente o alemão, que a Base cita como mais regular que o português brasileiro. Com isso, não se desconsidera as questões ortográficas do português, que de fato, consistem em diversos casos de regularidades contextuais, que dependem da compreensão e assimilação de regras, e das irregularidades, tal como discutidas por Lelme (1995), que dependem, em grande parte, para a aprendizagem, da memorização ou ainda da compreensão histórica da notação da palavra. Entretanto, entende-se que tal assunto é abordado de forma aligeirada pela BNCC, de modo a embasar o posicionamento da compreensão da alfabetização como um código e o foco no trabalho com a ortografia nos anos subsequentes à alfabetização.

Outro aspecto abordado pelo texto, ainda que também de forma aligeirada, diz respeito às estruturas silábicas do português e às formas como são apresentadas às crianças no período da alfabetização, referindo-se, então, aos métodos silábicos, que têm como base a apresentação da combinação consoante + vogal (CV). Efetua-se uma crítica a esse tipo de ensino, ao afirmar que as sílabas deveriam ser apresentadas tal como são, isto é, “[...] grupo de fonemas pronunciados em uma só emissão de voz” (BRASIL, 2018, p. 91). Desse modo, não há aprofundamento quanto a essa temática, especialmente considerando que o documento ressaltou a concepção da escrita como um código, no qual a escrita envolve procedimentos de ensino relativos à codificação e à decodificação, do qual esse tipo de ensino (método silábico) é um exemplo de metodologia correspondente a essa concepção.

Ao finalizar o texto introdutório, essa concepção é retomada ao se afirmar que: “[...] podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização como sendo capacidades de de(codificação)” (BRASIL, 2018, p. 91). Em seguida, são listadas oito habilidades concernentes a essa perspectiva, em que se observa que estão relacionadas ao conhecimento do alfabeto, das relações entre grafemas e fonemas e à leitura global de palavras,

essa como uma condição para a fluência leitora. Após, inicia-se, então, a apresentação das habilidades previstas para a alfabetização, em consonância com as práticas de linguagem anteriormente apresentadas.

Antes de evidenciar quais são as habilidades listadas, retoma-se a discussão de um tema que foi marginalizado nesse texto da BNCC sobre a alfabetização, que diz respeito aos gêneros textuais e, em suma, ao texto, que no início do componente curricular da Língua Portuguesa o documento situa como o centro do trabalho pedagógico dessa área. Já no final da página 91, a BNCC aborda a temática dos gêneros textuais de forma sucinta e assinala quais tipos devem ser selecionados, que são aqueles considerados como mais simples, relacionados aos eventos do cotidiano, “[...] pois favorecem um foco maior na grafia, complexificando-se conforme se avança nos anos iniciais” (BRASIL, 2018, p. 91).

Por meio desse excerto, entende-se, então, que a seleção do gênero textual e as práticas sociais a ele concernentes serão efetuadas mediante a perspectiva de trabalho com o foco sobre a grafia. Parte-se então de um entendimento do que se considera como simples e que vai possibilitar privilegiar o ensino das relações grafema-fonema. Bortolanza, Goulart e Cabral (2018) discutem essa recomendação acerca dos textos para a alfabetização e reiteram que a ênfase atribuída pelo documento às relações grafema-fonema contribui para afastar as crianças da linguagem viva e dinâmica. Sobre os tipos de textos recomendados pelo critério da facilidade, as autoras questionam a partir de qual ponto de vista se considera essa facilidade, da criança ou do adulto, e ainda, se tal interpretação coincide com a realidade por ela vivenciadas nos diversos eventos sociais dos quais participam e por meio dos quais têm contato com a escrita. Ademais, ressaltam que nessa perspectiva há uma exploração dos textos como justificativa para o trabalho com os aspectos notacionais da escrita.

Morais (2020) ainda ressalta que a BNCC não realiza uma discussão articulada entre a alfabetização e o letramento, sendo esse último citado apenas uma vez, em uma perspectiva conceitual deturpada. Além disso, o autor comenta que o fato de a Base incluir habilidades específicas de leitura somente a partir do 3º ano torna ainda mais evidente a concepção técnica relativa à aprendizagem da leitura e da escrita para os dois primeiros anos.

Assim, após a discussão desses diferentes aspectos sobre a alfabetização pela BNCC, infere-se que esse período específico da aprendizagem da língua materna distancia-se dos pressupostos assumidos pelo documento no que diz respeito ao componente de Língua Portuguesa. Isso porque, tendo a Base adotado o texto como eixo norteador das propostas, entende-se que na alfabetização propõem-se um movimento contrário, ou seja, é o trabalho com a prática de linguagem “Análise linguística/semiótica” que vai orientar a escolha do gênero e

da prática social, ainda que se pressuponha que esse campo Vida cotidiana, citado como principal fonte de tipos textuais para a alfabetização, faça parte do contexto do estudante.

2.3.1 Habilidades previstas para a alfabetização na BNCC

Após o texto de introdução referente à alfabetização, a BNCC elenca quais são as habilidades estipuladas para esse período da escolarização. Essas informações estão organizadas considerando a prática de linguagem e agrupam, nessa categoria, o objeto do conhecimento e as habilidades. Além disso, as práticas de linguagens também são agrupadas em torno dos campos de atuação, que são eles: vida cotidiana, vida pública, práticas de estudos e pesquisa e artístico-literário. Ainda, são elencadas habilidades que perpassam todos os campos de atuação.

Considerando o objeto de pesquisa deste estudo, que consiste no sistema de escrita alfabética, intenta-se discutir, de modo geral, as habilidades previstas para o 1º ano e, de forma aprofundada, as indicações referentes à prática de linguagem “Análise linguística/semiótica”, por se compreender que é essa categoria que reúne as capacidades concernentes ao sistema de escrita. Em uma primeira análise das habilidades estipuladas para o 1º ano como um todo, em todos os campos de atuação, observa-se a predominância das habilidades de “Análise linguística/semiótica”. Das 45 habilidades estabelecidas para esse ano, observa-se que 20 são condizem à análise linguística, portanto, quase a metade delas. Isso oferece indícios que permitem inferir a relevância que esse eixo tem na alfabetização, conforme discutida na BNCC.

Em relação à prática de “Leitura/Escuta” são estabelecidos alguns objetos do conhecimento, tais como: a decodificação, a formação do leitor, a compreensão e, especificamente no campo artístico-literário, evidencia-se a formação do leitor literário e a apreciação estética. As habilidades previstas para essa prática envolvem algumas convenções do sistema de escrita alfabética, tais como: a direção da escrita (esquerda para direita e de cima para baixo); a decodificação, a leitura de palavras memorizadas e a leitura global de palavras, bem como a mediação docente para a seleção e leitura de diversos tipos de textos, de acordo com as necessidades e interesses do estudante. Essa última habilidade destaca a ação docente no incentivo da formação do leitor e da aprendizagem das funções da leitura.

Sobre os campos de atuação específicos, observa-se que a leitura tem como principal objeto de conhecimento o trabalho com a compreensão leitora, de acordo com os gêneros textuais relativos ao campo de atuação. Assim, as leituras autônoma e compartilhada são evidenciadas. Especialmente no campo da vida cotidiana incentiva-se a leitura autônoma desses gêneros que são considerados mais simples.

É notório que neste campo de atuação e nos subsequentes, no âmbito das práticas de leitura e escuta e nas descrições das habilidades, sempre apareça a fórmula “[...] considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto e relacionando sua forma de organização à sua finalidade” (BRASIL, 2018, p. 101). Dessarte, entende-se que esses trechos, que se repetem ao longo do documento, buscam articular essas capacidades ao pressuposto teórico evidenciado no componente curricular de Língua Portuguesa, no que diz respeito à perspectiva enunciativo-discursiva e a centralidade que o texto ocupa nessa proposta da BNCC. Desse modo, são indicativos de que não se pode considerar os textos apenas como pretextos de trabalho com a língua materna, mas ponderar seus contextos de produção (situação comunicativa), seus portadores (forma de organização) e a interlocução com o leitor desses gêneros (finalidade).

Morais (2020) entende que o documento comporta poucas expectativas quanto à leitura “autônoma” de textos mais simples, bem como aborda um caráter mais técnico dessa leitura nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, à medida em que se assinala a leitura (aqui, entendida como decodificação) e a compreensão, tanto autônoma, quanto compartilhada com colegas e professores. Desse modo, somente a compreensão é indicada, em detrimento à outras habilidades e estratégias de leitura, tais como: inferência, antecipação, leitura em voz alta, localização de informações explícitas, estabelecimento de relações entre partes dos textos, interpretação, intertextualidade, dentre outros (BRASIL, 2012). Assim, entende-se que a BNCC mobiliza poucas estratégias de leitura para os estudantes do 1º ano, sendo que essas ficam restritas à decodificação e à compreensão dos gêneros indicados. Outro aspecto que se destaca é que das 45 habilidades listadas para o 1º ano, 10 são referentes à “Leitura/Escuta” e 7 delas dizem respeito à compreensão dos gêneros definidos de acordo com o campo de atuação.

Sobre as habilidades referentes à prática de “Escrita”, que aparece como compartilhada e autônoma, listam-se 11 capacidades, organizadas de acordo com os campos de atuação. De um modo geral, estipula-se como objetos de conhecimento a correspondência grafema-fonema, a construção do sistema de escrita alfabético e as convenções da escrita, bem como habilidades mais específicas, relacionadas às especificidades do componente de Língua Portuguesa, como por exemplo: “Estabelecimento de relações anafóricas na referência e construção da coesão” (BRASIL, 2018, p. 96). As habilidades envolvem a escrita, por ditado ou espontânea, no entanto, evidencia-se a forma alfabética, enfatizando a capacidade de uso de letras e/ou grafemas que representam os fonemas. Desse modo, pode-se entender que se espera que os estudantes, no 1º ano, tenham uma escrita alfabética, ou seja, na qual a relação entre grafemas e fonemas é a mais próxima possível da escrita convencional. Outro aspecto abordado é a comparação das escritas produzidas pelas crianças com a escrita convencional, de modo a

perceber semelhanças e diferenças. Portanto, essas duas habilidades envolvem a indicação da escrita espontânea, pelo estudante, ainda que se assinale a forma alfabética.

Ainda, uma terceira habilidade geral atenta para questões da convenção da escrita, estabelecendo a cópia de textos como estratégias para perceber a distribuição gráfica do excerto, o espaço em branco entre palavras, a observação da grafia das palavras e a pontuação. É notório que aspectos relacionados à convenção da escrita, como por exemplo a direção, estejam inseridos nas práticas de linguagem “Leitura/Escuta”, e não constem na prática de “Escrita”.

Em relação às habilidades de produção de textos, a BNCC indica tal atividade em consonância com os campos de atuação previstos e, consequentemente, com os gêneros textuais a eles relacionados. Considerando também as especificidades do 1º ano, assinala-se a mediação de professores e colegas nessa proposta. Assim, a Base prescreve a fórmula “planejar e produzir, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor [...] considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto” (BRASIL, 2018, p. 101), sendo que entre essas indicações sugerem-se os gêneros textuais em consonância com o campo de atuação. Especialmente no campo de atuação artístico-literário, observa-se prescrições diferenciadas em relação à escrita, em que se enfatiza a forma de composição dos gêneros pertencentes a esse campo, considerando os personagens, o enredo, o tempo e o espaço.

Por conseguinte, como as habilidades se repetem em cada um dos campos de atuação, entende-se que outras capacidades não são preconizadas, como por exemplo, a adequação do conteúdo textual por parágrafos ou outro recurso, a adequação do vocabulário e a revisão dos textos, que são atividades que podem ser desenvolvidas tendo o professor como escriba e que possibilitam o trabalho da produção textual para além do foco na grafia das palavras (BRASIL, 2012).

A oralidade é uma prática de linguagem pouco mobilizada no 1º ano, apesar de ser bastante citada no texto introdutório do componente curricular de Língua Portuguesa. Das 45 habilidades referentes a esse ano, apenas quatro concernem à essa prática de linguagem. Essas estão relacionadas ao campo de atuação da vida cotidiana, da vida pública e das práticas de estudo e pesquisa e têm em como objeto de conhecimento a produção de textos orais. Sendo assim, a BNCC estipula o planejamento e a produção, mediados por colegas e professor, de diferentes gêneros que possibilitam o uso das mídias digitais, seja áudio ou vídeo, nas quais tenha destaque o texto oral. Assim, como nas práticas de leitura e escrita, também se assinala a necessidade de considerar a situação comunicativa e a finalidade de tais gêneros. Outros aspectos também são observados, como a recitação de textos que comportam sonoridade (parlendas, quadrinhas, trava-línguas) em que se acentue a entonação. Ademais, percebe-se que

essa prática de linguagem preconiza a utilização de ferramentas digitais, em que a oralidade é a principal forma de comunicação.

A despeito da compreensão da relevância dessas habilidades e o uso das mídias digitais como apoio para o desenvolvimento das propostas, entende-se que a BNCC desconsidera outras questões relacionadas à oralidade e que compõe o cotidiano escolar, tais como: as habilidades de participação oral em sala, a escuta atenta, o reconhecimento da diversidade linguística e o estabelecimento de relações entre a oralidade e a escrita (BRASIL, 2012). Portanto, infere-se que o trabalho com a oralidade previsto pela BNCC está intrínseco aos gêneros textuais e, dessa forma, desconsidera outras nuances do cotidiano escolar, no qual a oralidade se faz presente.

As habilidades da prática de linguagem “Análise linguística/semiótica” consistem em uma quantidade considerável de capacidades dentro do 1º ano. Boa parte dessas 20 habilidades são apresentadas como concernentes a todos os campos de atuação, sendo que outras são mais específicas e relacionadas aos quatro campos. A seguir, apresentam-se quais são essas habilidades, por se entender que tais indicações mais se aproximam da temática do sistema de escrita alfabética. De forma a exibir tais habilidades, selecionou-se os trechos, de acordo com a ordem em que aparecem no documento e dentro dos campos de atuação elencados. As habilidades foram numeradas pela autora para organização da discussão.

QUADRO 3 - Habilidades previstas na BNCC para o 1º ano na prática de linguagem “Análise linguística/semiótica”.

Objeto do conhecimento		Habilidade
Todos os campos		
1	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	Distinguir letras do alfabeto de outros sinais.
2	Construção do sistema alfabético	Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala.
3	Construção do sistema alfabético e ortografia	Segmentar oralmente palavras em sílabas.
4		Identificar fonemas e a sua representação por letras.
5		Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.
6		Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.
7	Conhecimento do alfabeto do português do Brasil	Nomear as letras do alfabeto e recitá-lo na ordem das letras.
8	Conhecimento das diversas grafias do alfabeto/acentuação	Conhecer, diferenciar e relacionar letras em formato imprensa e cursiva, maiúscula e minúsculas.

9	Segmentação de palavras/classificação de palavras por número de sílabas	Reconhecer a separação das palavras, na escrita, por espaços em branco.
10	Construção do sistema alfabético	Comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais, mediais e finais.
11	Pontuação	Identificar outros sinais no texto além das letras, como pontos finais, de interrogação e exclamação e seus efeitos na entonação.
12	Sinonímia e antonímia/Morfologia/Pontuação	Agrupar palavras pelo critério de aproximação do significado (sinonímia) e separar palavras pelo critério da oposição de significado (antonímia).
Campo da vida cotidiana		
13	Formas de composição do texto	Identificar e (re) produzir, em cantigas, quadras, quadrinhas, parlendas, trava-línguas e canções, rimas, aliteraões, assonâncias, ritmos de fala relacionando ao ritmo e à melodia das músicas e seus efeitos de sentido.
14		Identificar e reproduzir, em listas, agendas, calendários, regras, avisos, convites, receitas, instruções de montagem e legendas para álbuns, fotos ou ilustrações (digitais e impressos), a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros.
Campo da vida pública		
15	Formas de composição dos textos	Identificar e reproduzir, em fotos legendas de notícias, álbum de fotos digital noticioso, cartas de leitor (revista infantil), digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
16		Identificar a forma de composição de slogans publicitários.
17		Identificar e reproduzir, em anúncios publicitários e textos de campanhas de conscientização destinados ao público infantil (orais e escritos, digitais e impressos), a formatação da diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive o uso de imagens.
Campo das práticas de estudo e pesquisa		
18	Formas de composição dos textos/adequação do texto às normas de escrita	Identificar e reproduzir em enunciados de tarefas escolares, diagramas, entrevistas, curiosidades, digitais ou impressos, a formatação e diagramação específica de cada um desses gêneros, inclusive em suas versões orais.
Campo artístico-literário		
19	Formas de composição de narrativas	Identificar elementos de uma narrativa lida ou escutada, incluindo personagens, enredo, tempo e espaço.

20	Formas de composição de textos poéticos	Reconhecer, em textos versificados, rimas, sonoridades, jogos de palavras, palavras, expressões, comparações, relacionando-as com sensações e associações.
----	---	--

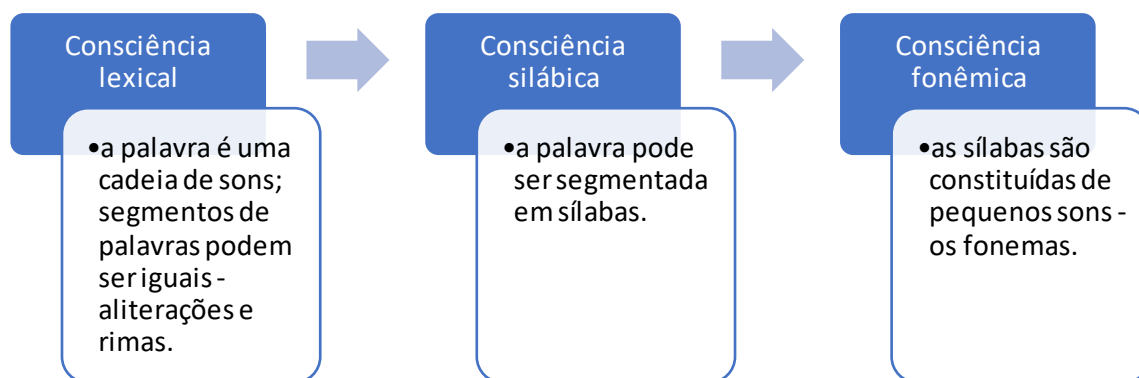
Fonte: BRASIL, 2018. Adaptado pela autora.

A partir dessas vinte habilidades da prática de linguagem “Análise linguística/semiótica”, infere-se que as doze primeiras se referem à apropriação do sistema de escrita alfabética. Por sua vez, as outras oito habilidades, associadas aos campos de atuação específicos, têm relação com os gêneros textuais a eles concernentes, isto é, relacionam-se não apenas ao sistema de escrita e às suas convenções, mas com os aspectos convencionais desses tipos textuais, tal como previsto no texto do componente curricular de Língua Portuguesa.

Desse modo, os objetos do conhecimento elencam os tópicos abordados, tais como: o conhecimento do alfabeto e a construção do sistema de escrita. Por conseguinte, observa-se que essas habilidades se relacionam às especificidades da aprendizagem de um sistema de escrita e com a consciência fonológica. Alguns autores, (SOARES, 2016, 2020; MORAIS, 2019) têm atribuído à consciência fonológica um papel fundamental na aprendizagem da escrita, especialmente na compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabético. Soares (2020) ressalta que a consciência fonológica contribui ao levar o sujeito a perceber a relação entre oralidade e a escrita, isto é, desprender-se do significado e focar no significante e, desse modo, entender que a palavra escrita representa a cadeia sonora pronunciada. Assim, as habilidades 3, 4, 5, e 10 evidenciam aspectos concernentes à habilidade metalinguística da consciência fonológica.

A despeito dessa consideração da relevância da consciência fonológica e da seleção dessas cinco capacidades, Moraes (2019) e Soares (2020) enfatizam que essa habilidade metalinguística tem uma relação interativa com a apropriação do sistema de escrita. Sendo assim, apesar de importante, ela não é a única estratégia para se obter avanços na aprendizagem inicial da alfabetização. Como evidencia Moraes (2019), ela é necessária para o avanço da compreensão de algumas propriedades do sistema de escrita, todavia, não é suficiente para alfabetizar. Ademais, esses autores também comentam que existe uma progressão dessas habilidades. Soares (2020) apresenta um quadro no qual expõe os níveis de consciência fonológica necessários para que a criança atinja o princípio alfabético, ou seja, compreenda que a escrita representa a pauta sonora das palavras.

FIGURA 2: Níveis de consciência fonológica.



Fonte: SOARES, 2020, p. 77. Adaptado pela autora.

Nesse quadro fica evidente a relação de interação entre a aprendizagem da escrita e a consciência fonológica. Assim, à medida em que a criança começa a se desprender do significado das palavras e a perceber a que a escrita representa os sons da fala, utiliza as letras para escrever, portanto, o nível de consciência lexical. Ao avançar para a capacidade de segmentar os sons das palavras em unidades menores, as sílabas, passa a representá-las por um grupo de letras que tem relação com os sons da palavra (consciência silábica). E por fim, ela consegue identificar que essas sílabas são compostas por unidades ainda menores, os fonemas, e passa a representá-los com mais precisão, ou seja, não mais no nível silábico, mas no nível fonêmico (consciência fonêmica) (SOARES, 2020). É neste ponto em que a criança compreende o princípio alfabético. Portanto, a caracterização desses diferentes níveis, possíveis de se observar nas produções escritas das crianças e que interagem com outras habilidades do sistema de escrita, como por exemplo: a compreensão de que se escreve com letras, que a ordem dessas letras não pode mudar no interior das palavras, que palavras distintas compartilham as mesmas letras, dentre outras evidenciadas por Morais (2012), sinalizam para uma progressão do desenvolvimento dessas habilidades.

Desse modo, entende-se que a BNCC desconsidera essa progressão de habilidades e a sua interação com a compreensão do SEA, por exemplo, ao apresentar a habilidade 4 antes da habilidade 6, pois de acordo com Morais (2019), a manipulação de fonemas se revela muito difícil, mesmo para alunos alfabéticos: “Nossos estudos demonstraram que a chegada a uma hipótese silábica e a uma hipótese alfabética, na maioria das crianças, refletia o avanço no domínio daquelas habilidades sobre sílabas e, em seguida, sobre fonemas” (MORAIS, 2019, p. 137). Por conseguinte, entende-se que a abordagem e a manipulação dos fonemas não seria uma

estratégia adequada para o trabalho inicial da alfabetização, como evidenciado por outros estudos (ARAGÃO, MORAIS, 2020).

É também notório o uso dos verbos utilizados pela BNCC para indicar as habilidades de consciência fonológica. Nessas cinco habilidades citadas surge: segmentar, identificar e comparar. Morais (2019) assinala tarefas referentes a essa habilidade metalinguística e dentre elas ressalta, de acordo com a progressão estipulada, os verbos identificar e produzir, isso porque entende que a tarefa de identificar uma palavra de acordo com a tarefa de consciência fonológica tendo outras palavras para comparar, é menos complexa que a atividade de produzir, na qual a criança precisa mobilizar seu léxico mental e comparar as palavras de modo a executar o que foi solicitado. Como por exemplo: produzir uma palavra que tenha mais sons que outra, produzir uma palavra que rime com outra, dentre outras. No entanto, observa-se que na Base essa tarefa mais complexa, de produção de palavras a partir de uma dada solicitação, não é abordada, sendo que as indicações se restringem às tarefas de identificação e comparação, que supõem o apoio de outras palavras e/ou imagens e, de acordo com Morais (2019), entendidas como menos complexas.

Em relação às propriedades do sistema de escrita alfabética, identifica-se que são selecionados e apresentados alguns elementos, que não consistem em toda a complexidade desse sistema representacional. Pode-se assinalar as habilidades 1, 2, 7, 9 e 11 como referentes ao sistema de escrita alfabética. Nessas, entende-se que o foco está na compreensão do alfabeto como o signo que representa os sons da fala, diferenciando-o de outros. Ademais, evidencia a distinção de outros símbolos que compõem os textos, como a pontuação. Outro elemento notório introduzido ainda no 1º ano refere-se aos diferentes tipos de letras, que também consiste em uma propriedade do sistema de escrita, pois é necessário que a criança compreenda que, apesar de poder ter diferentes formatos, representam a mesma letra e exercem a mesma função na palavra, independentemente de sua identidade.

Entretanto, outros aspectos são desprezados nesta listagem. Pode-se elencar, por exemplo, a compreensão de que palavras distintas compartilham as mesmas letras. Ou ainda, devido à correspondência grafema-fonema, entender que as letras ocupam certas posições nas palavras, que não podem ser alteradas. Nesse sentido, não aborda os valores sonoros das letras, que podem ser mais de um, ou que determinados sons podem ser registrados com mais de uma letra, o que implica nas questões ortográficas. Também não se menciona a variedade das estruturas silábicas no português brasileiro (MORAIS, 2012). Em suma, entende-se ainda que as habilidades previstas de 13 a 20 são concernentes aos gêneros textuais específicos em

assonância ao campo de atuação indicado, tal como exposto no texto do componente curricular de Língua Portuguesa.

Compreende-se que a BNCC articula e evidencia habilidades necessárias para o avanço dos estudantes no 1º ano, especialmente àquelas relacionadas ao sistema de escrita. No entanto, percebe-se que o documento comporta algumas problemáticas na abordagem desses objetivos. Em certa parte, porque se percebe uma redução e repetição de habilidades, principalmente referentes ao que se estipula para a aprendizagem dos gêneros textuais. Também porque, apesar de mobilizar objetivos relevantes em relação a todas as práticas de linguagem, observa-se que outros, igualmente notórios, não são apresentados. Como por exemplo, no eixo da leitura, ausência das habilidades de inferência, antecipação, leitura em voz alta, localização de informações explícitas, estabelecimento de relações entre partes dos textos, o trabalho com a interpretação, intertextualidade, dentre outros (BRASIL, 2012) ou, no eixo da produção de textos, a adequação do conteúdo textual por parágrafos ou outro recurso, a adequação do vocabulário e a revisão dos textos (BRASIL, 2012).

Ainda que considere que a BNCC é um documento curricular que tem por objetivo apresentar as aprendizagens essenciais para os estudantes da Educação Básica e, que a partir dela, cada rede de ensino deverá construir seu próprio currículo, no qual podem e ampliar os pressupostos estabelecidos. Entende-se, em consonância com Soares (2019), que há o risco de que, devido a diversos fatores, dentre eles as dificuldades em articular grupos de profissionais para a discussão e elaboração de currículos nas mais diferentes realidades do país, esses documentos locais tornem-se cópias da BNCC e, por conseguinte, comportem esses problemas conceituais e metodológicos.

Moraes (2020) entende que a Base é documento com evidentes problemas conceituais, lacunas e inadequações, além de expressar uma concepção associacionista do aprendizado da escrita alfabética. Outrossim, o autor assinala que a BNCC consiste em um documento com reduções conceituais e metodológicas relevantes, quando comparado a outras políticas brasileiras, especialmente na área da alfabetização. Desse modo, ressalta que:

[...] o texto que prescrevia os direitos de aprendizagem das crianças no PNAIC (Brasil-MEC, 2012) era incomparavelmente superior ao que propõe a BNCC, tanto do ponto de vista teórico-conceitual, quanto no âmbito didático. O documento do PNAIC era muito mais explícito quanto as habilidades a serem ensinadas e a progressão das aprendizagens a serem alcançadas, discutindo com seriedade as relações entre alfabetização e letramento e as especificidades desses dois domínios do conhecimento (MORAIS, 2020, p. 13).

De fato, a discussão conceitual e metodológica de alfabetização realizada no âmbito do PNAIC apresentava a ideia da compreensão do sistema de escrita alfabética como um sistema

representacional, notacional, e não como um código, como evidenciado na BNCC. Por essa razão, entende-se que as habilidades estipuladas para essa fase da escolarização na Base representam um retrocesso, se comparadas às indicações do PNAIC. Além disso, em termos metodológicos, o PNAIC abordava a articulação do letramento à alfabetização, uma discussão que está ausente na BNCC. Ainda, concebe-se que os objetivos de aprendizagem, publicados na seção dos direitos de aprendizagem pelo PNAIC, exprimem metas mais abrangentes e condizentes com a formação do leitor e do escritor competente do que aquelas apresentadas pela BNCC, mesmo para os estudantes do 1º ano.

Desse modo, considerando que nesta década (2011-2020), no Brasil, houve a publicação e a implementação de três diferentes políticas e documentos orientadores referentes ao processo de alfabetização (PNAIC em 2012, BNCC em 2018 e PNA em 2019), resta saber como os professores alfabetizadores entendem e distinguem essas três políticas, que possuem naturezas teóricas distintas, e compreender o impacto da implementação de tais documentos e ações nos cotidianos escolares, especialmente nas turmas de alfabetização.

2.4 A Política Nacional de Alfabetização (PNA) e os pressupostos para a aprendizagem inicial da leitura e da escrita

O campo da alfabetização, no Brasil, experimenta mudanças de concepções e de metas, considerando as diferentes propostas teóricas, conceituais e metodológicas previstas em ações e documentos oficiais, como por exemplo, as dissonâncias discutidas em relação às orientações do PNAIC e da BNCC. Essas modificações, como já discutidas, revelam também as disputas políticas e alternâncias de poder que ocorrem nos órgãos responsáveis, a partir das modificações dos representantes institucionais e dos gestores. É nesse contexto de mudanças que é divulgado o Decreto Nº 9.765, de 11 de abril de 2019, que institui a Política Nacional de Alfabetização (PNA). Nesse texto consta que o objetivo de tal política é implementar ações e programas

[...] voltados à promoção da alfabetização baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização em todo o território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas de modalidades da educação básica e da educação não formal (BRASIL, 2019a, p. 1).

Sabe-se que a alfabetização é um problema histórico no país, demonstrado pelos índices de avaliações externas, bem como justificativa para outras ações implementadas em governos anteriores, tal como formações continuadas de alfabetizadores, produções de materiais didáticos e elaboração de avaliações específicas para essa etapa da escolarização. Em virtude disso, iniciativas desse tipo não são principiantes, especialmente diante desta temática. Não obstante, tal política possui algumas peculiaridades e metas estipuladas, tanto para a Educação

Infantil quanto para o Ensino Fundamental, que podem ser discutidas, principalmente considerando-se ações anteriores nacionais nesse âmbito. Assim, além desse decreto lançado em 2019 que institui a política, foi também veiculado um caderno intitulado: “PNA. Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019b) no qual são apresentados os constructos teóricos que subsidiam a proposta, bem como as metas que se estipula para essa etapa.

Acerca dessas duas publicações, caderno e decreto, propõem-se algumas reflexões e discussões, especialmente a respeito das concepções de alfabetização que se aborda e, conseqüentemente, da aprendizagem e do trabalho docente. Desse modo, a seguir apresentam-se alguns aspectos elencados para discussão, a partir desses três tópicos.

O texto inicial do caderno evidencia o cenário atual, por meio da apresentação de dados de resultados de avaliações em larga escala realizadas com estudantes do período de alfabetização (ANA-2016) para respaldar o discurso de que são necessárias mudanças e intervenções nessa etapa da escolarização. Desse modo, o documento faz alusão à primordialidade de mudança de concepção das políticas voltadas à alfabetização e aos termos que são utilizados no documento: literacia e numeracia. Por conseguinte, tanto nesse trecho quanto no decorrer do documento, observa-se uma desvalorização de políticas e estudos brasileiros sobre alfabetização, especialmente o programa anterior, o PNAIC. O documento constrói a ideia de que o fracasso da aprendizagem da leitura e da escrita vivenciado pelos alunos é decorrente dessas ações e políticas precedentes, por não serem embasadas no que se entende por evidências científicas. Todavia, o faz sem mencionar o que as pesquisas desenvolvidas em instituições brasileiras revelam sobre essas políticas e seus impactos no trabalho docente e na aprendizagem dos alunos, nos últimos anos.

Especialmente sobre o PNAIC constata-se um apagamento de tal proposta de formação e os seus impactos nas redes de ensino, principalmente no caderno da PNA, na seção “Linha do tempo: marcos históricos e normativos”, em que não se cita essa iniciativa. Porém, entende-se a relevância do PNAIC, considerando a abrangência do programa e o envolvimento proporcionado com as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas como parceiras nessa formação. Ademais, desabona-se as pesquisas desenvolvidas sobre o programa, nas mais diferentes perspectivas, que evidenciam as contribuições e as problemáticas para diversos atores que dele participaram. Nesse sentido, Cardoso *et al* (2019) sublinham que a política proposta na PNA tem relação com a postura ideológica do governo, que se utiliza da negação do que já se construiu para iniciar novas bases, como se percebe nessa política.

Outro aspecto que chama a atenção no caderno e no decreto é a apropriação por esta política da ciência cognitiva, por meio da qual se legitima que as orientações nela embasadas consistem em evidências científicas. Assim, entende-se que a PNA toma esse campo como científico e verdadeiro, bem como considera que essa verdade científica garantirá avanços na alfabetização. No caderno ressalta-se que diversos países adotaram, em suas políticas públicas na área de alfabetização, medidas baseadas nas evidências atuais da ciência cognitiva e, assim, melhoraram seus índices. De acordo com o material, a ciência cognitiva fornece um “[...] conjunto de evidências mais vigorosas sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e como é possível ensiná-las de modo mais eficaz” (BRASIL, 2019b, p. 16).

Nesse sentido, diversos pesquisadores brasileiros⁶ (FRADE, 2019; MORTATTI, 2019; GONTIJO; ANTUNES, 2019; ALMEIDA, 2019; MACIEL, 2019; MACEDO, 2019; LEAL, 2019; LOPES, 2019; PICCOLI, 2019) analisam essas afirmações e criticam a apropriação desse campo científico como a única verdade sobre a aprendizagem da leitura e da escrita. Essas considerações incidem desde as problemáticas de se considerar apenas uma perspectiva metodológica de pesquisa como produtora de evidências científicas até ao reconhecimento da exclusão de pesquisas brasileiras, produzidas nos últimos quarenta anos, sobre o tema.

Frade (2019) questiona se apenas um paradigma científico (ciência cognitiva) seria suficiente para alterar os resultados da alfabetização brasileira. A autora relembra que a complexidade da sala de aula é desconsiderada nesse documento, bem como a constatação de que os professores atuam sobre diversas variáveis, que afetam suas práticas e escolhas: “[...] não é um conjunto de procedimentos previamente definidos e nem um material estruturado que vai determinar o que ocorre na sala de aula” (FRADE, 2016, p. 16). Ademais, Frade (2019) discorre sobre a produção do conhecimento científico e ressalta que as pesquisas consistem em um recorte de uma realidade mais ampla. Por isso, têm-se a relevância da articulação dos resultados de pesquisas com diferentes perspectivas metodológicas sobre um mesmo tema.

Mortatti (2019) compreende que a política da PNA preconiza apresentar uma verdade científica, no entanto, o faz por meio de um discurso autoritário, ideológico e pseudocientífico. Nesse sentido, Gontijo e Antunes (2019) discorrem sobre a desconsideração de pesquisas que não se utilizam do estudo experimental e, no caso das ciências humanas, as pesquisas qualitativas. Desse modo, ressalta que a implicação dessa proposta não é teórica nem metodológica, mas política, já que: “[...] passa a privilegiar empresas privadas (que se dizem sem fins lucrativos) do campo educacional, e especificamente, no campo da alfabetização,

⁶ Esses textos encontram-se na Edição Especial da Revista Brasileira de Alfabetização (v.1, n. 10), cuja temática é a publicação da Política Nacional de Alfabetização pelo Governo Federal por meio do Decreto nº 9.765.

promovendo a privatização da educação e da alfabetização” (GONTIJO; MENDES, 2019, p. 33).

Almeida (2019) amplia a discussão sobre essa questão da evidência científica ao lembrar que a escola consiste em um espaço no qual se encontra uma pluralidade de linguagens e culturas. Ademais, salienta que é uma falácia o discurso retratado no documento da PNA de que a alfabetização no Brasil não é realizada a partir de evidências científicas. Em consonância, Macedo (2019) assinala que esses discursos representam uma desvalorização da produção científica brasileira e um movimento contrário ao fortalecimento da ciência aqui produzida.

No contexto de compreender a complexidade do espaço escolar, Maciel (2019) analisa a autoria desses documentos, que são de especialistas da área de Psicologia e questiona a razão de nesses textos não se encontrar as vozes dos sujeitos aos quais se direciona tal política: os alfabetizandos e alfabetizadores, bem como especialistas da área da educação, com formação pedagógica. Desse modo, entende que a PNA expõe e impõe apenas uma faceta do processo de alfabetização, que consiste no foco relação grafia-som. No entanto, reitera que os alfabetizadores e alfabetizandos são sujeitos históricos e sociais, fato não considerado no documento, e que este processo de aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser baseado em apenas uma dimensão do objeto.

Ainda em relação à desvalorização da produção científica nacional da área, Lopes (2019) discorre que a PNA representa uma ruptura e descontinuidade de políticas públicas anteriores, invalidando ações precedentes e desconsiderando que os desdobramentos e resultados de políticas públicas não são lineares e nem imediatos. Nesse contexto, Piccoli (2019) retoma os pressupostos do PNAIC, ao abordar que a PNA aborda apenas a visão única da ciência cognitiva, em contraponto ao programa anterior, que considerava uma pluralidade de concepções e metodologias referentes ao ensino de Língua Portuguesa, expressa nos direitos de aprendizagem dos cadernos de formação do Pacto.

Assim, a partir dessas considerações, entende-se que essa política de alfabetização pretende apresentar uma perspectiva de pesquisa e de produção científica não apenas como uma referência de evidência científica, mas como uma novidade capaz de solucionar os problemas enfrentados na educação e no período da alfabetização. Isso por meio de um discurso que desqualifica e culpabiliza outras iniciativas anteriores do Governo Federal pelos resultados atuais, bem como desqualifica as contribuições e evidências de pesquisas nacionais, que discutem a alfabetização sob diferentes perspectivas.

Ademais, a abordagem dessa perspectiva teórica é reafirmada, no caderno da PNA, por meio de caixas com excertos que ficam na lateral dos textos, que consistem na seção “O que dizem os especialistas”. Esses trechos são elaborados por citações de autores com a indicação de sua formação e aos institutos aos quais estão vinculados, como uma forma de dar destaque e reforçar as ideias que estão sendo apresentadas no texto. O que se observa é que é uma parte considerável dos especialistas não são brasileiros, ou ainda, quando o são, não necessariamente são da área de educação, mas da psicologia e da fonoaudiologia.

Outros aspectos ainda se destacam no documento, como por exemplo, a forma como se aborda a Educação Infantil. À princípio, frequentemente se utiliza o termo pré-escola, que suscita a uma ideia dessa etapa da Educação Básica como um momento preparatório para algo, no caso, a alfabetização no 1º ano. Outrossim, no decreto, a Educação Infantil é incluída como público-alvo dessa política. Em diversos trechos do caderno ressalta-se a ideia de que para aprender a ler e a escrever é necessário ter conhecimentos linguísticos prévios. Inclusive, nas páginas 30 e 31 elencam-se quais seriam esses conhecimentos: conhecimento alfabético, consciência fonológica, nomeação automática rápida, escrita ou escrita do nome, memória fonológica, conceitos sobre a escrita, conhecimento da escrita, linguagem oral, prontidão para a leitura e processamento visual (BRASIL, 2019b) Ao final, destaca-se que:

Essas onze variáveis em conjunto predizem com consistência o desempenho posterior em leitura e escrita. Portanto, é recomendável que sejam promovidas na educação infantil, a fim de contribuir com o processo de alfabetização no ensino fundamental. Não se trata de alfabetizar na educação infantil, mas de proporcionar condições mínimas para que a alfabetização possa ocorrer com êxito no 1º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2019b, p. 31, grifos nossos).

Nesse trecho fica claro o sentido que se atribui à Educação Infantil como uma etapa preparatória para a alfabetização e a centralidade que essa aprendizagem passa a ocupar no contexto escolar, em desconsideração a outros aspectos que a permeiam. Além do mais, também desconsidera a Educação Infantil como uma etapa que tem suas próprias especificidades e objetivos, e que as aprendizagens ali desenvolvidas não consistem em uma preparação para algo.

Acerca desta temática, Lopes (2019) problematiza as implicações que essas indicações podem ter para a Educação Infantil, como por exemplo, a antecipação de conteúdos e exigências concernentes aos anos iniciais do fundamental e, conseqüentemente, um empobrecimento das experiências vivenciadas pelas crianças nessa etapa. Para além desses problemas citados pela autora, pode-se inferir que, a partir dessas premissas, haja uma classificação das crianças como detentoras das habilidades prévias de alfabetização e, portanto, aptas a seguir para o

fundamental, e aquelas que não as possuem. Isso dimensiona o regresso de concepções que consiste na PNA.

Prosseguindo ainda na ideia de possibilitar uma alfabetização eficaz e as variáveis que implicam nesse objetivo, o caderno da PNA aborda com certa frequência as relações entre os níveis socioeconômico das crianças e o fracasso na alfabetização. Assim, na página 22 menciona um estudo de Betty Hart e Todd Risley (não há indicações de quem e de onde são esses pesquisadores) em que se ilustra os achados da pesquisa por meio da história “Efeito Mateus”⁷. Tal estudo indica que as crianças que desde cedo desenvolvem habilidades consideradas fundamentais para a alfabetização, têm mais sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Assim, o documento relaciona essa oferta de oportunidade de desenvolvimento linguístico prévio à alfabetização à condição socioeconômica, ao referir-se ao estudo dos pesquisadores acima citados:

Constatou-se que as crianças de famílias mais pobres, ao chegarem à pré-escola, tinham experimentado menos interações verbais com seus pais e cuidadores, cerca de 30 milhões de palavras ouvidas a menos que os seus colegas de melhores condições. E não se trata apenas de quantidade de palavras ouvidas, mas também de qualidade e variedade. Daí a importância de proporcionar à criança um ambiente de estímulos linguísticos variados, que ajude a ampliar o seu vocabulário e contribua para o seu desenvolvimento cognitivo (BRASIL, 2019b, p. 22).

Desse modo, o que se infere da intenção da PNA ao citar tal pesquisa é apropriar-se apenas das questões linguísticas (e a falta delas) como problema e, ao mesmo tempo, solução para as dificuldades na alfabetização. Assim, as crianças de classes menos favorecidas não se alfabetizam ou têm problemas nessa aprendizagem devido às carências de desenvolvimento linguístico anterior. Em virtude disso, a ideia que se evidencia é de que proporcionando estratégias corretas nesse contexto, as crianças podem avançar no seu processo de alfabetização.

Essa perspectiva desconsidera as ricas experiências vivenciadas pelas crianças na Educação Infantil, bem como culpabiliza a própria criança e o seu meio pelo seu fracasso na aprendizagem. Com isso, não se despreza a relevância do desenvolvimento do vocabulário e de interações linguísticas de qualidade, tanto na Educação Infantil, quanto no contexto familiar da criança. No entanto, o que se observa nessa política é o estabelecimento de relações entre esses

⁷ De acordo com Seabra *et al* (2022), o efeito Mateus trata-se de uma explicação para as dificuldades de aprendizagem identificadas precocemente em estudantes, que os acompanham durante o percurso escolar, aumentando suas diferenças, em termos de resultados acadêmicos, quando comparados a alunos sem dificuldades. Esse efeito foi descrito por Keith Stanovich e “[...] segundo a autora, tal efeito faz referência a uma passagem do evangelho de Mateus, capítulo XXV, versículo 29, segundo a qual “a todo o que tem, dar-lhe-á e terá em abundância; mas ao que não tem, até aquilo que tem ser-lhe-á tirado”. Ou seja, segundo Stanovich, os alunos com algumas dificuldades no início da escolarização tendem a aproveitar menos do que seus pares sem dificuldades e, em médio e longo prazos, as diferenças entre eles tendem a aumentar, em vez de diminuir” (SEABRA *et al*, 2022, p. 335).

dois fatores (condição socioeconômica e pouco desenvolvimento linguístico) para explicar a razão de os alunos não avançarem no conhecimento da leitura e da escrita.

Ademais, o documento ainda conserva uma ideia contraditória, pois, ao se identificar que as crianças de meios menos favorecidos têm menos oportunidade de desenvolver habilidades linguísticas, que podem ser preditivas de seu sucesso na alfabetização, questiona-se que a solução ou proposição para tal fato seja a apropriação da ciência cognitiva e, não, necessariamente, a indicação da necessidade de formulação de políticas públicas em outras áreas que contribuam para a melhoria das condições socioeconômicas dessas crianças e, desse modo, para a sua inserção em ambientes que possibilitem o seu desenvolvimento linguístico.

Com isso, ressalta-se ainda o item “Literacia familiar” no caderno, que objetiva colocar a família como co-responsável pelo processo de alfabetização do estudante e, a partir disso, reforçam-se as condições socioeconômicas como explicação para o fracasso: “O êxito das crianças na aprendizagem da leitura e da escrita está fortemente vinculado ao ambiente familiar e às práticas e experiências relacionadas à linguagem, à leitura e à escrita que elas vivenciam com seus pais, familiares ou cuidadores, mesmo antes do ingresso no ensino formal” (BRASIL, 2019b, p. 23, grifos nossos). Além disso, evidencia que diversos países (sem citar quais) têm adotado políticas de literacia familiar como uma maneira de evitar o fracasso escolar. Essas práticas de literacia familiar envolvem leitura de histórias, conversação, manuseio de materiais para desenho, contato com livros, desenvolvimento do vocabulário, dentre outras. Ou seja, em grande parte, ações desenvolvidas em processos de interação na Educação Infantil, em atividades contextualizadas e significativas para as crianças. Portanto, não seria mais efetivo o investimento nessa etapa e na ampliação de vagas nas escolas de Educação Infantil?

Esse entrelaçamento entre condição socioeconômica desfavorável e insucesso na alfabetização é reforçado, situando o papel que a família pode ter em propiciar um ambiente linguístico mais oportuno, por meio desses programas de literacia familiar. Chega-se ao ponto de afirmar que: “Até mesmo pais ou cuidadores não alfabetizados podem realizar práticas simples e eficazes de literacia familiar quando bem orientados” (BRASIL, 2019b, p. 23). Isso sem discutir ou manifestar indicações da necessidade de políticas públicas que intentem em modificar essa realidade de muitos brasileiros.

Por fim, outro aspecto a ser destacado diz respeito à valorização do professor da Educação Básica e a sua formação continuada. No decreto, o Art. 8º, inciso II trata da elaboração de materiais didáticos fundamentos na perspectiva teórica adotada pela política e prevê “[...] ações de capacitação para o uso de professores para o uso desses materiais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2019a, p. 3). Nesse

sentido, é significativo que o termo adotado seja capacitação e não formação, pois isso supõe que os professores não serão sujeitos desse processo, mas receberão instruções acerca de como proceder com determinados materiais. Nesse sentido, entende-se que tal proposta representa um retrocesso quando comparada a outras iniciativas já desenvolvidas nesse âmbito de formação continuada de professores alfabetizadores no país.

O Art. 5º, inciso VIII menciona a valorização dos professores de Educação Infantil e o alfabetizador. No caderno, aborda-se que o professor alfabetizador possui um papel fundamental na política da PNA, devido a sua função. Desse modo, esclarece que: “A PNA buscará promover um aprofundamento na formação de professores da educação infantil e dos professores do ensino fundamental, nos currículos de formação inicial e continuada, com fundamento nas evidências científicas mais recentes das ciências cognitivas” (BRASIL, 2019b, p. 43). No entanto, não se esclarece ou se especifica quais ações serão implementadas para esse fim.

Sabe-se, no entanto, que o programa “Tempo de aprender” foi lançado como uma ação decorrente da PNA, que atua sobre a formação continuada de professores alfabetizadores. No sítio do MEC encontra-se uma página específica sobre esse programa e outras ações relacionadas a essa política. Em relação a essa proposta declara-se que “O Tempo de Aprender é o programa sobre alfabetização mais completo da história do Brasil. Destinado precipuamente às crianças da pré-escola e do 1º ao e 2º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras” (BRASIL, 2020, s. p.)⁸

Ainda no sítio obtém-se outras informações, tais como o objetivo declarado de proporcionar a melhoria da qualidade da alfabetização em todas as escolas públicas do país. Portanto, parte-se do pressuposto, nessa política, de que a alfabetização realizada nas escolas públicas de Educação Básica de todo o Brasil não possui essa qualidade citada. Também apresentam-se quais são as ações decorrentes do programa: formação pedagógica e gerencial de professores e gestores; disponibilização de materiais didáticos e recursos baseados em evidências científicas; aprimoramento do acompanhamento da aprendizagem dos alunos e a valorização de professores e gestores da alfabetização.

Ainda que o objetivo nesta pesquisa não seja explorar esse programa e as diferentes ações dele decorrentes, convém expor algumas diretrizes, que se entende como de relevância nesse contexto de atuação dos professores alfabetizadores e, conseqüentemente, de suas práticas. Em relação ao primeiro eixo, formação continuada de professores e gestores,

⁸ <http://alfabetizacao.mec.gov.br/> acesso em 28/05/2021, <http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender> acesso em 02/06/2021

notabiliza-se que essa ocorre por meio de cursos *on-line*, por exemplo, “Formação Continuada em Práticas de Alfabetização” (curso com duração de 30 horas), isto é, com um conteúdo previamente definido e realizado a partir de videoaulas e textos para acompanhamento. Logo, o alfabetizador, nesse contexto, é tomado como um sujeito passivo, que recebe a formação elaborada por especialistas que, a priori, definiram o que era relevante para seu trabalho sem, contudo, conhecer sua realidade de atuação e as suas necessidades formativas.

O eixo 2 é também notório porque introduz duas ações que se compreende que poderão impactar a realidade das escolas. Uma delas diz respeito à reformulação do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, é interessante refletir sobre quais constructos teóricos e metodológicos serão embasadas essa reformulação do plano, considerando que em 2018 foi sancionada a BNCC e que esse documento também orienta a elaboração desses materiais didáticos.

A outra ação consiste no apoio financeiro oferecido pela União às escolas que aderem ao programa para a inclusão de assistentes de alfabetização, que vão atuar junto aos professores alfabetizadores no contexto da sala de aula. Convém ressaltar que esses assistentes são voluntários, de acordo com a Resolução N° 06, de 20 de abril de 2021, e devem realizar o curso “Práticas de Alfabetização do Programa Tempo de Aprender”. Assim, o que se compreende de tal proposta é que, para auxiliar o professor alfabetizador e contribuir para seu avanço, basta realizar o referido curso de 30 horas e adentrar a sala de aula para contribuir com o trabalho docente. Desse modo, tal iniciativa caracteriza-se como uma desvalorização da formação inicial e continuada dos professores, bem como de sua própria profissão, ao incentivar e possibilitar que voluntários contribuam em um trabalho complexo, que é a alfabetização. Assim, também se difunde a concepção de que qualquer pessoa é capaz de alfabetizar.

O eixo 3 consiste no aprimoramento da avaliação de alfabetização, com iniciativas que visam o aperfeiçoamento das avaliações do SAEB destinadas a esse fim. Entende-se, pois, que discussões e estudos nesse âmbito são também necessários. E o eixo 4 comporta o que se denomina como valorização dos professores alfabetizadores. Se no documento do caderno da PNA (BRASIL, 2019b) essa valorização não era explorada ou minimamente explicada, no sítio do programa evidencia-se o que se pretende com essa suposta valorização: prêmio por desempenho para professores, diretores e coordenadores pedagógicos.

Por conseguinte, tal política aposta no treinamento como fator de mudança na alfabetização e nos seus índices nacionais, bem como na meritocracia, isto é, reconhecer e premiar os professores e profissionais que, seguindo a proposta, obtenham êxito na aprendizagem estudantil. Tudo isso sem considerar que os alfabetizadores brasileiros trabalham

em condições adversas e diferentes, em realidades distintas, bem como dispõem de práticas e concepções de alfabetização diferentes. Além do mais, trabalham com um público, os alfabetizando, também diverso sob diferentes aspectos: linguístico, econômico, social, regional, étnico, dentre outros. Entende-se então, que o programa “Tempo de aprender” possui uma proposta de formação homogeneizante, que aposta no treinamento docente e na adoção de uma única perspectiva de alfabetização e ensino, que desconsidera, sobretudo, os agentes envolvidos: alfabetizadores e alfabetizando.

2.4.1 Alfabetização: concepções presentes na PNA

No que diz respeito às orientações específicas para a alfabetização, é notório o tempo estipulado para que a alfabetização aconteça pela política da PNA: “Por isso, é necessário ofertar a toda criança condições que possibilitem aprender a ler e a escrever nos anos iniciais do ensino fundamental; daí a priorização da alfabetização no 1º ano como uma das diretrizes da PNA” (BRASIL, 2019b, p. 32). Também o Decreto nº 9.765 estabelece em seu artigo 5º, inciso I, a priorização da alfabetização ainda no 1º ano. Assim, entende-se que essa orientação designa mais uma descontinuidade às prescrições em relação à alfabetização que já estavam sendo colocadas em documentos e políticas oficiais, como por exemplo, na meta estipulada no PNAIC de se alfabetizar até o 3º ano e na BNCC, na qual este tempo é estipulado para o 2º ano.

Assim, considerando que essas três políticas educacionais coexistiram na mesma década, questiona-se em que medida tais mudanças são de fato, pensadas e elaboradas a partir de evidências que orientem tais alterações nas metas, ou são traçadas a partir do que se pensa ser possível realizar, desconsiderando as diferentes realidades brasileiras. Outrossim, convém ressaltar que no caderno da PNA (BRASIL, 2019b) é salientado que essa alteração no tempo previsto para a alfabetização está em consonância com os pressupostos da BNCC: “[...] segundo a qual o processo de alfabetização *pode dar-se em dois anos* (no 1º e 2º ano do ensino fundamental)” (BRASIL, 2019b, p. 32, grifos do autor). No entanto, na leitura do texto da Base não se encontrou a orientação expressa dessa forma, mas “[...] é nos anos iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize. Isso significa que a alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica” (BRASIL, 2018, p. 89).

Em vista disso, entende-se que os autores da PNA interpretaram tal orientação da BNCC como um tempo máximo estipulado para a concretização da alfabetização e, portanto, sua efetivação logo no 1º ano não estaria em divergência com os pressupostos da Base. Ademais, depreende-se que a PNA fomenta que, por meio do cumprimento de suas prescrições, a alfabetização no 1º ano é possível e desejável. Desse modo, pondera-se que tal estabelecimento

de tempo foi tomado desconsiderando os professores alfabetizadores e seus saberes sobre o tema, bem como as diversas realidades brasileiras.

Outro aspecto perceptível é o apagamento do termo letramento neste documento. Apesar de não constar essa expressão na proposta, outro conceito é apresentado, o de literacia. No entanto, a sua explicitação evidencia que o que se entende por literacia distancia-se do que se compreende por letramento, ou seja, não se pode depreender que sejam sinônimos. No caderno da PNA (BRASIL, 2019b) conceitua-se o termo literacia como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que se relacionam à leitura e à escrita.

Ainda se esclarece que a literacia é composta por níveis, desde o mais básico, denominado emergente, até o mais avançado. O que se observa na definição desses níveis, inclusive com a indicação de a quais séries da educação básica compreende cada um deles, é um entrelaçamento de concepções e definições específicas da alfabetização, tais como consciência fonológica, fluência em leitura oral e compreensão de textos. Também se percebe que não há menção à escrita e aos textos enquanto produções sociais, culturais e históricas, que estão inseridas em contextos específicos e que servem a diversos propósitos. Além disso, elucida que este termo é tomado devido ao seu uso em Portugal e em outros países e que “A opção de utilizá-lo traz diversas vantagens, pois é uma forma de alinhar-se à terminologia científica consolidada internacionalmente” (BRASIL, 2019b, p. 21), desconsiderando, portanto, o termo comumente utilizado no Brasil, o letramento.

Buzen (2019) e Moraes (2019) discutem a supressão do conceito de letramento na política de alfabetização e as suas implicações. Moraes (2019) defende a relevância do letramento na alfabetização inicial como possibilidade de ampliação das práticas e reflexões sobre os textos, suportes e as suas formas de uso como uma forma de contribuir, ou ainda, democratizar a entrada da criança na cultura escrita. Ademais, salienta a necessidade de se determinar a especificidade dos processos de alfabetização e de letramento.

Buzen (2019) ressalta que esse documento da PNA se distancia das discussões sobre a alfabetização que estavam sendo realizadas nos cursos de formação de professores nos últimos anos: “[...] apresenta uma política nacional a qual se distancia bastante dos cursos de Pedagogia, dos programas curriculares estaduais e municipais, das produções acadêmicas e das discussões dos últimos 20 anos de formação continuada no campo da alfabetização” (BUZEN, 2019, p. 47). Além disso, o autor destaca a relevância do letramento no contexto da alfabetização, ao contribuir na ampliação das práticas docentes, tornando-as significativas. Também argumenta que o letramento não compreende habilidades, que podem ser medidas, mas envolve práticas sociais, artefatos culturais e interações sociais (BUZEN, 2019).

Para além dos elementos discutidos pelos autores, é notória que essa exclusão desconsidera as orientações em currículos oficiais e diversas experiências exitosas que atentam para a alfabetização na perspectiva do letramento. Assim, em consonância com Colelo (2012), entende-se que a ideia do letramento evidencia o caráter social da escrita e que a sua função não se restringe ao âmbito escolar. Em vista disso, a aprendizagem do sistema de escrita não tem sentido se não no contexto de práticas contextualizadas e reais de uso da língua: [...] o ensino das letras e convencionalidades da escrita, quando atrelado às práticas discursivas tipicamente sociais contribui para a compreensão do seu valor como meio legítimo de comunicação” (COLELO, 2012, p. 59).

Por fim, convém destacar os seis componentes considerados essenciais para a alfabetização, segundo evidências científicas, de acordo com a proposta da PNA, que são: consciência fonêmica, instrução fônica sistemática, vocabulário, fluência em leitura oral, compreensão de textos e produção de escrita.

FIGURA 3 - Componentes essenciais para a alfabetização, segundo PNA.



Fonte: BRASIL, 2019, p. 33.

Acerca desse conjunto de componentes, encontra-se na literatura autores (FRADE, 2019; MORTATTI, 2019; ALMEIDA, 2019; MORAIS, 2019; LEAL, 2019; PICCOLI, 2019) que refutam a forma como são apresentados pelo caderno da PNA e como se orienta sua apropriação no processo de alfabetização.

Em relação ao primeiro componente, a consciência fonêmica, denomina-se no que consiste essa habilidade metalinguística e se descreve a relevância de um ensino intencional e sistemático para o seu desenvolvimento, que pode se dar por meio de atividades lúdicas. Outros autores (SOARES, 2016, 2020) evidenciam a relevância da consciência fonêmica na

alfabetização, sobretudo quando as crianças compreendem que as letras pautam os sons que pronunciamos na fala. Soares (2020) discorre acerca da aquisição da habilidade da consciência fonêmica e a sua conquista da escrita alfabética, ao levar a compreensão de que as sílabas são constituídas por mais de um fonema.

Não obstante, pesquisadores também entendem (SOARES, 2016, 2020; MORAIS, 2019) que a consciência fonêmica é uma das habilidades da consciência fonológica (que é composta por: nível lexical, nível das rimas e aliteraões, nível silábico e nível fonêmico). Sendo assim, antes de atingir a consciência fonêmica, a criança passa por esses outros níveis, em um processo interativo da consciência fonológica e da compreensão do princípio alfabético. Convém destacar a relevância desses outros níveis da consciência fonológica para a compreensão, pela criança, de que a escrita pauta os segmentos sonoros das palavras, e não os atributos físicos dos objetos.

Ademais, Soares (2020) salienta que, enquanto a criança caminha nesse processo de compreensão da relação entre a pauta sonora e a pauta escrita das palavras, os procedimentos de ensino devem fundamentar-se na reformulação das hipóteses infantis. Em seguida, quando a criança já compreendeu essa relação, Soares (2020) indica que o foco do processo de ensino deve ser esse objeto, portanto, as relações grafema-fonema. Assim, a autora considera que é necessário desenvolver a consciência grafofônica, que consiste no estabelecimento dessas relações. Portanto, não se restringe apenas à exploração dos fonemas, mas evidencia o apoio da pauta escrita nesse processo.

Em virtude desses apontamentos, entende-se a relevância de tal habilidade metafonológica no processo de alfabetização. Entretanto, a problemática está no foco dado apenas à essa habilidade como requisito para compreensão do sistema de escrita: “Isso será crucial para compreender o princípio alfabético, que consiste no conhecimento de que os fonemas se relacionam com grafemas” (BRASIL, 2019, p. 33), desabonando as outras habilidades fonológicas supracitadas. Nesse sentido, Piccoli (2019) pondera a ênfase que há nessa habilidade e argumenta que ele é a mais exigente, do ponto de vista do aprendiz. Assim, não pode ser considerada como um requisito inicial na alfabetização. Além disso, também se apreende que a compreensão dos princípios do sistema de escrita não se restringem às habilidades de consciência fonológica.

Acerca do segundo componente, a instrução fônica sistemática, é abordada pelo caderno PNA (BRASIL, 2019) não como um método, mas uma orientação para o ensino sistemático e explícito das relações entre fonemas e grafemas: “Ela é apenas um componente que permite compreender o princípio alfabético, ou seja, a sistemática das relações previsíveis entre

grafemas e fonemas (BRASIL, 2019b, p. 33). A despeito de não denominar tal processo como um método, autores (LEAL, 2019; MORTATTI, 2019; FRADE, 2019) entendem que a PNA denota o método fônico como uma estratégia para superar os percalços da alfabetização. Moraes (2019) compreende essa orientação como um engessamento de práticas, que está fundamentada em uma perspectiva associacionista de ensino, que se contrapõem a outras políticas e documentos sobre alfabetização no Brasil nos últimos anos.

Ademais, pesquisas como a de Aragão e Moraes (2020) evidenciam que a compreensão do princípio alfabético não se restringe às habilidades de metafonológicas, nem mesmo a consciência fonêmica. Bem como argumentam que certas tarefas de consciência fonêmica não são fundamentais nesse processo de aprendizagem inicial da escrita, visto que a manipulação dos fonemas se mostra de uma dificuldade considerável, que conforme ressaltado por Soares (2016) são abstratos.

Desse modo, a partir desses dois primeiros componentes compreende-se quão restritiva é a proposta da PNA, ao embasar-se em princípios que, embora importantes na consolidação da aprendizagem da leitura e da escrita, desconsideram outras habilidades e conhecimentos necessários nesse processo. Inclusive, observa-se que há uma limitação quanto à conceituação do princípio alfabético, já que esse não se resume à compreensão das relações que se estabelecem entre grafema e fonema. Outro aspecto minimizado diz respeito ao sujeito que aprende e o seu esforço cognitivo envolvido nesse processo, desabonando, desse modo, o que ele pensa e como compreende a escrita que, sendo um objeto cultural e social, já está presente na vida do educando.

Os outros componentes consistem em aspectos igualmente relevantes no contexto da alfabetização. Todavia, também apresentam problemáticas quanto às suas orientações. Os itens terceiro e quarto, a fluência em leitura oral e o desenvolvimento do vocabulário, respectivamente, inegavelmente, consistem em conteúdos fundamentais no processo de alfabetização. Em relação à fluência leitora, define-se que consiste na “[...] habilidade de ler um texto com velocidade, precisão e prosódia” (BRASIL, 2019b, p.33). Assim, explicita-se a importância de tal habilidade, bem como apresenta-se a quantidade de palavras que o aluno deve ler em cada ano do Ensino Fundamental. Em relação ao vocabulário, a PNA denota que é um necessário que a criança tenha um bom repertório na alfabetização, de modo que se ampliem as oportunidades anteriores ao Ensino Fundamental. Quanto às recomendações para a ampliação do vocabulário, indicam-se a leitura em voz alta ou práticas intencionais de ensino, que não é esclarecida em que consistem.

Nesses dois componentes se percebe que não há um estabelecimento de relações dos gêneros textuais diversos e a compreensão de seus usos, finalidade e formas de composição com as habilidades citadas. Assim, a fluência da leitura está relacionada à capacidade de a criança ler determinada quantidade de palavras, e a ampliação do vocabulário efetua-se a partir da leitura em voz alta ou de atividades específicas com palavras para esse fim. Nesse âmbito, Leal (2019) pondera que tais prescrições podem ter como consequência o artificialismo do texto, em uma lógica na qual o tamanho dos textos, em função dessas orientações, seja controlado.

Por conseguinte, desconsidera-se que a ampliação do repertório infantil pode ocorrer a partir das oportunidades de inserção na cultura escrita e por meio do contato com os mais diversos gêneros textuais. Ademais, depreende-se que a leitura e os textos servem restritamente ao contexto escolar. Consistem, portanto, em práticas artificiais de ensino, que desconsideram a escrita enquanto um objeto social, cultural e histórico, que cumpre diversos propósitos no âmbito de intercâmbio entre os sujeitos (COLELO, 2012).

O quinto componente, referente à compreensão de textos, irremediavelmente essencial na formação do leitor, representa o objetivo da leitura, de acordo com o caderno da PNA e que, em virtude disso, torna-se necessário o ensino de estratégias para esse fim. No entanto, além de não se referir aos diversos tipos gêneros textuais nesse processo, como já evidenciado em relação aos componentes anteriores, aborda ainda o trabalho prévio com vocabulário específico para a compreensão de textos mais complexos. Segundo Moraes (2019), a PNA aborda a ideia de que a compreensão da leitura deve ser o foco após a aprendizagem da decodificação. Portanto, desconsidera que as crianças podem conviver diferentes gêneros textuais ao mesmo tempo em que se apropriam do sistema de escrita.

E sobre o último componente, a produção de escrita, segundo BRASIL (2019b) refere-se tanto à escrita de palavras quanto à escrita de textos. No entanto, as orientações demonstram que há, novamente, um controle progressivo dessas habilidades: “O progresso nos níveis de produção da escrita acontece à medida que se consolida a alfabetização e se avança na literacia” (BRASIL, 2019b, p. 34).

Desse modo nega-se que a criança não alfabetizada ou ainda em alfabetização possa ser produtora de textos, ou seja, ela não tem o que dizer sem o domínio do “código”, tal como previsto no material. Isso também desconsidera as diversas iniciativas, ainda na Educação Infantil, de crianças que produzem diferentes textos e com diferentes propósitos, tendo os professores como escribas. Por meio de tais atividades elas ampliam seus conhecimentos não

apenas sobre esses textos, suas funções e formas composicionais, mas também sobre os princípios do sistema de escrita.

A proposta para a alfabetização contida na PNA (BRASIL, 2019a) consiste em uma concepção restrita quanto à complexidade desse processo, que não se resume ao desenvolvimento das relações grafema-fonema e da consciência fonêmica. A aprendizagem da leitura da escrita envolve mais do que apenas a aquisição da tecnologia da escrita, ou ainda, o domínio do sistema de escrita. Nesse sentido, diferentes autores (SOARES, 2016, 2020; COLELO, 2012, 2021; FERREIRO, 2013) denotam as distintas dimensões, ou ainda, como denomina Magda Soares, as diferentes facetas que constituem a alfabetização e que precisam ser objeto de ensino nesse processo. No entanto, essas diversas facetas não são abordadas por essa iniciativa, que nem mesmo sequer abrange a complexidade da apropriação do sistema de escrita.

Considerando os apontamentos a respeito da BNCC e da PNA, entende-se que estar alfabetizado não significa apenas aprender a utilizar a escrita, em seu sentido estrito do termo, ou seja, a aprendizagem do traçado das letras e como juntas produzem as palavras. Mas consiste em adquirir uma habilidade que permite dizer e estar no mundo, ampliando suas possibilidades de interação e de transformação de pensamento. Outro aspecto a ser ponderado diz respeito ao fato de que o sujeito chega à escola no período da alfabetização, portanto, com aproximadamente seis anos, é um usuário competente da língua e que, desse modo, possui conhecimentos linguísticos, que à princípio, não deveriam distanciar-se do ensino da leitura e da escrita.

Um outro ponto ainda evidente nesses materiais da PNA diz respeito ao distanciamento dos professores alfabetizadores. Isto é, a política direciona-se a esses profissionais, não obstante, eles não são personagens da proposta, apenas receptores. Bem como os alfabetizandos, assim como ressalta Gontijo e Antunes (2019, p. 37), “[...] as crianças que realmente pensam, sentem e agem estão ausentes das teorias que delimitam suas vidas. Por isso mesmo, no que se refere à PNA, a aprendizagem fica reduzida à aquisição da técnica da escrita”.

Nessa perspectiva, em consonância com Colelo (2012), entende-se que há uma relação entre as concepções de alfabetização e as práticas desenvolvidas pelos professores. Sendo assim, é relevante considerar esses dois documentos (BNCC e PNA) e ponderar de quais modos eles impactam o trabalho do alfabetizador, isto é, como essas políticas são apropriadas (ou refutadas) pelos professores em razão de suas concepções. Desse modo, são significativas as pesquisas que investigam as práticas docentes e as suas concepções subjacentes.

3 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA: AS PRÁTICAS DOCENTES EM ALFABETIZAÇÃO

3.1 Pensando a prática pedagógica

A prática docente na alfabetização tem obtido destaque em pesquisas recentes (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008; FERREIRA, ALBUQUERQUE, 2021), que objetivam compreender como as professoras desenvolvem o trabalho inicial de ensino da leitura e da escrita. Compreende-se que essa temática é também abordada nos programas oficiais de formação continuada de professores, bem como nos materiais prescritivos, como a PNA. Não obstante, neste estudo, entende-se que a discussão das práticas pedagógicas extrapola o que professor desenvolve em sala de aula, pois considera-se que imbrincado a esse fazer estão subjacentes conhecimentos e concepções sobre o processo de alfabetização.

Franco (2012) assinala que a prática pedagógica consiste em ações organizadas intencionalmente para o atendimento de determinadas expectativas educacionais. Tomando a alfabetização como objeto de análise, compreende-se que as práticas pedagógicas, neste âmbito, respondem à demanda da aquisição da leitura e da escrita, pelos sujeitos, de forma plena para sua participação em uma sociedade letrada. A alfabetização consiste, portanto, em um direito e uma condição para a irrestrita participação em uma sociedade grafocêntrica.

Nesse contexto, a autora também ressalta que a prática pedagógica se pauta em decisões que excedem o âmbito da sala de aula, pois, envolvem os enfoques epistemológicos, a escolha dos materiais didáticos, a escolha dos métodos a serem utilizados, as adaptações necessárias e a observância aos documentos curriculares e orientações oficiais. Assim, afirma que: “Uma prática pedagógica é formada por um conjunto complexo e multifatorial” (FRANCO, 2012, p. 156).

Entende-se que essas práticas se constituem da intencionalidade do professor diante do seu objeto de trabalho e na articulação com o seu contexto de atuação. Assim, as decisões tomadas previamente, as concepções teórico-metodológicas, a forma como decide utilizar os recursos e os critérios que estabelece para a avaliação da aprendizagem são fatores que compõem essa ação complexa. Considera-se que os saberes, ou ainda, conhecimentos epistemológicos e teóricos sobre o objeto de ensino não são suficientes para a prática pedagógica, uma vez que os saberes da ação são mobilizados, elaborados no confronto com a realidade na qual atuam: “[...] os professores transformam suas práticas anteriores, criam artimanhas e táticas para adaptar-se às novas circunstâncias (FRANCO, 2012, p. 159).

Além do mais, os saberes desenvolvidos pela prática e para a atuação na prática pedagógica envolvem as questões pessoais e experienciais do professor: “[...] na prática docente

estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço docente, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência” (FRANCO, 2016, p. 542). Acrescenta-se a essa observação, no contexto de atuação do docente, o encontro com o outro: o aluno, o qual possui suas expectativas sobre o espaço escolar, bem como suas necessidades de aprendizagem.

Desse modo, entende-se a complexidade da prática pedagógica, que envolve diversos fatores internos e externos à sala de aula. Considerando ainda o processo de alfabetização, infere-se que as concepções acerca da escrita como objeto de ensino e a compreensão sobre a melhor forma de ensiná-la somam-se a essa complexidade. No entanto, nessa fase da escolarização há especificidade quanto ao ensino da leitura e da escrita, isto é, como didatizar esse conteúdo? Assim, na alfabetização, a escrita não apenas um instrumento pelo qual se viabiliza a aprendizagem de outros conteúdos, mas ela mesma é o objeto de ensino.

Chartier (2007) apresenta dados de uma pesquisa na qual articula a relação existente entre os saberes teóricos e os saberes práticos no exercício da profissão. Ao longo da discussão, por meio da análise de um estudo de caso, evidencia a complexidade da ação docente, bem como a dificuldade que a professora possui em explicitar as suas ações práticas e o porquê as fazem. Ademais, argumenta que não se pode depreender que os profissionais não se baseiem em constructos teóricos ou institucionais para embasar suas ações. O olhar atento da pesquisadora revela que por trás das escolhas e, especialmente, das explicitações das formas de organização do trabalho pedagógico, estão implícitos os embasamentos teóricos.

Isto posto, Chartier (2007) versa sobre a pertinência de investigar as pistas que permitem encontrar as referências sobrepostas às práticas docentes e ressalta que: “Cada um reformula, ininterruptamente, fragmentos de discursos pedagógicos, na medida das ações que realiza, das situações pedagógicas que experimenta e dos procedimentos de trabalho que põe em uso (CHARTIER, 2007, p. 204).

Neste sentido, compreende-se que as práticas de alfabetização que as professoras criam para o ensino da escrita no 1º ano estão permeadas não apenas pelos seus saberes práticos, mas possuem embasamentos em constructos teóricos e metodológicos, prescrições oficiais ou, ainda, concepções sobre o sistema de escrita e os processos que implicam em sua aprendizagem. Tardif (2014) caracteriza os saberes docentes como heterogêneos e plurais, que possuem origem em diferentes fontes. O autor os classifica em saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais ou práticos. Na explicitação da especificidade de cada um deles, Tardif (2014) argumenta que os três primeiros saberes são

constituídos por instâncias exteriores ao grupo dos professores, ou seja, a universidade, o Estado e a sociedade, no geral. Desse modo, o autor identifica que os docentes valorizam e se afirmam no âmbito dos saberes práticos, pois entendem que esses são por eles elaborados no contexto do exercício da sua profissão: “[...] nossas pesquisas indicam que, para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos da sua competência (TARDIF, 2014, p. 52).

Ao depreender a centralidade e a valorização que os professores parecem depositar nos saberes práticos, poder-se-ia supor que esses profissionais tenham o olhar voltado apenas para esse componente. Assim, seria possível ponderar a apreciação de tais saberes em detrimento aos conhecimentos teóricos, metodológicos, disciplinares e curriculares pertinentes ao exercício da profissão, ao passo em que a prática seria capaz de suprir e responder pelas demandas do trabalho cotidiano, sobrepondo-se às habilidades necessárias para o ensino, ou seja, a prática pela prática (SEVERO, 2016).

No entanto, ao considerar a relevância e a necessária articulação desses diferentes saberes no exercício da prática, Tardif (2014) assinala que a docência não possibilita apenas o desenvolvimento de saberes práticos, mas permite que os demais saberes supracitados sejam avaliados a partir da perspectiva do que se faz e no contexto em que se atua, em uma atividade que o autor denomina como retradução. Desse modo, não considera que os professores rejeitem os demais saberes, mas ressalta que eles são incorporados por meio dessa ação:

Nesse sentido, a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através da qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra (TARDIF, 2014, p. 53).

Tomando as reflexões apresentadas acerca das relações que se instituem entre a prática e a teoria no exercício da docência, parte-se do pressuposto de que, na alfabetização, tal relação é ainda mais tensionada devido às especificidades desse processo de ensino e aprendizagem.

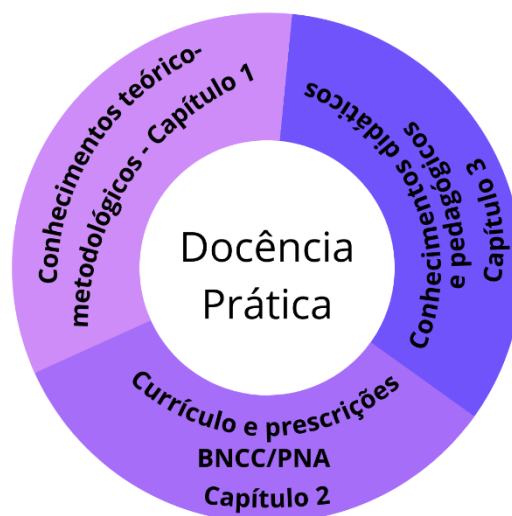
Guzmán e Jiménez (2012), ao discorrer acerca dos encadeamentos de aprendizagem docente para a alfabetização inicial, destacam que: “Las formas en que los educadores asumen la alfabetización está muy marcada por las ideas que tienen acerca de lo que ella implica y, en consecuencia, de las actividades que consideran adecuadas para desarrollarla em los niños y las niñas” (GUZMÁN; JIMÉNEZ, 2012, p. 182). Assim, assinala-se que as ações desenvolvidas em sala estão intrinsecamente relacionadas às concepções que os professores possuem sobre esse objeto de ensino e os procedimentos que julgam ser adequados para sua aprendizagem.

Guzmán e Jiménez (2012), ao apresentar dados da pesquisa realizada com professoras alfabetizadoras e outras agentes escolar que trabalham neste período de ensino, evidenciam a centralidade que a prática ocupa na aprendizagem da docência para os participantes. Nesse âmbito, demonstram como essas práticas são, por vezes, constituídas de conhecimentos rasos sobre o objeto da escrita e dos princípios pedagógicos que a fundamentam. Em pesquisa anterior (LUCCA, 2018), também constatou como professoras alfabetizadoras, em um processo de formação continuada, valorizavam os momentos em que podiam trocar experiências sobre as práticas de ensino, evidenciando que legitimavam esse momento como formativo e que possuía repercussões em suas ações.

Desse modo, considerando as conceituações efetuadas e as pesquisas que indicam a relevância que a prática possui para os professores enquanto espaço de aprendizagem, convém investigar quais são os conhecimentos e concepções que embasam e sustentam essas práticas. Portanto, neste capítulo pretende-se expor pesquisas que discorrem sobre as práticas de professores no contexto da alfabetização, ponderando a questão: o que fazem os professores para ensinar a escrita para estudantes em contexto de aquisição das habilidades de leitura e escrita?

Considerando que no capítulo 1 abordou-se os embasamentos teóricos acerca da apropriação do sistema de escrita alfabética pelo estudante e, no capítulo 2, discutiu-se as orientações e prescrições oficiais aos professores quanto a esse ensino (BNCC e PNA), neste excerto o objetivo é compreender o que as pesquisas têm demonstrado sobre as práticas pedagógicas no âmbito da alfabetização. Logo, busca-se identificar se elas revelam ou não os embasamentos apontados pelos participantes que justificam ou ancoram as suas práticas. Nesse sentido, a ideia não é apenas entender o que fazem os alfabetizadores, mas os embasamentos e conhecimentos que sustentam tais práticas.

FIGURA 4 - Articulação do embasamento da prática docente.



Fonte: Elaborado na autora.

A partir da imagem 1, tal como a proposta de organização deste trabalho, permite-se alçar a compreensão de que na prática docente há justaposição dos conhecimentos teóricos e metodológicos sobre a alfabetização (cujo embasamento aqui adotado foi explicitado no capítulo 1). Tais conhecimentos articulam-se aos didáticos e pedagógicos acerca do ensino da escrita, que será apresentado neste capítulo, por meio da discussão dos dados resultantes do levantamento bibliográfico realizado. Soma-se a esses elementos os currículos e as orientações institucionais e/ou oficiais que abordam o processo de ensino na alfabetização, cuja temática foi abordada no capítulo 2, por meio da análise dos documentos mais recentes de iniciativa do Governo Federal, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

Assim, compreende-se e pretende-se averiguar que, as práticas docentes em alfabetização são constituídas de diversas vozes, que possuem diferentes autorias, ainda que os professores pareçam identificar de modo mais contundente os saberes que desenvolvem na prática (TARDIF, 2014).

3.2 Levantamento bibliográfico

O levantamento bibliográfico foi realizado em bases de dados previamente definidas: a Base Digital de Teses e Dissertações (BDTD); o catálogo de teses e dissertações da CAPES e o Catálogo Athena da UNESP. Como recorte temporal, selecionou-se o período de 2015 a 2020. Como materiais investigados, estabeleceu-se tanto artigos científicos como teses e dissertações.

Convém destacar que na pesquisa de tais materiais, além dos critérios supracitados para seleção, também se observou a adequação de tais estudos para esta pesquisa. Ou seja, por meio da leitura dos resumos dos trabalhos, considerou-se a pertinência de sua inclusão para análise ou exclusão. Desse modo, no resumo foram observadas as informações que revelavam se a pesquisa se aprofundava nas questões referentes às práticas docentes no âmbito da alfabetização, que é o objeto de estudo desta investigação.

De modo a melhor exemplificar as palavras-chave utilizadas na busca nas bases de dados, apresenta-se a seguir o Quadro 4 e 5 com as informações.

QUADRO 4: Levantamento de teses e dissertações

Base de dados	Palavras-chave	Tipo de material	Trabalhos selecionados
BDTD	Sistema de escrita AND prática docente	Teses e dissertações	10
BDTD	Escrita AND alfabetização	Teses e dissertações	1
CAPES	Escrita AND alfabetização AND ensino	Teses e dissertações	9
			Total: 20

Fonte: Elaborado pela autora

QUADRO 5: Levantamento de artigos científicos.

Base de dados	Palavras-chave	Tipo de material	Trabalhos selecionados
CAPES	Escrita AND alfabetização	Artigos	3
CAPES	Sistema de escrita alfabética	Artigos	4
CAPES	Sistema de Escrita AND ensino	Artigos	2
Catálogo Athena UNESP	Alfabetização AND ensino AND escrita	Artigos	3
			Total: 12

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressalta-se que alguns trabalhos foram encontrados simultaneamente nas diferentes bases de dados, porém, foram marcados como selecionados apenas uma vez, na base em que primeiro foram encontrados. Sendo assim, foram definidas 20 teses e dissertações e 12 artigos, perfazendo um total de 32 pesquisas que serão apresentadas a seguir.

3.3 Revisão de artigos científicos

Os artigos selecionados versam sobre diferentes questões que permeiam as práticas em alfabetização, tais como: os processos formativos vivenciados pelos professores, a necessidade de um ensino sistematizado na alfabetização, as concepções que embasam as práticas e as relações que os participantes instituem com documentos normativos.

O trabalho de Santo e Oliveira (2020) abrange uma análise bibliográfica sobre a especificidade do sistema de escrita alfabética e as suas implicações para a ação docente. Desse modo, discutem no que consiste o SEA e a relação de tal conceituação com o processo de aprendizagem da criança. Nessa perspectiva, enfatiza o papel do professor, como responsável por propor um ensino sistemático e planejado sobre esse sistema. No entanto, convém indagar se apenas os saberes teóricos e conceituais são suficientes para essa proposta de ensino, considerando a significância dos pressupostos metodológicos.

Ademais, compreende-se que o estudo aventado por Ferreiro e Teberosky (1999) considerou a perspectiva de como a criança constrói seus conhecimentos e busca compreender o SEA. Apesar de criticarem o ensino proposto até então, baseados nos métodos tradicionais, e de enfatizarem a necessidade de a alfabetização estar articulada aos textos reais, que circulam na sociedade, as autoras não desenvolveram uma didática da alfabetização. Por conseguinte, a compreensão de como a criança interage com o SEA pode não necessariamente provocar mudanças nas práticas docentes.

O texto de Moura e Guarnieri (2019) aborda os processos formativos de uma professora alfabetizadora iniciante e, assim, evidencia as tensões que se estabelecem nas relações entre a teoria e a prática. O estudo empírico, realizado por meio de observações em sala de aula e entrevista com uma professora de 1º ano, que vivenciava sua primeira experiência como alfabetizadora, demonstra os saberes que envolvem a aprendizagem da docência para alfabetizar. No artigo, duas questões se destacam: a concepção de alfabetização, uma vez que há uma confusão referente à definição de tal termo, ou ainda, relaciona-se a uma visão reducionista, que mescla termos e concepções teóricas. Outro aspecto é o embasamento das práticas, sendo citado o material Ler e Escrever, mas pelo qual ainda se perpassam confusões quanto aos constructos teóricos.

Ademais, as autoras revelam a necessidade, pela participante, de formações mais profícuas sobre a temática: “E quanto aos saberes docentes necessários para alfabetizar, ela afirma que é imprescindível conhecer os conteúdos para a alfabetização, no entanto, realiza

uma queixa constante em relação à insuficiência de saberes adquiridos na graduação para ensinar a ler a escrever” (MOURA, GUARNIERE, 2019, p. 1011).

É notório perceber que a pesquisa em questão, acerca de uma alfabetizadora iniciante, revela que a busca pelos embasamentos para o ensino encontra-se na formação inicial e não na prática, como é apontado por outras pesquisas (GUZMÁN; JIMÉNEZ, 2012). Infere-se, portanto, que devido ao fato de ser iniciante e por não ter um leque de experiências expressivo, a participante retoma os saberes da formação inicial, o que compreende ser insuficiente para sua prática.

Ainda em relação a processos de formação em alfabetização, Soares e Oliveira-Mendes (2020) apresentam um estudo no qual analisam o saber fazer docente de duas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental que atuavam por meio de perspectivas distintas, uma embasada nos pressupostos do PNAIC e outra no programa Alfa e Beto, sendo ambas propostas de formação direcionadas à professores alfabetizadores. A pesquisa ocorreu por meio de observações participantes e conversas com as professoras, com o objetivo de compreender suas concepções acerca da organização do trabalho pedagógico e as suas formas de ensinar.

Os resultados demonstraram como as práticas das professoras estavam articuladas aos pressupostos dos programas nos quais se embasavam, evidenciando que tais prescrições podem estar materializadas nas ações docentes. Não obstante, também assinalam que os acontecimentos no contexto escolar não implicam em uma reprodução fidedigna de tais orientações, mas as práticas docentes consistem em “[...] ressignificação de saberes, objetivando atender às diferentes singularidades da prática docente” (SOARES; OLIVEIRA-MENDES, 2020, p. 21). Isso fica evidente nos registros acerca da professora cuja prática articulava-se ao programa Alfa e Beto. Conforme a discussão apresentada, tal participante, mesmo apoiando-se nas orientações da referida proposta, inseria em seu trabalho cotidiano outras situações de aprendizagem, que procuravam ressignificar algumas das ações. Assim, notabiliza-se o caráter dinâmico da docência e reafirma-se o pressuposto de que os professores se baseiam em diversas fontes na construção de suas práticas, bem como ressignificam as discussões e orientações das formações das quais participam.

Outro trabalho que investiga as diferentes formas de abordagem dos conteúdos na alfabetização é a pesquisa de Macedo, Almeida e Tibúrcio (2017), na qual pretendiam investigar qual é o ponto de partida adotado por duas professoras para o ensino da leitura e da escrita. A pesquisa etnográfica teve como instrumentos a observação em duas turmas de 1º ano, entrevistas com as professoras e a recolha de algumas atividades impressas. Uma das professoras organizava seu trabalho tendo como eixo a letra do alfabeto. Desse modo,

decorriam diversas atividades na quais as autoras constataram um distanciamento das práticas de leitura e escrita nos contextos sociais. Assim, também se observou a inabilidade de a escola promover a ampliação cultural dos estudantes.

A outra professora tinha como ponto de partida o texto e, portanto, explorava os diversos recursos da escola, bem como diferentes propostas textuais. Isso sem desconsiderar o trabalho com o sistema de escrita alfabética: “Percebemos, assim, que é a partir da escrita de palavras retiradas do texto/contexto trabalhado que a professora promove a reflexão e o trabalho com os aspectos formais do sistema de escrita, tornando essa aprendizagem mais significativa para a criança” (MACEDO; ALMEIDA; TIBÚRCIO, 2017, p. 230).

Os dados apresentados demonstram que as professoras possuem concepções de aprendizagem diferentes, que são evidenciadas a partir da forma pela qual organizam o processo de ensino. Na discussão de tais apontamentos, as autoras elencam alguns conhecimentos que entendem como relevantes para o professor alfabetizador, sendo eles: o conhecimento acerca da linguagem oral e escrita e a sua especificidade enquanto um sistema; o domínio sobre as formas como a criança se apropria do sistema de escrita, bem como a necessidade de se compreender a relação entre a alfabetização e o letramento.

A despeito das questões levantadas pelas autoras, elas também ponderam sobre a pressão que há, sobre os professores, quanto aos resultados de avaliações em larga escala, o que pode ter impacto nas práticas que organizam. Outrossim, é também relevante os dados expostos indicarem que as ações docentes, observadas a partir do ponto de partida tomado pelas participantes para o ensino da leitura e da escrita, estarem intrinsecamente articuladas às suas concepções de alfabetização, sendo que na pesquisa não há menção quanto ao papel de documentos normativos como influência para essas práticas.

Sobre articulação das práticas às concepções fundamentadas e conscientes das professoras, o trabalho de Souto (2019) investigou quais eram as concepções de alfabetização e letramento apresentadas por uma docente no trabalho com o ensino da escrita. A pesquisa, de cunho etnográfico, teve como instrumentos entrevistas, observações, nota de campo, fotografias e filmagens envolvendo alunos e a professora. Tendo como critério de seleção da participante a observância de que sua prática estivesse articulada aos pressupostos da alfabetização na perspectiva do letramento, o estudo salienta que há um entrelaçamento entre os embasamentos tomados pela docente e as suas ações para alfabetizar. Assim, a autora evidencia que a professora procurava disponibilizar e explorar os diversos tipos de textos e seus usos no contexto social, bem como também trabalhava as questões referentes à apropriação do SEA. Isto posto, entende-se que as práticas tomadas pela participante eram conscientes do

embasamento ao qual se relacionavam e procuravam contemplar as diferentes dimensões da escrita, bem como a adoção dessa como um objeto de ensino.

Acerca da compreensão da escrita como um objeto de ensino, mas vinculada ao seu uso nos contextos sociais, Powaczuk e Bolzan (2018) contrapõem as práticas de alfabetização que descaracterizam a escrita do objeto social que ela é, tornando-a um objeto escolar, inserida em práticas mecanizadas e pouco relacionadas à vida dos alunos e aos eventos de letramento ao qual pertencem. A pesquisa desenvolvida pelas autoras teve a pretensão de compreender como se dá a organização da prática pedagógica e quais os saberes e fazeres que fundamentam tal organização. O estudo caracteriza-se como etnográfico e utilizou como instrumentos a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise de documentos. Participaram duas professoras alfabetizadoras que lecionavam no 2º ano do Ensino Fundamental.

Dentre os resultados obtidos, destacam-se dois: o primeiro, diz respeito às proposições didáticas centradas na decodificação das palavras, o que revela a concepção das professoras sobre a escrita enquanto um objeto de ensino desvinculado das suas funções sociais. Outro dado dimensiona a fragilidade teórica dos professores em relação aos pressupostos que embasam o processo de alfabetização. Sobre esse ponto, as autoras ponderam que: “Parece-nos essencial à superação dos problemas evidenciados o desenvolvimento de ações formativas, no âmbito escolar, que possibilitem a atualização dos conhecimentos teórico-práticos dos professores” (POWACZUK; BOLZAN, 2018, p. 85).

Em contraponto, questiona-se em que medida apenas uma atualização dos conhecimentos teórico-práticos seria eficiente, ou a demanda seria do investimento no aprofundamento quanto o conhecimento do objeto de ensino (SEA). Ademais, é pertinente questionar a capacidade e as possibilidades de as escolas constituírem-se como espaços profícuos de formação, especialmente em relação ao aprofundamento de questões teórico-práticas.

Também se destaca o apontamento sobre a “[...] ausência de um projeto educativo que articule as diferentes ações que são necessárias de serem realizadas no contexto escolar” (POWACZUK; BOLZAN, 2018, p. 87). Desse modo, o estudo demonstra que além da fragilidade teórica, há ainda o desfalque de documentos normativos que sustentem as práticas em alfabetização, no contexto da realização da pesquisa.

Por fim, as autoras abordam as dificuldades que as professoras têm em redimensionar sua prática a partir dos aportes teóricos discutidos em formações. Nesse sentido, indaga-se até que ponto, de fato, o professor consegue “retraduzir” os seus saberes no exercício da prática (TARDIF, 2014). Esses processos de retradução dos saberes são solitários? Qual o papel da

escola nesse processo? Ou ainda, em que medida a falta de embasamentos teórico-metodológicos comprometem ou impactam no processo de aprendizagem na prática?

O estudo de Schwartz, Becalli e Pinheiro (2019) corroboram a compreensão de que as práticas em alfabetização comportam, ainda que de forma implícita, concepções sobre a linguagem. A investigação, de cunho qualitativo, foi desenvolvida a partir de uma pesquisa documental, na qual foram analisados 28 cadernos de crianças e 22 cadernos de professores que cursaram e trabalharam, respectivamente, no 1º ano do Ensino Fundamental nos anos 2000. O objetivo das autoras era analisar de que modo as convenções gráficas (orientação da escrita, função dos segmentos em branco e pontuação) eram ensinadas.

Os resultados indicaram a ênfase atribuída ao conhecimento do alfabeto, às relações grafema-fonema e às orientações de alinhamento da escrita. No entanto, tais conteúdos pertinentes ao sistema de escrita, de acordo com as autoras, são tratados majoritariamente a partir de seu aspecto linguístico, sendo que sua dimensão discursiva é desconsiderada: “[...] concepção equivocada de escrita tratada como um sistema de código fechado em que a aprendizagem deve priorizar atividades mecânicas de identificação, reconhecimento e repetição” (SCHWARTZ; BECALLI; PINHEIRO, 2019, p. 23).

Assim, as autoras discutem como as concepções de alfabetização, materializadas nas atividades propostas pelos professores e realizadas nos cadernos, revelam que há uma desconsideração da língua em relação ao seu aspecto discursivo, centrando-se nas questões convencionais do sistema. Assinalam que esse era um entendimento frequente nos anos 2000. Não obstante, observa-se que em outros momentos essa concepção, que dicotomiza a linguagem em seu aspecto linguístico e discursivo, é reintroduzida no contexto da alfabetização, como por exemplo, na política proposta pelo governo federal, a PNA (2019), cujas problematizações foram apresentadas no capítulo 2.

Outro aspecto que permeia as práticas de alfabetização é a heterogeneidade dos conhecimentos que os estudantes possuem e como o professor procura lidar com tais situações em sala de aula. Os trabalhos de Silva e Albuquerque (2020) e Silva (2020) discutem essa temática. O estudo de Silva e Albuquerque (2020) investiga relação das práticas das professoras, no atendimento à heterogeneidade, e o desempenho dos estudantes. A pesquisa, qualitativa e quantitativa, utilizou como instrumentos observações de 15 dias em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental, bem como atividades diagnósticas de alunos, uma inicial e outra final.

Os resultados asseveram que a participante procurava construir estratégias para atender às especificidades da turma. Também demonstram que a partir das ações e atividades

diferenciadas, as crianças avançaram em suas aprendizagens. É notório compreender que, justamente por considerar as especificidades de aprendizagem de cada criança, a professora distanciava-se de uma perspectiva tradicional de alfabetização.

A pesquisa de Silva (2020) tinha como objetivo observar a forma de organização dos alunos e como os professores intervinham junto a eles. Além disso, o estudo foi realizado em um contexto comparativo de duas escolas, sendo que uma delas adota o regime de progressão por ciclos, enquanto a outra é seriada. Como instrumentos, foram utilizadas a observação durante 15 dias em duas turmas do 3º ano do Ensino Fundamental e atividade de escrita com os alunos no início e no final do ano. De acordo com a autora, os resultados indicam uma organização de trabalho semelhante entre as duas professoras, apesar de atuarem em escolas com regimes de progressão diferentes, bem como a partir de documentos normativos distintos. Também assinala que as duas procuraram trabalhar as especificidades do sistema de escrita, de acordo com as necessidades dos estudantes.

Omitto e Vitória (2021) investigaram as práticas pedagógicas em contexto de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental, por meio da qual procuram compreender quais ações atuam como limitadoras e/ou potencializadora na aquisição da leitura e da escrita. Participaram da pesquisa duas professoras e como instrumentos foram utilizados observação, entrevista semiestruturada e análise documental. A perspectiva teórica que sustenta o estudo é a histórico-cultural de Vygotsky. As autoras têm ainda como pretensão identificar quais são as concepções epistemológicas que estão implícitas nas práticas.

Alguns apontamentos levantados são pertinentes, como a reflexão sobre a lei que amplia o Ensino Fundamental de oito para nove anos, com a entrada das crianças aos seis anos no 1º ano. Desse modo, no contexto da pesquisa, as autoras assinalam uma incompreensão, tanto de professores, quanto de gestores, em relação ao que seria de competência do Ensino Fundamental e da Educação Infantil; bem como na transição entre essas etapas. Outro tema nessa perspectiva é quando iniciar o processo de alfabetização.

Assim, tomando esses elementos para reflexão, convém pensar no papel do processo da pandemia nesse contexto da transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no 1º ano do Ensino Fundamental. Portanto, questiona-se em que medida a pandemia, e suas consequências para a alfabetização, vão intensificar essa discussão e essa incongruência, especialmente no que se compreende como de competência do 1º ano. Quais são as expectativas dos professores de 1º ano acerca às aprendizagens dos alunos?

Em relação ao momento para iniciar alfabetização (se na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental), considerando que a criança está imersa em uma cultura escrita, como é entendida

a entrada no 1º ano? Como um momento de sistematização dessa aprendizagem ou como o processo de entrada da criança na cultura escrita? Apreende-se que o estudo de Omitto e Vitória (2021) não tinha a pretensão de averiguar tais questões, não obstante, infere-se que tais inquições podem ser investigadas a partir das práticas desenvolvidas pelos professores.

Souza e Souza (2020) realizaram um estudo no qual tinham a pretensão de identificar de que forma as crianças, de um determinado contexto, estavam sendo alfabetizadas, tendo como foco a consciência fonêmica e a leitura. O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa experimental, com duas turmas de 1º ano de escolas públicas, da qual participaram 22 crianças. Foram aplicados dois testes, um de consciência fonêmica outro que tinha como objetivo avaliar o desempenho da leitura inicial dos estudantes, bem como observação das aulas. Como resultados, as autoras destacam a não sistematização do ensino do sistema de escrita e a não promoção da alfabetização.

Assim, é pertinente a discussão colocada sobre a falta de sistematicidade no ensino da leitura e da escrita no 1º ano do Ensino Fundamental, sendo esse limitado à instrução de conhecimento das letras e de sílabas. No entanto, pondera-se que o estudo parte de um referencial teórico distinto daquele adotado por esta pesquisa, sendo que Souza e Souza (2020) apoiam-se no ensino da base fonológica, com ênfase na consciência fonêmica. Assim, entende-se que os testes estipulados pelas autoras não condiziam com as expectativas de aprendizagem no 1º ano, como por exemplo, a leitura fluente e a compreensão autônoma (BRASIL, 2012). Desse modo, os resultados e as discussões apresentadas são relevantes, ao evidenciarem que as estratégias de ensino da leitura e da escrita estão aquém do desejável, porém, o percurso metodológico e as afirmações dele decorrentes, nesse contexto, são questionáveis.

Rodríguez (2017) realizou uma pesquisa na qual buscou compreender o processo de aprendizagem dos educadores que trabalham na alfabetização para o ensino da leitura e da escrita. Assim, procurou apreender de que maneira os professores relacionam seu saber teórico com o saber prático para dar resposta às suas necessidades em sala de aula. A pesquisa foi realizada na Colômbia e teve a participação de 25 educadoras que atuam na fase da alfabetização, sendo que algumas delas eram professoras, outras estudantes de pedagogia e as denominadas mães comunitárias. Como instrumentos de investigação, foram utilizados questionários, entrevista semiestruturada, grupo focal, gravações em vídeo das aulas e oficinas de análise das gravações.

Dentre os resultados obtidos, destaca-se a ênfase que as profissionais da educação dão à prática enquanto fonte de conhecimento pedagógico. Assim, especialmente as professoras, assinalam que o conhecimento emerge a partir da experiência prática, pois se compreende que

é a partir de tais saberes que é possível apropriar-se dos fundamentos teóricos, seja para confirmá-los, confrontá-los ou modificá-los. Outro aspecto que a autora enfatiza diz respeito à complexidade dos contextos em que as profissionais atuam, que influenciam em processos de rupturas ou validação de seus conhecimentos e concepções.

Em relação ao ensino do sistema de escrita, alguns apontamentos feitos por Rodríguez (2017) coadunam com os resultados evidenciados por pesquisas supracitadas. A autora esclarece dois pontos que implicam em dificuldades metodológicas no ensino da leitura e da escrita, que são: o desconhecimento que as professoras têm sobre o que implica, para os estudantes, aprender a ler e a escrever. Isto é, o desconhecimento dos processos subjacentes na alfabetização e como a criança progride nesse período. Também assinalam o desconhecimento da escrita enquanto um sistema de representação. Desse modo, conforme discutido no capítulo 1, a desconsideração do sistema de escrita enquanto um sistema de representação pode implicar em um processo de ensino da escrita a partir de uma perspectiva mecânica, que parte daquilo que se considera mais fácil, do ponto de vista do adulto, e que ignora as especificidades de tal sistema.

No estudo, Rodríguez (2017) assevera que esses apontamentos sobre as práticas de alfabetização, relacionadas às concepções e aos processos de aprendizagem docente para o ensino implicam na adoção de métodos inadequados, mesmo quando elas percebem que suas ações não resultam em aprendizagem. Decorre dessa situação a citação, pelas profissionais, de que quando os alunos não avançam, é porque possuem dificuldades que precisam ser solucionadas junto à família ou à especialistas, sem mencionar que mudanças didáticas poderiam contribuir para os processos de aprendizagem. Assim, não percebem que as dificuldades apresentadas pelos alunos podem decorrer de inadequações metodológicas.

Isto posto, entende-se que a discussão realizada por Rodriguez (2017) aborda elementos pertinentes para a investigação das práticas em alfabetização, especialmente o sólido apoio que as concepções sobre a escrita têm sobre os procedimentos de ensino que os professores organizam. Bem como a ênfase que as profissionais atribuem aos saberes que desenvolvem no exercício da docência, ainda que esses estejam ancorados em conhecimentos pouco fundamentados sobre o sistema de escrita e suas implicações para a aprendizagem.

3.4 Revisão de teses e dissertações

Foram selecionadas vinte teses e dissertações para análise, tendo como foco contemplar pesquisas que abordassem a prática de professores do ciclo de alfabetização. Nesse sentido, agrupou-se tal material de acordo com a temática principal discutida. Foram criadas três

categorias: 1 - trabalhos específicos sobre a concepção da escrita, ou seja, trabalhos nos quais, mesmo utilizando instrumentos de observação e discutindo as práticas docentes, os autores buscaram articular tal discussão às concepções implícitas ou explícitas dos professores sobre a escrita e seu processo de aprendizagem. Neste grupo estão onze pesquisas. 2 – Trabalhos sobre a heterogeneidade. Foi observado uma quantidade significativa de textos que, ao abordar o sistema de escrita alfabética e seus processos de ensino e aprendizagem, retratavam a perspectiva da heterogeneidade das turmas e como os professores contemplavam tal fenômeno, contribuindo para o avanço dos alunos. Foram agrupadas sete pesquisas nesse tema. Por fim, dois trabalhos abordavam as práticas docentes de ensino da escrita na alfabetização por meio da investigação do uso de recursos didáticos específicos.

3.4.1 Trabalhos sobre concepção de escrita

O trabalho sistematizado com a escrita tem sido foco de discussão nos documentos curriculares acerca de seu início ainda na Educação Infantil. Diferentes perspectivas influem nesse embate, sendo que se considera a necessidade de inserir tal conteúdo nesse período escolar por se entender que a criança dessa faixa etária já está imersa na cultura escrita. Essa discussão foi realizada no capítulo 2, especialmente quando abordada na Política Nacional de Alfabetização (PNA).

O estudo de Silva (2018) contempla o ensino da escrita no último ano da Educação Infantil. Tendo como objetivo investigar as concepções e as práticas de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa nessa etapa da escolarização, bem como identificar quais recursos são mobilizados para o ensino da notação alfabética, a autora realizou a pesquisa com três professoras dessa etapa, sendo duas de escolas públicas e uma de escola privada, pretendendo conhecer as diferenças nesses distintos grupos sociais. Como instrumentos, foram utilizadas a observação de 20 jornadas de aulas completas e entrevistas semiestruturadas após as observações.

Dentre os resultados, sobre as rotinas de trabalho das professoras, Silva (2018) identifica que são estruturadas e que partem de uma sequência. No entanto, apesar dessa estruturação, há poucos espaços para interações e brincadeiras. Outra evidência é a priorização no trabalho com a língua escrita, apesar de identificar o pouco tempo destinado a essa abordagem, bem como na leitura e compreensão de textos. Acerca da perspectiva metodológica no trabalho com a língua escrita na alfabetização, a autora identifica que há uma oscilação entre duas ideias: a de ler e escrever com sentido na Educação Infantil e a da obrigação da alfabetização, sendo a Educação Infantil compreendida, nesse caso, como uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

Silva (2018) ressalta que, apesar de a apropriação da escrita ter sido o eixo mais trabalhado pelas professoras, esse não ocorre por meio da diversificação das propostas ou da abordagem da consciência fonológica, bem como da escrita espontânea. Como exemplos de propostas que contemplam o sistema de escrita, destacam-se as que se embasam nos métodos tradicionais de alfabetização sintéticos, como a apresentação de uma letra e seus padrões silábicos, ou de uma palavra, a partir da qual se explorava a sílaba inicial e a sua respectiva família silábica. Observa-se, assim, que já na Educação Infantil há um predomínio do trabalho a partir da perspectiva dos métodos tradicionais.

Ademais, acerca de uma das professoras de escola pública participante, Silva (2018) discorre que o trabalho era pautado a partir de um documento organizado pela Secretaria de Educação, com uma rotina que especificava os horários a serem seguidos a cada dia na escola. De acordo com a alfabetizadora, os professores tinham autonomia na escolha e no modo de desenvolver as atividades. Não obstante, percebe-se que algumas medidas implementadas pelas secretarias de educação podem interferir na autonomia docente, ao propor modelos prontos que sejam aplicados junto aos alunos.

Em relação aos recursos didáticos propostos pelas professoras, Silva (2018) identifica pouca diversidade dos materiais utilizados nas práticas, bem como quando comparadas às diferentes redes de ensino que participaram da pesquisa. Esses dados evidenciados pela autora revelam como as concepções orientam as propostas de ensino, sendo ainda presente na cultura escolar a ideia da alfabetização a partir das unidades linguísticas menores, tal como as famílias silábicas.

Siqueira (2018) realizou uma pesquisa que objetivou estudar as práticas pedagógicas com foco nas intervenções docentes de seis turmas de 1º a 3º ano. Nessas análises foram consideradas: o tipo de atividade, a solicitação feita ao aluno, a natureza linguística da atividade e o tipo de interação proposta para a turma. A pesquisa consiste em um estudo de caso, feito mediante observações e registros em diário de campo. A autora acompanhou as turmas por dois anos, sendo assim, contemplou as progressões de atividades e conteúdos vivenciados pelos estudantes no decorrer do ciclo. O foco nessas observações consistiu em compreender como era realizado o ensino da língua escrita.

A autora parte da perspectiva dialógica e interacionista da língua, tendo como embasamento autores tais como: Bakhtin, Vygotsky e Piaget. Entende, pois, que esse ensino permeia diferentes modalidades da língua. No entanto, como resultados de suas análises, destaca a prevalência de atividades de escrita centradas na cópia: “[...] as cópias estavam ligadas ao ato mecânico de copiar o cabeçalho e a rotina de trabalho, da lousa para o caderno e, em

alguns casos, do próprio livro para o caderno” (SIQUEIRA, 2018, p. 149). Assim, a autora considera essas práticas pouco reflexivas, distantes das situações de interação com a escrita que os alunos possuem fora da escola. Considerando esse dado, convém ainda questionar se essas práticas de cópia para o ensino da escrita perpetuam-se nas escolas por uma ação consciente dos professores ou por uma cultura escolar já instituída e considerada bem-sucedida para tal ensino.

Em relação aos demais eixos investigados, Siqueira (2018) assinala a também prevalência dos aspectos notacionais da escrita, quando comparados aos aspectos discursivos, centrados especialmente em atividades de reprodução: “[...] como se o domínio do sistema fosse uma fase preliminar para o uso da língua na sua perspectiva discursiva” (SIQUEIRA, 2018, p. 157). Assim, a autora revela que há uma concepção subjacente a essas práticas de que, primeiramente, é preciso dominar o sistema de escrita para posteriormente utilizá-lo nas situações interacionais. Decorrente dessas concepções, que embasam tais práticas, destacam-se atividades nas quais há fragilidade dos apelos discursivos.

Sobre como tais propostas são conduzidas, a autora constatou a centralidade dos processos no professor, existindo, portanto, pouco espaço para atividades desafiadoras e reflexivas. Assim, há também o predomínio de atividades individuais, que segundo a autora, pode envasar a concepção de que os alunos que ainda não estão alfabéticos não são capazes de escrever. Nesse contexto, verificou-se a mesma proposta para todas as crianças, isto é, não propondo ajustes de acordo com as dificuldades e habilidades dos alunos. Segundo Siqueira (2018), isso pode revelar que para essas professoras, as hipóteses sobre as escritas dos alunos, evidenciadas em avaliações, não são tomadas para o planejamento de propostas de ensino. Acerca da progressão de conteúdos e aprendizagens entre um ano escolar e outro, destaca a pouca diferenciação das propostas e habilidades.

Os resultados de Siqueira (2018) oferecem indícios para a reflexão sobre como as práticas de ensino da escrita estão apoiadas em concepções sobre esse objeto cultural, revelando como tais propostas são mediadas ainda, na escola, por uma perspectiva mecânica de aprendizagem, que desconsidera as perspectivas dos aprendizes sobre o funcionamento do sistema. Ademais, considerando o dado acerca da pouca diversificação das atividades, seja entre os alunos, de acordo com suas necessidades, ou de um ano para o outro, entende-se que a influência das concepções não se dá somente nas propostas e intervenções, mas sobretudo nas metas que são estipuladas para os alunos. Portanto, não é possível dissociar práticas de

concepções. A questão que é pertinente é compreender de onde surgem os embasamentos para tais concepções.

A pesquisa de Frigo (2020) também articula as práticas docentes às concepções subjacentes. Seu estudo, de natureza explicativa, teve como objetivo conhecer as concepções docentes e o ensino da escrita, de modo a compreender os mecanismos de transposições didáticas, bem como identificar o tipo de interações realizadas em sala de aula. A pesquisa, que consiste em um estudo de caso, envolveu uma professora de 1º ano e uma de 2º ano do Ensino Fundamental e teve como instrumentos a observação direta, entrevistas, registro das propostas de escrita em uma tabela e em diário de campo. A autora parte da hipótese de que “[...] as práticas de ensino e as dinâmicas trazidas pelos modos de interação são tributários das concepções docentes sobre a língua, o aprendiz e o processo de aprendizagem” (FRIGO, 2020, p. 127).

Em campo, a pesquisadora observou como se desenvolveram as atividades a partir das intervenções do professor. Ao confrontar os dados das entrevistas e das observações, Frigo (2020) oferece alguns dados interessantes. A professora do 1º ano, por exemplo, durante a entrevista ressalta a escrita como prática social, como meio de comunicação e uma valorização da escrita em detrimento de outras práticas de linguagem, como a oralidade e a leitura. Não obstante, nas observações das práticas desenvolvidas, percebeu-se um distanciamento da escrita como prática social, que de acordo com a autora, tinham um caráter artificial e pouco relacionadas às funções sociais da língua. Observou-se ainda fragilidades na abordagem de conteúdos linguísticos e exploração dos gêneros textuais.

Sobre como essas propostas são desenvolvidas, Frigo (2020) destaca, assim como Siqueira (2018), a ênfase atribuída às práticas de cópia, bem como em aspectos notacionais da escrita: “[...] o propósito das atividades de escrita era ensinar a escrever – e a escrever corretamente” (FRIGO, 2020, p. 186). Ademais, essas atividades eram desenvolvidas por meio da repetição e memorização, o que reforça a concepção acerca do sistema de escrita e do aprendiz subjacentes a esse tipo de proposta. Além do mais, o trabalho com a consciência fonológica ocorre pela abordagem da relação grafema-fonema, considerando a lógica adultocêntrica de aprendizagem do sistema, do suposto mais fácil para o mais difícil: primeiro as letras, depois as sílabas, palavras e textos.

Outros aspectos compõem o contexto de trabalho neste 1º ano, como por exemplo, a condução das atividades, centradas no professor, majoritariamente individuais e distantes de uma perspectiva reflexiva, em práticas que se constituem diretivas e transmissoras. Também

chama a atenção a justificativa do fracasso escolar explicado a partir de questões extraescolares, ou seja, não se relaciona os procedimentos de ensino com os processos de aprendizagem.

Assim como a professora do 1º ano, a docente do 2º ano, nas entrevistas, valoriza a escrita considerando sua função social, destacando seu papel como meio de comunicação e socialização, de perpetuação da memória e como possibilidade de exercício da cidadania. Entretanto, as observações das práticas revelaram um processo de aprendizagem centrado na repetição e na memorização, por meio de atividades artificiais que pouco se relacionam à função social da escrita. Também foi percebida a ênfase nos aspectos notacionais da língua e pouca exploração dos gêneros textuais. Deste modo, Frigo (2020) ainda ressalta a desarticulação entre as necessidades de aprendizagem dos alunos e o que a professora entendia como necessário a ser ensinado. Isso ocorre, ainda de acordo com a autora, devido à centralização do processo no professor, que assume um papel de transmissor do conhecimento e assim, a aprendizagem torna-se pouco reflexiva para os alunos.

Os dados apresentados por Frigo (2020) que revelam essas contradições entre o que é dito (entrevistas) e o que é feito (observação das práticas) podem indicar as dificuldades de articulação entre a teoria (os discursos que os professores têm acesso em seus processos formativos) e o que realizam em suas práticas. Ainda é possível inferir a influência da cultura escolar na construção dessas estratégias de aprendizagem, tais como a cópia. A esse respeito, a autora pondera que “[...] o que acontece na sala de aula não é mera aplicação prática de diretrizes teóricas ou metodológicas, mas turbulência de concepções, posturas, valores e princípios, saberes teóricos e práticos mais ou menos assumidos, mais ou menos conscientes, mais ou menos coerentes que se digladiam em jogo dinâmico” (FRIGO, 2020, p. 245).

Marchetti (2018) pretendeu compreender como ocorre a organização e direcionamento do trabalho docente nos momentos de produção escrita pelos alunos. Também objetivou investigar quais eram as implicações decorrentes desses procedimentos de ensino. Participaram da pesquisa três professores de 3º ano. Foram utilizadas a entrevista semiestruturada e a observação, de modo a compreender a interação professor-aluno. O embasamento teórico da autora apoia-se nos estudos de Bakhtin sobre a linguagem e seus encadeamentos no processo de ensino.

A autora apresenta alguns elementos que medeiam o trabalho desenvolvido com a língua escrita, dentre eles, as concepções subjacentes. Destaca que os professores compreendem como essencial, para a aprendizagem da escrita, o domínio do conteúdo a ser ensinado, bem como dos objetivos propostos na alfabetização. Ademais, indicam a formação continuada como um

subsídio necessário à prática pedagógica. Como estratégia para a promoção da aprendizagem, a autora identificou a leitura como elemento compreendido pelos investigados como aquele que mais contribui para o processo de aprendizagem da escrita.

Em suma, acerca das concepções que orientam essas práticas, Marchetti (2018) ressalta a limitação da compreensão da função social da escrita, sendo essa concebida apenas em seu caráter comunicativo, sendo o ensino desenvolvido a partir de uma perspectiva utilitarista. A autora, portanto, destaca a necessária observância do ensino da escrita não apenas sob a ótica da relação sujeito e objeto, mas a consideração da relação desse sistema de escrita com os sujeitos sociais. Sendo assim, Marchetti (2018) ressalta que essa relação precisa ser considerada no processo de ensino da escrita.

Pinto (2015), desenvolveu um trabalho no qual investigou professoras de 1º ano com um perfil de trabalho distinto, uma considerada como tradicional e outra, que trabalhava na perspectiva do alfabetizar letrando. A pesquisa, de cunho qualitativo, tinha como objetivo analisar distintas práticas de alfabetização e as suas relações com a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças de 1º ano. Desse modo, foi um dos objetivos identificar o desempenho dos alunos em relação à leitura e à escrita, de modo a estabelecer uma relação com o tipo de ensino ofertado. O estudo envolveu a observação de 15 dias de aulas, em três momentos diferentes do ano letivo, entrevistas semiestruturadas e atividades diagnósticas no início e fim do ano aplicadas aos alunos.

Em relação ao perfil de trabalho das professoras, a primeira participante tinha uma prática considerada tradicional, isto é, um ensino transmissivo, pautado em pouco uso de textos, com pouca variação nos tipos de atividades oferecidos que contribuíam para a apropriação do sistema. No trabalho com o sistema de escrita, conduzia-se a memorização, o reconhecimento de letras, sílabas e algumas palavras, privilegiando o treino e a coordenação motora. A segunda participante, com a prática do alfabetizar letrando, trabalhava a partir da reflexão sobre o sistema com ênfase na leitura de diferentes gêneros textuais e com atividades diversificadas, explorando diferentes estratégias para que as crianças avançassem, propondo situações de leitura de textos do universo infantil.

Sobre as diagnoses realizadas com os alunos, observou-se avanços nas duas turmas. Na turma da professora 1 todos os alunos terminaram o ano alfabéticos, enquanto na turma 2 a maioria chegou ao nível alfabético. Em produção textual, os alunos da segunda turma tiveram um melhor desempenho, que de acordo com Pinto (2015), deve-se ao trabalho desenvolvido pela professora, que contemplava a exploração de diferentes gêneros textuais.

Assim, esse último dado corrobora a compreensão de que as concepções acerca da escrita e de seu processo de aprendizagem influenciam não apenas nas práticas desenvolvidas, mas também reverberam nas metas que são estipuladas para a aprendizagem dos alunos, como por exemplo, a produção de textos ainda no 1º ano. Se a concepção que embasa as práticas é de que os alunos precisam primeiro se apropriar do sistema para posteriormente produzir textos, essa habilidade não será trabalhada com esse ano.

Souza (2018) realizou um estudo que tinha como objetivo compreender os saberes-fazeres mobilizados por professoras que tinham suas práticas de ensino da leitura e da escrita reconhecidas como bem-sucedidas. Para isso, utilizou como instrumentos a observação participante, com duração de 15 dias, questionários, entrevista de auto confrontação e diagnose com os alunos. Participaram duas professoras, uma de 2º e outra de 3º ano. Dentre os aspectos citados pela autora na constituição das práticas bem-sucedidas, destaca-se a percepção de que essas professoras possuem diferentes procedimentos em funcionamento para atender as necessidades dos alunos, que Souza (2018) denomina como ecletismo pedagógico, isto, práticas que se embasam em diferentes perspectivas teóricas, que agregam o tradicional (como os métodos sintéticos e analíticos) e o inovador (como as propostas que envolvem o letramento).

Acerca das práticas dessas professoras, articuladas às suas concepções, Souza (2018) apresenta alguns aspectos que norteavam o trabalho por elas desenvolvidos, como por exemplo, a compreensão de que é preciso ensinar a ler para formar leitores; o reconhecimento da necessidade do trabalho com os gêneros textuais, indicando as especificidades de tais textos; a proposição de momentos de leitura em voz alta; necessidade de ensino individual da leitura; compreensão do tratamento dos gêneros textuais na escola considerando as funções que eles têm no contexto social; compreensão de que não basta o contato com textos, mas é preciso refletir sobre os segmentos sonoros das palavras.

Souza (2018) ainda destaca a construção, pelas professoras, desses fazeres considerados bem-sucedidos, sendo que a componente prática e o exercício da profissão surgem como elementos importantes para as participantes. Assim, essas práticas são mobilizadas a partir dos resultados que as professoras obtêm com elas, portanto, validando-as ou refutando-as. Ademais, uma reflexão pertinente que a autora propõe é acerca da cultura escolar como influência na construção de tais práticas: “[...] as professoras bem-sucedidas parecem mobilizar saberes-fazeres constituídos, em parte, no/pelo gênero profissional, isto é, a partir do repertório de esquemas construídos coletiva, social e historicamente pelos professores” (SOUZA, 2018, p. 205-206).

Além do mais, a autora destaca a articulação de diferentes procedimentos e estratégias de modo a contemplar a aprendizagem dos alunos: “[...] a lógica de ação dos professores nem sempre está fundamentada em uma coerência teórica, mas em uma coerência pragmática” (SOUZA, 2018, p. 250). Esses apontamentos coadunam com a discussão realizada por Chartier (2007) acerca dos diferentes saberes mobilizados pelos professores no atendimento específico aos alunos e na abordagem dos conteúdos.

Santos (2020) investigou os constructos teórico-metodológicos de alfabetização que embasam os fazeres de professores em dois cenários distintos: público e privado. A pesquisa, do tipo exploratória e descritiva, ocorreu com duas professoras do 1º ano, com objetivo de identificar as concepções que elas têm do processo de alfabetização, bem como descrevê-las. Os instrumentos utilizados foram a observação participante, durante uma vez na semana por três meses e entrevistas semiestruturadas. A autora parte da hipótese de que as práticas em sala de aula estão embasadas em concepções mecânicas, que não estabelecem uma relação clara com as teorias sobre o processo de alfabetização.

Semelhante ao que as pesquisas de Siqueira (2018) e Frigo (2020) revelaram, Santos (2020) expõe alguns elementos das estratégias das professoras, ainda que trabalhem em contextos diferentes, que resguardam suas particularidades. A professora da escola pública, por exemplo, apoia-se no trabalho com os ditos métodos tradicionais, revelando uma falta de clareza sobre as a teorias nas quais fundamenta sua ação pedagógica.

Dentre os eixos que norteiam suas ações, as professoras citam um documento de Matriz Curricular do município e as avaliações diagnósticas que são realizadas com os alunos. Não obstante, Santos (2020) identifica a ausência do protagonismo infantil no processo de alfabetização, bem como a centralidade no uso de livros didáticos, sendo esse recurso um instrumento que regula muitos aspectos da ação docente.

Sobre as avaliações diagnósticas, um instrumento que têm relevância no processo de alfabetização, a autora salienta que as professoras sabem classificar os alunos de acordo com as hipóteses nas quais os alunos se encontram, segundo o estudo de Ferreiro e Teberosky. Entretanto, o trabalho proposto não coaduna com os dados obtidos por esse recurso, evidenciando as lacunas teóricas e metodológicas na apropriação dos estudos sobre o processo de aprendizagem da escrita. Ademais, ressalta que: “Por mais que haja recentes estudos que orientem a dinâmica de alfabetização na perspectiva do protagonismo dos alunos, ainda percebemos a falta de presença da concepção de alfabetização pautada na memorização e no treino” (SANTOS, 2020, p. 88).

Omitto (2019) também realizou um estudo no qual analisou dois contextos diferentes de escolas públicas: uma municipal e outra estadual. A pesquisa teve como objetivo identificar as práticas pedagógicas adotadas no 1º ano, averiguando quais eram limitadoras e/ou potencializadoras da aquisição da leitura e da escrita. Participaram do estudo 4 professores de escolas que tinham bons índices de IDEB. Como instrumentos, foram utilizados a observação não participante durante 12 dias e entrevistas semiestruturadas.

A autora evidenciou alguns elementos que subsidiam as práticas docentes, como por exemplo, o planejamento, destacando-o como fundamental para uma boa atuação das professoras. Considera a flexibilidade desse recurso, apontando que as metas são mais importantes do que os prazos estipulados. No entanto, ressalta que as professoras encontram algumas problemáticas na elaboração desses documentos, como por exemplo, a falta de tempo e espaço para planejamento coletivo, a falta das trocas entre os colegas, de recursos e a dificuldade em lidar com o fator tempo na elaboração dessa organização.

Acerca dos seus embasamentos para alfabetizar, as participantes expõem a fragilidade da formação inicial (no que diz respeito à consistência epistemológica) e o protagonismo que as metodologias tradicionais ainda ocupam no contexto escolar. A autora ainda ressalta a ausência dos documentos e diretrizes oficiais como orientadores do trabalho desenvolvido. Sobre este aspecto, é interessante ponderar se tal ausência está relacionada a um desconhecimento de tais normativas ou por se compreender que tais orientações existentes não trazem contribuições para suas práticas e/ou planejamentos.

Santos (2020a) investigou a relação entre o ensino e a aprendizagem do sistema de escrita e a consciência fonológica. A pesquisa, de tipo etnográfico, envolveu duas professoras de 1º e 2º ano da mesma escola. Foram utilizados como instrumentos a observação participante, a entrevista semiestruturada e a diagnose com os estudantes. Como resultados, a autora destaca que no 1º ano o foco das atividades no trabalho com o sistema de escrita esteve direcionado às unidades linguísticas menores, enquanto a professora do 2º ano priorizou a leitura e a escrita de sentenças, trabalhando a partir de textos, tal como orientava o currículo da rede. Ressalta que o trabalho com a palavra foi frequente em ambas as turmas. Ainda relata que no 1º ano o trabalho com textos foi quase ausente, ocorrendo mais no 2º ano, ainda que a professora monopolizasse os momentos de leitura.

Sobre os resultados das diagnoses, Santos (2020a) sublinha que esses podem estar articulados ao trabalho desenvolvido pelas professoras. Considera que houve progressão nas produções do aluno, quando comparado o 2º ano ao 1º ano. Foi também possível perceber o

desempenho do trabalho com as habilidades de consciência fonológica na consolidação do sistema de escrita. No entanto, ressalta que as produções textuais indicam a necessidade de um investimento nesse tipo de atividade, articulando alfabetização e letramento.

Desse modo, os dados de Santos (2020a) corroboram o que as pesquisas supracitadas acerca do trabalho desenvolvido nas turmas de alfabetização, nas quais a organização do trabalho pedagógico ainda se articula às metodologias tradicionais, que partem daquilo que se considera como mais fácil do ponto de vista do adulto, ou seja, o trabalho a partir de letras que, gradativamente, vai se complexificando. Ademais, é notório o apontamento da autora de que ainda é necessário o investimento com o trabalho com textos e a partir deles. Ou seja, infere-se que a ideia que permeia tais práticas é de que é preciso primeiro dominar o sistema de escrita, para depois ler e escrever.

Vieira (2016) investigou, em turmas de 1º ano, quais eram os recursos utilizados para contemplar os direitos de aprendizagem estipulados por meio do PNAIC. Participaram duas professoras, que cursaram a formação do PNAIC e tinham experiência na alfabetização. Como instrumentos, utilizou a observação de 10 aulas de cada professora, entrevistas semiestruturadas e minientrevistas após as aulas. Assim, entende-se que a autora tomou como objeto de investigação a aplicabilidade do documento orientador do PNAIC, de modo a verificar se ele era apropriado e utilizado pelas professoras. Como resultados, evidencia que em relação ao sistema de escrita alfabética, são estabelecidos 15 direitos, sendo que 13 deles foram mobilizados pelas alfabetizadoras nos momentos de uso dos materiais didáticos distribuídos pelo MEC. Destaca que uma das professoras explorou mais direitos do que a outra, embora tenha se constatado que há pouca variedade de recursos e propostas que os articulem, como por exemplo, o pouco uso de jogos, de projetos didáticos e sequências didáticas. Ademais, ressalta que as professoras avaliam positivamente os direitos de aprendizagem, afirmando que esses itens contribuem no processo de planejamento e na elaboração de situações didáticas e que são referência para suas práticas, sendo, portanto, um documento que embasa seus planejamentos.

Vieira (2016) assevera que as escolhas didáticas dos professores se embasam em seus objetivos e na sua concepção de ensino. Desse modo, compreende-se a articulação que há entre a concepção docente as práticas que desenvolve, ainda que tal relação não esteja tão clara para o próprio professor. Além disso, evidencia-se também a relevância que documentos curriculares, tais como os direitos de aprendizagem, possuem na organização do trabalho docente.

Por fim, Bortolazzo (2019) investigou as práticas de uma professora alfabetizadora, no intuito de compreender a inventividade da docente e como buscava produzir sentido em suas práticas, tendo como referência as prescrições para a alfabetização. A pesquisa ocorreu com uma professora de 1º ano e envolveu a observação semanal por um período de oito meses, registros no caderno de observação, 2 cadernos de alunos da turma, documentos escolares, registros fotográficos, questionários, entrevistas e os materiais do programa Ler e Escrever. Como embasamento teórico, a autora fundamenta-se na alfabetização como prática cultural.

Desse modo, a pesquisa centrou-se no ensino sistemático da escrita, que foram as situações de aprendizagem mais recorrentes. Três categorias de análise foram elaboradas: as práticas de escrita, a produção de textos e as práticas de sondagem. A autora dimensiona a articulação que ocorre, na prática, entre as prescrições e orientações que são estabelecidas para a alfabetização e os saberes da professora, que acabam por constituir as ações que são desenvolvidas em sala de aula.

Na investigação de Bortolazzo (2019) encontram-se os elementos discutidos em trabalhos anteriores, como a presença das estratégias concernentes aos métodos tradicionais de alfabetização. Por exemplo, o município no qual a pesquisa foi realizada havia adotado o material “Ler e Escrever”, no qual o trabalho com o sistema de escrita parte dos textos. Não obstante, a autora ressalta que, pelo fato de tal material não ter como o foco o trabalho com a grafia das palavras, “[...] a professora vai encontrando táticas para assegurar, ao seu modo, que as crianças tenham contato com aquilo que ela considera uma necessidade” (BORTOLAZZO, 2019, p. 97). Assim, extrapolando aquilo que o material adotado propõe, a professora tem como estratégias o ensino do alfabeto e das famílias silábicas. Inclusive, para o trabalho com essa unidade linguística, a docente embasa-se no gênero textual lista, que é explorado no material do programa, utilizando-a para o ensino das letras.

A autora assinala as aproximações e a capacidade inventiva dos professores diante de discursos oficiais e materiais de programas adotados: “Ela investe em práticas que julga serem mais eficientes para alfabetizar. A força da tradição escolar e da interação da professora com as crianças se impõe sobre o novo e discursos oficiais” (BORTOLAZZO, 2019, 108). Assim, um exemplo dessa inventividade e apropriação de seus conhecimentos é uso do gênero textual lista (que é recomendada no material do Ler e Escrever atentando-se para sua função social) para enfatizar o trabalho com as unidades menores da língua, como as letras e sílabas, atendendo, desse modo, a necessidade de uso de textos na alfabetização.

Outras dimensões do trabalho docente e a sua relação com os pressupostos da alfabetização também surgem, como por exemplo, a escrita diária dos cabeçalhos e o consequente uso dos cadernos. Desse modo, essa escrita, mais do que informar e ser formativa nesse processo de aprendizagem, também remete a necessidade de apresentar às famílias o trabalho desenvolvido pelo professor. Assim, esse registro é também o retrato do trabalho docente.

Considerando ainda essa reflexão acerca dos saberes advindos das práticas em contrapartida aos discursos e programas adotados, Bortolazzo (2019) assinala que a sala de aula não é somente do professor, uma vez que o trabalho docente está demarcado por ordenações e determinações que não são definidas por esses profissionais. Sendo assim, a ação docente é constituída de práticas que fogem às prescrições, orientações e recomendações, uma vez que os professores constroem suas ações a partir de diferentes fontes: “As práticas de alfabetização são construídas a partir de todos os elementos que fazem parte da vivência e da formação de professores, práticas essas aprendidas e ensinadas culturalmente” (BORTOLAZZO, 2019, p. 151).

Tendo como referência as pesquisas supracitadas nesta seção, compreende-se a influência da tradição escolar, dos saberes que são construídos na prática, a presença dos métodos tradicionais da alfabetização e as concepções de ensino a eles subjacentes são também determinantes na condução das práticas de alfabetização. Assim, Bortolazzo (2019) versa sobre as ações conscientes do alfabetizador que, mesmo diante de materiais e concepções bem definidas para a orientação de seu trabalho, constroem suas práticas com base nos seus percursos vividos, em suas concepções de aprendizagem, de ensino e de escrita.

3.4.2 Trabalhos sobre a heterogeneidade e o ensino do sistema de escrita

Na busca por teses e dissertações acerca do ensino do sistema de escrita, observou-se que um número considerável de pesquisas abordava a temática da heterogeneidade dos conhecimentos dos alunos associada à aprendizagem do sistema de escrita. Sendo assim, sete trabalhos foram agrupados nesta categoria. Desses, percebe-se o predomínio de pesquisas realizadas com 2º e 3º anos, considerando a heterogeneidade no final do ciclo de alfabetização. Das pesquisas selecionadas, apenas duas foram realizadas com turmas de 1º ano, evidenciando, portanto, que as investigações acerca a heterogeneidade frente ao sistema de escrita também na alfabetização inicial é menos recorrente.

Pereira (2017) realizou uma pesquisa de intervenção, na qual procurou compreender e analisar fatores que interferem no processo de alfabetização de alunos que chegam ao final do ciclo sem estarem alfabetizados. O estudo foi realizado com 18 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental que já foram reprovados pelo menos em um ano durante o ciclo de alfabetização. Também teve a participação de três professoras e uma coordenadora pedagógica. Como instrumentos, utilizou análise documental, de modo a compreender o percurso de cada aluno no ciclo de alfabetização, encontros de intervenção com os alunos em pequenos grupos, entrevistas semiestruturadas com as professoras e a coordenadora pedagógica e diário de campo.

Nesse contexto, dentre os resultados, a autora expõe que há uma confusão na ideia de ciclo que a escola possui (como um regime seriado sem reprovação), bem como dos conteúdos a serem trabalhados a cada ano. Sendo assim, não há clareza quanto às metas a serem estabelecidas e a organização do trabalho pedagógico a cada ano. Ademais, também verificou que não há continuidade no acompanhamento da aprendizagem dos alunos ao longo do ciclo, aspecto que também interfere no estabelecimento de metas.

Em relação ao trabalho docente, observa-se assim como nas pesquisas do subcapítulo anterior, a influência de estratégias e concepções de ensino ancoradas na perspectiva tradicional, como por exemplo, a ficha de sílabas, sobre a qual a autora assevera que “[...] a ideia de que se o aluno memorizasse as sílabas, conseguiria escrever todas as palavras que quisesse” (PEREIRA, 2017, p. 120).

Sobre o processo de intervenção proposto pela pesquisadora junto aos 18 estudantes, assinala que houve avanços, como a ampliação do repertório de letras e na escrita do nome completo. Em relação à omissão de letras, ainda que tenha permanecido, percebeu que após as intervenções essa omissão estava relacionada à aspectos ortográficos e não na fase silábica, como ocorria na avaliação diagnóstica inicial.

Ademais, Pereira (2017) menciona fatores que interferem no processo de ensino aprendizagem que não se restringem aos aspectos didáticos e pedagógicos. Assinala, então, que esse processo está permeado por questões de natureza pedagógica, legal, administrativa e familiar. Também identifica a falta de apoio no atendimento às crianças não alfabetizadas. Desse modo, a constatação da pesquisa ressalta a complexidade da escola e do trabalho que realiza, especialmente na alfabetização.

Santana (2019) analisou quais eram as estratégias empregadas para o ensino do sistema de escrita e produção textual em turmas heterogêneas. A pesquisa ocorreu em turmas de 1º e 3º

anos, por meio de observação, entrevistas com as professoras e atividades diagnósticas de leitura e escrita. O autor ressalta que as duas professoras propuseram atividades que contemplavam os dois eixos, tendo ênfase na apropriação do sistema de escrita. Não obstante, assinala que as propostas de escrita distanciavam-se das práticas sociais. Ainda sublinha que a atenção em relação à heterogeneidade dos níveis de escrita eram os mais observados na elaboração de estratégias de atendimento aos alunos. Também identificou dificuldades, por parte das professoras, na mediação e favorecimento das trocas entre os alunos, de modo que pudessem compartilhar seus saberes e problematizar seus conhecimentos sobre o sistema de escrita.

Sobre o trabalho desenvolvido por cada professora com o sistema de escrita e a produção textual, Santana (2019) pontua que durante o período de observação, no 1º ano, foram propostas 18 atividades envolvendo o sistema de escrita e 6 de produção textual, por meio das quais a professora explorava as características dos gêneros textuais, mas também aproveitava para levar os estudantes a refletirem sobre o SEA. No 3º ano observou-se 13 atividades de apropriação do sistema e 2 de produção de textos. Destaca a diversidade de atividades que foram propostas de modo a promover a alfabetização, embora se perceba a escassez de produção de textos.

Algo interessante nesses dados é a observância da frequência de produções textuais no 1º e no 3º ano. Neste caso, percebe-se que na alfabetização inicial a professora mobilizou mais atividades que envolviam a exploração de gêneros e sua produção, ainda que tais escritas distanciassem das funções sociais. Enquanto no 3º ano, tanto as atividades de apropriação do SEA, quanto as de produção de textos ocorreram com menos recorrência. Isso pode indicar a necessidade da observância das metas e dos conteúdos a serem trabalhados em cada ano do ciclo de alfabetização, tal como Pereira (2017) ressalta em sua pesquisa.

Silva K. (2016) realizou um estudo no qual teve o objetivo de analisar as práticas de alfabetização de modo a compreender como as professoras trabalhavam com a heterogeneidade no ensino do SEA, tendo como critério de análise o tipo de atividades propostas, os recursos didáticos empregados, os tipos de agrupamentos e os modos como as professoras interagiam com os alunos de acordo com a heterogeneidade. A pesquisa foi proposta com duas turmas, uma de 2º ano e outra de 3º ano. Como instrumentos, utilizou a entrevista semiestruturada com as professoras, diagnose de escrita de palavras com os alunos, além de 10 observações no 2º ano e 5 no 3º ano. Nessas observações, procurou acompanhar 12 alunos específicos, a partir dos resultados da avaliação diagnóstica. Um dado que a autora apresenta sobre o perfil das turmas

é que, no 3º ano havia o dobro de alunos não alfabetizados, quando comparados a turma do 2º ano.

Em relação à caracterização do trabalho de cada uma das professoras, algumas estratégias são semelhantes as que foram citadas em pesquisas anteriormente, como por exemplo, a cópia, o apoio do trabalho nos métodos tradicionais, como as fichas com as famílias silábicas e a rara utilização de recursos diversificados, como sequências didáticas e os jogos. No que diz respeito ao tratamento da heterogeneidade, a autora assinala que as professoras procuravam diversificar as atividades, no entanto, pouco atentavam-se às necessidades específicas de cada criança. Também destaca que houve a centralização da participação de alunos alfabetizados, sendo assim, alunos que estavam em hipóteses menos avançadas participavam menos.

Um dado notável evidenciado por Silva, K. (2016) é a dificuldade que as professoras tiveram em esclarecer os objetivos didáticos e as habilidades que estipulavam para as atividades propostas. Essas informações, que têm sido recorrentes nas pesquisas acerca da complexidade em estabelecer os objetivos e metas para a progressão dos conteúdos na alfabetização, constituem o cenário do atendimento aos estudantes no ciclo de alfabetização, bem como enfatizam a necessidade da clareza quanto às metas e a progressão das aprendizagens nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Silva, J. (2016), em uma abordagem distinta dos trabalhos anteriores, discute o ensino ciclizado e a sua ocorrência na perspectiva de professores. O estudo foi realizado com 9 turmas de 2º ano, por meio de observações diretas das práticas docentes e entrevistas semiestruturadas. Como critérios para participação das professoras, a pesquisadora selecionou escolas classificadas com alto, médio e baixo IDEB. Ademais, também tomou como instrumento de análise os direitos de aprendizagem do PNAIC. No entanto, ressalta o apoio que se encontra nas avaliações externas para a definição dos conteúdos a serem trabalhados.

Como resultados, Silva, J. (2016) destaca alguns pontos. Em relação aos eixos de trabalho com a língua materna, ressalta a centralidade do trabalho com a apropriação do SEA, em detrimento à leitura, sendo que assevera que a oralidade não é considerada como um objeto de ensino. Como exemplo, assinala que apenas nas escolas com IDEB alto são propostas atividades de leitura imagética e nas quais há ênfase na leitura fluente de textos. Assim, considera que a mobilização da leitura e produção textual é escassa.

Outro aspecto, já destacado por Pereira (2017) e Silva, K. (2016) diz respeito à problemática da continuidade do trabalho no regime ciclizado, apontando que ainda há

dificuldades no estabelecimento dessa progressão. Por exemplo, a autora percebeu que no 2º ano constantemente eram propostas atividades que deveriam ser contempladas no 1º ano, de acordo com os direitos de aprendizagem (PNAIC). Ademais, assinala que as atividades se centram no trabalho docente e não no processo de aprendizado do estudante.

As entrevistas ainda revelam no que as professoras se embasam para realizar seu trabalho, sendo que citam os livros didáticos, as avaliações externas, referências de antigas professoras, recursos confeccionados por elas e expressões “como eu sei”. Essas assertivas podem indicar que os embasamentos das professoras advêm dos seus saberes práticos e, ainda, denotam que os documentos oficiais ou materiais de programas, como os direitos de aprendizagem do PNAIC, não são tomados como referência na condução do seu trabalho.

Nascimento (2017) investigou a prática de uma professora de 3º ano, a qual seus alunos tinham diferentes hipóteses de escrita. O objetivo era conhecer os saberes e estratégias utilizadas pela professora no atendimento à heterogeneidade. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, diagnose com alunos, por meio de ditado, observação de 20 dias e entrevista de auto confrontação simples.

A autora identifica que a professora tinha uma rotina de trabalho estruturada, com atividades permanentes para a apropriação do SEA, uma vez que na sala havia problemas de aprendizagem. Também procurava fazer tudo com todos, por meio de intervenções durante a realização das propostas, na qual procurava levar os alunos a refletirem, elaborar e reelaborar os conhecimentos sobre a escrita. Desse modo, a docente procurava garantir que todos fossem beneficiados com as atividades. Assim, para atender a demanda diversificada, utilizava como artifício o trabalho de agrupamentos produtivos, de modo que uma criança auxiliava a outra. Foi também percebida a diversificação de recursos, que tinham como foco o SEA: jogos, livros literários, fichas de atividades, dentre outros.

Ademais, Nascimento (2017) observa que houve avanços no processo de aprendizagem dos estudantes e compreende que isso decorre do trabalho sistemático desenvolvido pela professora, por meio da diversificação das atividades e das propostas permanentes. Outrossim, identifica a inclusão, nas práticas docentes, das situações didáticas que foram apreendidas em processos de formação continuada, o que revela a relevância dos princípios curriculares que são discutidos nesses processos formativos.

O trabalho de Silva (2019) investigou a relação entre as práticas de alfabetização e heterogeneidade dos conhecimentos acerca do SEA em turmas de alfabetização de um município pernambucano e de uma cidade francesa (Lyon). Participaram quatro turmas, sendo

três brasileiras, de 1º a 3º ano e uma francesa equivalente ao 1º ano. O estudo envolveu observações das práticas docentes, entrevistas semiestruturadas, atividades diagnósticas com os alunos brasileiros e análise dos cadernos dos alunos franceses.

Em relação ao trabalho desenvolvido pela professora do 1º ano brasileira e a professora francesa, a autora ressalta a diferença na abordagem do tratamento à heterogeneidade, isso devido não apenas à diferenciação quanto à organização do trabalho pedagógico entre as duas realidades (a professora brasileira trabalhava a partir de atividades coletivas, bem como não havia sistematicidade na abordagem do SEA, enquanto a professora francesa trabalhava com atividades diferenciadas e rotativas nos denominados ateliês, por meio dos quais procurava contemplar as necessidades de todos os alunos, tanto aqueles que precisavam avançar na compreensão da escrita, como aqueles que já tinham avançado, possibilitando outras aprendizagens).

Silva (2019) assevera que uma diferença importante entre as duas professoras de 1º ano se refere ao esclarecimento da professora francesa quanto ao conhecimento das hipóteses dos alunos e a clareza sobre o que precisavam aprender, desenvolvendo tal trabalho nos ateliês. No entanto, a professora brasileira não demonstrava ter tanta clareza quanto a esse aspecto. A autora evidencia, por exemplo, que essa participante atribuía a heterogeneidade não aos diferentes conhecimentos sobre a escrita, mas sim ao local em que estudaram anteriormente, demonstrando, desse modo, que tal aspecto não era considerado em suas práticas.

Silva (2019) também identifica que havia semelhanças nas estratégias utilizadas pelas professoras do 2º ano e 3º ano brasileiras e a professora francesa no atendimento à heterogeneidade, como por exemplo, os agrupamentos produtivos e atividades diferenciadas. Ressalta ainda o fato de essas três professoras, mesmo atuando em contextos distintos, reconheciam os conhecimentos dos alunos e sabiam o que era ainda necessário desenvolver, o que percebe que se constitua como uma dificuldade para a professora do 1º ano brasileiro. A isso, a autora atribui um processo de reconstrução da prática da referida docente, uma vez que ainda estava se apropriando das atuais concepções de alfabetização que versam sobre a heterogeneidade. Nesse caso, pode-se inferir a dinamicidade da carreira docente, considerando que a professora já era experiente.

Dourado (2017) investigou as práticas de duas professoras de 2º ano experientes e como tratavam a heterogeneidade em suas turmas. O estudo envolveu a análise da proposta curricular do município onde a pesquisa foi realizada, pré e pós testes diagnósticos com os alunos, entrevistas semiestruturadas com as professoras e observações. Como resultados, a autora

evidencia que ambas as professoras ofereceram às suas turmas um ensino sistemático referente à apropriação do sistema de escrita, por meio de atividades diversificadas, que mobilizavam diferentes aspectos. Ressalta que foi percebida a intenção em auxiliar os alunos que apresentavam mais dificuldades a alcançar a hipótese alfabética ao final do 1º semestre. No entanto, assim como observado em outras pesquisas, pondera que o trabalho com as produções textuais não era foco de nenhuma das participantes.

Algo pertinente que Dourado (2017) ressalta diz respeito às condições de trabalho que contextualizam a atuação dessas professoras, como a quantidade de alunos por turma, a ausência de outro profissional para auxiliar o professor, as poucas oportunidades para o professor oferecer um ensino que contemple as necessidades das crianças, bem como reconhecimento e responsabilização pela escola de um ensino que atenda heterogeneidade.

As pesquisas agrupadas nessa categoria, evidenciam aspectos referentes às formas como o SEA é trabalhado nas turmas de alfabetização, especialmente com os alunos de 2º e 3º anos, que chegam a essa etapa da escolarização sem estarem plenamente alfabetizados. Além disso, demonstram as especificidades e dificuldades do trabalho pedagógico e os diversos fatores que influenciam na construção das práticas docentes.

3.4.3 Recursos para o ensino do sistema de escrita

Categorizou-se ainda dois trabalhos que tratam de uma temática específica acerca do ensino do SEA: os recursos que são empregados nessas situações de aprendizagem. Como discutido, entende-se que as ações docentes estão intrinsecamente relacionadas às suas concepções, especialmente no que se refere ao processo de aprendizagem e à compreensão da língua escrita. Nesse sentido, infere-se que as escolhas que os professores fazem por determinados recursos estão relacionadas às formas como compreendem o processo de aprendizagem da escrita.

Andrade (2017), em pesquisa de cunho etnográfico, investigou o uso de recursos na fabricação das práticas de alfabetizadoras. Participou do estudo uma professora de 1º ano que lecionava em uma escola com bons índices de aprendizagem da leitura e da escrita. Como instrumentos, foram empregadas a observação de 21 dias, análise documental de um material orientador da rede municipal de educação onde a pesquisa foi realizada e entrevistas com a professora e gestora da escola.

Os dados da autora coadunam com a afirmação de que os saberes e as concepções embasam as escolhas dos recursos. Andrade (2017) revela que a professora investigada tinha

uma rotina de trabalho bem estruturada a partir de objetivos claros, apoiados no documento curricular do município. A pesquisadora também observou como diversos momentos da rotina eram aproveitados para a apropriação do SEA, como a escrita da rotina do dia e da merenda. Utilizava a leitura como forma de introduzir a temática a ser desenvolvida, bem como articulava os diversos eixos da língua (oralidade, análise linguística, leitura, produção textual), embora fosse observada a ênfase na leitura e análise linguística. Portanto, o uso dos diversos recursos, bem como a elaboração da rotina sistematizada estava sendo orientada pela clareza de objetivos bem definidos.

Também evidencia algumas ações da professora na proposta de utilização de recursos didáticos com o objetivo de trabalho com o sistema de escrita. Dentre eles, pode-se elencar a preparação dos estudantes para o uso dos recursos planejados, antes e durante a sua execução; o acompanhamento das atividades realizadas pelos alunos, com intervenções que objetivam a aprendizagem e a promoção da participação das próprias crianças na elaboração de recursos didáticos (ANDRADE, 2017).

Ademais, a autora ressalta que o processo de construção das práticas e mobilização dos recursos abrange diversos elementos formativos: “[...] o processo de fabricação de sua prática didática e pedagógica é constituída por diversos elementos, tanto teóricos quanto práticos, que foram ao longo dos anos sendo ressignificados e incorporados no seu fazer docente, tornando-se saberes da experiência, saberes da prática” (ANDRADE, 2017, p. 101).

Um elemento interessante que os dados de Andrade (2017) revelam é como a escolha dos recursos, pela professora investigada, estava associada aos objetivos didáticos (o que ela pretendia ensinar) e o pedagógico (como ensinar). Desse modo, infere-se que a docente tinha uma clareza quanto às prioridades e conteúdos pertinente à sua turma. Nesse sentido, depreende-se que há um entrelaçamento dos saberes da prática docente: os saberes curriculares (compreensão do que é necessário ensinar); saberes disciplinares (o sistema de escrita alfabético), bem como os saberes experienciais, isto é, as formas como a professora constrói seus modos de trabalho com o sistema de escrita.

Capicotto (2017) realizou uma investigação na qual pretendeu compreender a relação entre a diversidade de desempenho de estudantes no ciclo de alfabetização e os saberes docentes que são manifestos nesses diferentes contextos. Desse modo, um dos objetivos da autora era identificar quais eram as influências do contexto na construção de práticas de alfabetização e no desempenho dos alunos. O estudo envolveu 9 professores de 1º a 3º ano de escolas com diferentes resultados na ANA, além de diretores e coordenadores de 4 escolas. Foram utilizados

como instrumentos a observação de 5 dias de cada professor, além de entrevistas com os professores, coordenadores e diretores.

Dentre os diversos resultados de tal estudo, destaca-se aqueles que relacionam às práticas docentes, especialmente os de 1º anos. Assim como em outras pesquisas (ANDRADE, 2017), Capicotto (2017) identifica que nas escolas que possuem os melhores resultados na avaliação ANA, há um melhor aproveitamento do tempo didático, bem como observância dos objetivos e consideração da progressão das aprendizagens. Em relação aos recursos, nessas escolas há uso constante de livros literários, bem como do livro didático, sendo que no 1º ano as professoras embasam o trabalho em textos de memória (cantigas que possibilitam o ajuste entre o que está escrito e o que está sendo lido). Não obstante, foi observada a rara utilização de jogos.

Capicotto (2017) ressalta que a diferença entre as diversas práticas nas escolas com diferentes resultados em avaliações está na compreensão dos objetivos estipulados para cada ano, considerando, desse modo, a progressão. Não obstante, salienta que os contextos que permeiam o trabalho docente também influenciam nas práticas desenvolvidas: “[...] a direção e as professoras das escolas com melhor desempenho estão apoiadas por um ambiente escolar que se estrutura a partir de um compromisso construído coletivamente com a aprendizagem de cada um dos alunos” (CAPICOTTO, 2017, p. 190).

Desse modo, apesar de a temática dos dois trabalhos abordarem a utilização e diversificação de recursos no trabalho na alfabetização, ressalta-se que ambos evidenciam que a utilização de tais materiais está ancorada no conhecimento de objetivos estipulados que orientam o trabalho e especialmente, a consideração da progressão das aprendizagens e a consideração das especificidades dos alunos. Portanto, a escolha dos recursos didáticos não é aleatória, mas sistemática e embasada por esses princípios didáticos.

3.4.4 O que as pesquisas revelam?

As pesquisas apresentadas versam sobre temáticas e possuem objetivos e resultados que se diferem. Não obstante, pode-se verificar que diversos aspectos se aproximam e dialogam a respeito da organização do trabalho pedagógico na alfabetização e na abordagem do sistema de escrita.

Um aspecto recorrente nas pesquisas foi o embasamento metodológico para o ensino da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Alguns trabalhos (SILVA, 2018; SIQUEIRA, 2018; SANTOS, 2020; SANTOS, 2020a; PEREIRA, 2017) abordam a intensa presença dos

métodos tradicionais como forma de organizar o ensino da escrita, sendo o mais frequente o método sintético, apoiado no trabalho com as famílias silábicas.

Esse dado ainda representa outras implicações acerca do trabalho pedagógico, que evidenciam as concepções subjacentes a tais procedimentos, como a presença da cópia como estratégia de ensino, bem como a pouca diversificação das propostas e dos recursos (VIEIRA, 2016; SILVA, 2016). Ainda tem notoriedade os trabalhos (FRIGO, 2020; MARCHETTI, 2018; SANTANA, 2019) que demonstram a dissociabilidade do ensino da notação alfabética e a função social da escrita, ou seja, da alfabetização e o letramento.

Outrossim, as pesquisas (SILVA, J. 2016) específicas sobre a heterogeneidade e os processos de ensino da escrita nos anos iniciais revelam, por um lado, a circunstância dos estudantes que finalizam o 3º ano sem ainda estarem plenamente alfabetizados. Por outro lado, além de demonstrarem os desafios que os professores vivenciam nessas turmas heterogêneas, também apresentam a problemática das metas estipuladas e a falta de progressão das aprendizagens, desconsiderando, desse modo, as especificidades de cada ano escolar.

Esses dados apresentados pelos estudos analisados levam à reflexão sobre a manutenção de práticas pedagógicas amplamente debatidas nos processos de formação de professores como pouco adequadas para a aprendizagem dos estudantes. Assim, questiona-se, após os resultados de diversas pesquisas nas últimas décadas e diferentes processos formativos, inclusive de cunho continuado (como o PNAIC) acerca dos processos de aprendizagem e a especificidade do sistema de escrita, o que ainda explica o forte embasamento dos professores nesses denominados métodos tradicionais?

Acerca dos processos formativos e as relações com as práticas de alfabetização, dois contextos são evidenciados pelos estudos. Algumas pesquisas, principalmente realizadas com professores iniciantes (MOURA; GUARNIERI, 2019), revelam o limitado conhecimento e embasamento que esses docentes possuem para alfabetizar, segundo eles, decorrentes de uma formação inicial que não forneceu todas as ferramentas para o enfrentamento do desafio da sala de aula. No entanto, outros estudos (SILVA, J. 2016; SOUZA, 2018) aludem para o fato de que os professores que já possuem experiência, seja na docência ou na alfabetização, apontam para outras fontes de conhecimento e embasamento. As fontes citadas ou identificadas nas pesquisas são: os cursos de formação continuada, pressupostos metodológicos, materiais e orientações adotados pelas instituições nas quais atuam e, especialmente, a prática e o exercício da profissão.

Desse modo, o panorama obtido com este levantamento bibliográfico constituiu em um retrato do cenário dos processos de alfabetização no país, ainda fortemente marcado por uma

ideia adultocêntrica da aprendizagem. Ademais, esses dados também corroboram a discussão realizada no início do capítulo acerca do embasamento dos professores nos saberes que são desenvolvidos por meio do exercício da profissão, sendo que até mesmo pesquisas com professores iniciantes revelam a clareza quanto à falta de tal conhecimento.

Não obstante, compreende-se que o processo de alfabetização e o trabalho pedagógico não se circunscrevem apenas ao que o professor faz em sala de aula. Em consonância com Tardif (2014), entende-se a complexidade do contexto escolar e como tais aspectos implicam no trabalho cotidiano que é realizado para a consolidação da leitura e da escrita:

[...] o saber dos professores não é o “foro íntimo” povoado de representações mentais, mas um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais etc.), um saber ancorado em uma tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2014, p. 15).

Considerando essas assertivas, no próximo capítulo apresenta-se o caminho metodológico da pesquisa, de modo a evidenciar os instrumentos e métodos elencados para a realização do estudo.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo objetiva apresentar o percurso metodológico traçado para a realização desta pesquisa, especialmente as explicitações referentes à coleta de dados. Deste modo, apresenta-se a seguir o tipo do estudo empreendido; os objetivos propostos; os instrumentos construídos para o trabalho de campo, bem como o itinerário percorrido para a elaboração dos dados.

4.1 A pesquisa qualitativa

Compreende-se que esta pesquisa consiste em um estudo de caráter qualitativo. As publicações referentes a esse tema são diversas e dão diferentes enfoques aos tipos de trabalhos que estão submetidos a esse denominador. Chizzotti (2013) registra uma retomada histórica da constituição da pesquisa qualitativa e sua consolidação nas ciências sociais. Para tanto, define cinco marcos em seu estabelecimento, dentre eles, podem-se destacar: a ruptura das ciências sociais no uso de métodos e procedimentos provenientes das ciências exatas e biológicas, ainda no século XIX; a consolidação da etnografia e o foco nos estudos sobre os fatos humanos e sociais, no início do século XX. Também identifica o período pós-guerra, com o investimento nas pesquisas e maior visibilidade aos estudos qualitativos, bem como o advento de novas questões teóricas e metodológicas colocadas pelo contexto vivenciado naquele período.

André (2012), em complemento às informações apresentadas por Chizzotti (2013), também ressalta como origem da pesquisa qualitativa o questionamento quanto ao uso dos mesmos procedimentos de pesquisas exatas e biológicas pelas ciências sociais e ainda enfatiza a crítica estabelecida, em meados do século XIX, ao positivismo. A autora identifica algumas raízes teóricas e metodológicas na consolidação da pesquisa qualitativa em oposição, naquele momento, à pesquisa quantitativa e seus fundamentos, como a fenomenologia (cujas pesquisas focalizam o subjetivo do comportamento humano); o interacionismo simbólico (que ressalta o comportamento humano a partir da perspectiva da relação com o(s) outro(s); a etnometodologia (que investiga os meios utilizados pelos sujeitos para a compreensão de seu cotidiano) e a etnografia (que busca compreender os significados que os sujeitos atribuem às ações e aos eventos que se manifestam em seus grupos sociais).

Além dessa perspectiva histórica na constituição da pesquisa qualitativa, André (2012) esclarece que, ao longo do século XX esse tipo de investigação ganhou notoriedade, no entanto, foi intensificada na década de sessenta, quando ocorreram diversos movimentos sociais que levantaram distintas questões de interesse dos pesquisadores das ciências sociais. Ademais, a autora aborda a dicotomia que existiu entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, no início da

consolidação da pesquisa qualitativa e esclarece que compreende que a manutenção de tal oposição é infundável na atualidade, considerando os avanços que tais investigações implementaram, tanto no que diz respeito às questões metodológicas, como referentes às epistemológicas.

Referente às especificidades da pesquisa qualitativa, Yin (2016) define tal procedimento de estudo como um campo multifacetado de investigação, no qual há presença de diferentes orientações e metodologias. Define que a investigação qualitativa permite que o acontecimento da vida real seja tornado objeto de estudo, ou seja, tornam-se dispositivos de investigação eventos que não podem ser controlados ou, ainda, previstos.

Considerando a ampla área de investigação que o estudo qualitativo pode abarcar, Yin (2016) e Bogdan e Biklen (1994) elucidam cinco características que esses estudos têm em comum, sobre as quais identifica-se que os autores resguardam semelhanças em suas elaborações. O primeiro deles refere-se à própria definição dada por Yin (2016) a esse tipo de pesquisa, isto é, o aprofundamento que tais pesquisas pretendem empreender acerca do significado que as pessoas atribuem aos acontecimentos reais de suas vidas e nos contextos nos quais ocorrem. Em paralelo, Bogdan e Biklen (1994, p. 47), definem que na pesquisa qualitativa “a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”.

Como segundo elemento, Yin (2016) estabelece a busca que a pesquisa qualitativa empenha pelas opiniões dos sujeitos. Essas opiniões as quais o autor situa podem representar os significados que os sujeitos atribuem às situações vivenciadas, que podem ser de interesse do pesquisador. Em consonância com essa definição, Bogdan e Biklen (1994) denotam o caráter descritivo desse tipo de investigação, uma vez que os dados que se buscam consistem em palavras, relatos, imagens, dentre outras possibilidades.

Yin (2016) também esclarece que a pesquisa qualitativa preza pelas condições nos quais os eventos investigados estão submersos: “Em muitos aspectos, essas condições contextuais podem influenciar muito todos os eventos humanos (YIN, 2016, p. 7). Por sua vez, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam o interesse da pesquisa qualitativa pelo processo, em detrimento à simples busca por resultados.

Como quarta característica, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam a análise indutiva dos dados coletados, ou seja, não há a preocupação com o estabelecimento de hipóteses a serem confirmadas posteriormente, mas sim a construção de conceitos a partir do estudo do material. Yin (2016), em consenso a essa explicitação, afirma que a pesquisa qualitativa procura apontar sentidos e explicações para os eventos humanos, ou seja, contribui com conceitos emergentes:

“[...] a pesquisa qualitativa pode ser uma ocasião para desenvolver novos conceitos” (YIN, 2016, p. 8). Por fim, Yin (2016) evidencia a preocupação nesse tipo de estudo pelo uso de diferentes fontes: “As conclusões do estudo tendem a se basear na triangulação dos dados de diversas fontes” (YIN, 2016, p. 8).

Definido o panorama geral acerca da pesquisa qualitativa e os elementos que a caracterizam, sabe-se que hoje há uma infinidade de estudos realizados que se autodefinem como qualitativos, no entanto, possuem questões de pesquisas, bem como técnica de coleta de dados bastante diversificadas. Nesse sentido, André (2012) defende que haja uma melhor definição do tipo de estudo qualitativo que se empreende, de modo a não se intitulem assim aqueles que apenas não utilizam números em suas análises.

Desse modo, Malheiros (2011) apresenta o que denomina como procedimentos técnicos de pesquisa, que de acordo com sua definição, estão relacionados à forma como se executa a coleta dos dados. Dentre as diferentes tipologias de técnicas elencadas pelo autor, entende-se que esta investigação pode ser definida como estudo de campo.

Segundo o autor, o estudo de campo implica na coleta de dados, orientada pelos instrumentos definidos, no qual o investigador adentra o espaço do objeto do estudo, no entanto, sem provocar alterações no ambiente:

O estudo de campo supõe um certo afastamento do pesquisador em relação ao objeto, na medida em que o que se almeja é levantar os dados no sentido de ser capaz de descrever o fenômeno, o fato real. Não é, portanto, uma pesquisa intervencionista, mas observacional em sua essência (MALHEIROS, 2011, p. 97).

Considerando as assertivas do autor, entende-se que esta pesquisa cumpre esses quesitos para ser denominada como estudo de campo, uma vez que não houve a pretensão de provocar alterações no ambiente de estudo, mas sim, registrar e compreender as questões postas nos objetivos estipulados.

4.2 Objetivos

4.2.1 Objetivo geral

Investigar quais são as práticas de ensino do sistema de escrita alfabética, no 1º ano do ensino fundamental, de modo a compreender se a complexidade do sistema de escrita alfabética é considerada.

4.2.1 Objetivos específicos

1. Analisar, em documentos oficiais, o que está previsto para o trabalho com o sistema de escrita alfabética no 1º ano;

2. Conhecer quais são os saberes que os professores possuem sobre o processo de alfabetização e como eles se articulam nas práticas;
3. Analisar como o sistema de escrita alfabética é inserido na organização do trabalho docente;
4. Analisar, nas práticas docentes, quais elementos e tarefas são adotados no trabalho com o SEA.

4.3 Instrumentos

Os instrumentos elencados para este estudo foram: entrevistas semiestruturadas, observações em sala de aula e análise documental dos planejamentos dos professores participantes. A seguir, detalha-se a especificidade e a construção de cada um desses dispositivos de coleta de dados.

4.3.1 Entrevistas semiestruturadas

De acordo com Gil (2014, p. 110), “[...] a entrevista é uma técnica muito eficiente para obtenção de dados em profundidade acerca do comportamento humano”. O autor ressalta que tal instrumento permite o contato do entrevistador com o entrevistado, que possibilita a observação da expressão corporal do participante, bem como a explicação imediata da pergunta, caso ocorra alguma incompreensão por parte do entrevistado.

A entrevista, além disso, permite que se realize correções, esclarecimentos e adaptações, o que a torna eficiente na obtenção das informações desejadas (LUDKE; MENGA, 2014). Assim, compreende-se que o uso da entrevista possibilita aprofundar informações e compreender melhor as práticas docentes que foram observadas em sala de aula, esclarecendo a razão de os professores adotarem determinadas estratégias, escolher certos materiais e interferir de determinados modos junto aos seus alunos. Enfim, entende-se que a entrevista semiestruturada permite compreender melhor as práticas docentes observadas, respondendo às algumas questões da pesquisa que observação participante, sozinha, não seria capaz de fornecer as informações desejadas e necessárias.

A entrevista semiestruturada, de acordo com Ludke e Menga (2014) é um tipo específico de entrevista que se desenvolve sem estar fixada rigidamente em um roteiro, permitindo que o pesquisador faça adaptações necessárias e que a conversa entre entrevistado e entrevistador ocorra de modo frutivo, sendo possível retomar alguns aspectos ou ainda debruçar-se mais diante de algumas temáticas. No entanto, as autoras ressaltam a necessidade de um roteiro para

a realização da entrevista, de modo a seguir uma ordem lógica de questões, abordando primeiramente os assuntos mais simples, para gradualmente adentrar em assuntos mais complexos.

Ponderando tais assertivas e ainda os objetivos estipulados para o estudo, construiu-se um roteiro prévio de entrevistas, que foram realizadas junto aos participantes. De modo a se obter uma melhor organização do instrumento, bem como abarcar as temáticas que se desejava explorar junto aos alfabetizadores, as questões foram organizadas em três blocos temáticos. O primeiro bloco versa sobre o percurso formativo do professor alfabetizador, suas experiências e os apontamentos que considera limitantes e/ou contributivos na consolidação dos seus saberes para alfabetizar. Ademais, também foi incluída questões sobre a BNCC, uma vez que é este o documento vigente que orienta a organização e planejamento do trabalho pedagógico. Apresentam-se as perguntas feitas neste primeiro bloco:

QUADRO 6 - Bloco 1 das entrevistas semiestruturadas.

BLOCO 1: Formação e documentos na alfabetização

1. Como foi o processo de formação inicial em relação à alfabetização? Onde? Como foi? Como foi trabalhada a alfabetização nesse processo (bases teóricas)?
2. Há processos de formação continuada direcionados para a alfabetização? Quais são as contribuições e as limitações desses processos?
3. A escola tem se constituído como um espaço de formação para o professor alfabetizador? Quais são as contribuições e as limitações?
4. Você sente (ou já sentiu) a necessidade de maiores orientações para alfabetizar? Se sim, onde você buscou tais informações? E neste caso, sentiu-se contemplada?
5. Como foi o seu processo de trabalho inicial na alfabetização? O que mudou desde então?
6. Você conhece as habilidades previstas para o 1º ano que constam na BNCC?
7. Se sim, considera que elas estão articuladas com o trabalho possível de ser realizado em sala?

Fonte: Elaborado pela autora.

O segundo bloco de questões pretendia conhecer as concepções e saberes que subsidiavam as práticas desenvolvidas pelas professoras, não apenas no ano em que aconteceu a observação, mas em uma perspectiva de todo o seu percurso profissional. Devido ao acontecimento da pandemia em decorrência da Covid-19 e a consequente paralização das aulas, também se considerou pertinente a inclusão de questões que contemplassem tal período na vida profissional dos participantes. Seguem-se as questões feitas no segundo bloco:

QUADRO 7 - Bloco 2 das entrevistas semiestruturadas

BLOCO 2: Aspectos relacionados ao conteúdo e à prática na alfabetização

1. O que você prioriza no trabalho com o ensino da escrita?
2. Quais atividades você considera importantes para esse processo? De que forma essas atividades são inseridas e trabalhadas?
3. Você procura estabelecer uma ordem para o trabalho com a escrita? Considera algum ponto de partida?
4. O que você pensa sobre a escrita espontânea do aluno no 1º ano? (escrever como souber).
5. Quais recursos você utiliza para alfabetizar, especialmente, no ensino da escrita (livros didáticos, apostilas, materiais diversos, materiais produzidos por você, jogos etc.). Como você planeja o uso desses materiais?
6. Em relação ao período pós-pandemia, você percebe que modificou algo em suas práticas, no retorno presencial? Se sim, o que foi modificado?
7. Qual é o objetivo de trabalho com a escrita no 1º ano?

Fonte: Elaborado pela autora.

No terceiro bloco da entrevista ponderou-se propor questões sobre os conhecimentos que os participantes possuíam sobre a clareza quanto aos seus embasamentos teóricos e metodológicos no trabalho com a alfabetização. Desse modo, as perguntas pretendiam captar quais eram os constructos que, pelo menos no discurso, os professores utilizavam para fundamentar suas ações. As questões propostas foram:

QUADRO 8 - Bloco 3 das entrevistas semiestruturadas

BLOCO 3: Aspectos teóricos relacionados ao processo de alfabetização

1. Qual é a compreensão de alfabetização e de seu trabalho na alfabetização: o que significa ensinar a ler e a escrever?
2. Como a escrita deve ser ensinada na escola?
3. De que modo a criança aprende a língua escrita?
4. O que você compreende por Sistema de Escrita Alfabética?
5. Quais orientações você segue para organizar o processo de alfabetização? (Algum documento específico, algum livro didático, material apostilado etc.).

Fonte: Elaborado pela autora.

Convém destacar que tal instrumento de coleta de dados foi submetido ao parecer de juízes compostos por integrantes do grupo GEPRALÉ⁹, em 2019. Com o advento da pandemia, considerou relevante fazer algumas alterações nas questões, retirando algumas delas que não

⁹ GEPRALÉ: Grupo de estudos e pesquisas em representações, aprendizagem, leitura e escrita, sob liderança da Prof^a. Dr^a. Andréia Osti. Endereço para acessar o espelho: dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupos/3822684262904884

seriam condizentes com o período do retorno às aulas presenciais, bem como incluindo outras, que versavam sobre esse período e suas implicações para o processo de alfabetização.

4.3.2 *Observações*

De acordo com Vianna (2007), a observação é uma prática inerente à ação humana, no entanto, a observação científica exige a produção de dados que sejam válidos e confiáveis. Sendo assim, há alguns elementos a se ponderar antes de iniciá-la, a começar pelo tipo de observação que se pretende realizar. Então, considerando o objeto de pesquisa a ser estudado nessa investigação (que é o sistema de escrita alfabética) e os sujeitos participantes (professores alfabetizadores e suas práticas de ensino da escrita no 1º ano) é que se compreende a necessidade de o estudo estar apoiado na observação participante.

Segundo Vianna (2007), na observação participante, o observador é parte dos eventos que estão sendo investigados. Assim, considera-se tal instrumento pertinente por se compreender que a presença de um pesquisador-observador em uma sala de aula de alfabetização certamente ocasionará modificações tanto nesse ambiente, quanto nas ações dos participantes, ainda que este não seja o objetivo do estudo.

Além disso, Vianna (2007) também esclarece que, diferentemente de uma observação não participante, os objetivos nessa modalidade de observação tornam-se mais densos, especialmente porque o interesse está no significado humano e nos modos de interação do sujeito com outros em contextos específicos, bem como também pode centrar-se no “[...] desempenho do papel (ou papéis) de um participante que envolve o estabelecimento de relações com as pessoas da área a observar” (VIANNA, 2007, p. 52). No caso dessa pesquisa, o interesse está em como o professor alfabetizador desenvolve estratégias pedagógicas para ensinar a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É relevante salientar, assim como Vianna (2007), que realizar uma pesquisa observante não é uma tarefa fácil, pois há vários elementos envolvidos nesse processo, como por exemplo, o que ele denomina como o “viés do observador”. Ou seja, o risco que o observador corre de, comprometido com seu objeto de pesquisa e com seus objetivos, influenciar suas próprias percepções, isto é, ver ações e práticas que comprovem suas hipóteses, deixando de ver outros eventos que podem contrariar suas convicções, comprometendo, desse modo, a confiabilidade da pesquisa e a veracidade dos fatos.

Logo, têm relevância os registros que o observador fará nesse processo da pesquisa, em seu diário de campo. Vianna (2007) esclarece que o melhor momento para realizar o registro

de uma observação é no decorrer do próprio acontecimento, nesse sentido, considera-se a importância de um diário de bordo das observações realizadas.

No entanto, o autor também destaca que o fato de o pesquisador ficar focado na escrita de situações observadas pode comprometer a qualidade da observação, pois o pesquisador dividirá sua atenção entre a observação dos fatos e o ato do registro. Sendo assim, é interessante também utilizar outros recursos como meio de registro dos fatos observados, como por exemplo, filmagens, gravações de áudio e fotos, que possam auxiliar no confronto do registro do pesquisador com o fato ocorrido, que poderá contribuir na obtenção de dados mais fidedignos para a pesquisa.

Assim, antes da coleta de dados foi elaborado o instrumento de observação, de modo a possibilitar que durante a presença nas aulas, a pesquisadora pudesse ter a clareza dos eventos a serem registrados e quais aspectos seriam pertinentes para inclusão. Houve também a preocupação de que esse instrumento permitisse certa liberdade na escrita dessas ocorrências que fossem interessantes para a pesquisa. Ainda, tal instrumento foi elaborado considerando o referencial teórico adotado neste estudo. Segue o roteiro de observação:

FIGURA 5 - Instrumento de observação

Tipo de atividade	Descrição da atividade proposta	Aspectos do sistema de escrita mobilizados ¹	Recurso utilizado (caderno, folha, livro didático, jogo, livro literário, cartaz, lousa etc.).	Prática docente (intervenções e formas de condução da atividade)
Leitura compartilhada () Leitura autônoma () Leitura pelo professor ()		Convencional () Conceitual ()		
Oralidade ()		Convencional () Conceitual ()		
Escrita autônoma () Escrita compartilhada () Escrita cópia () Escrita pelo professor ()		Convencional () Conceitual ()		
Análise linguística		Convencional () Conceitual ()		

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação aos aspectos que foram elencados para inclusão no instrumento, convém explicitar que como o objeto de estudo desta pesquisa é o ensino do sistema de escrita alfabética, tal conceito foi o balizador da observação. Sendo assim, no instrumento foram incluídos os dois aspectos desse sistema. De acordo com Moraes (2012), no processo de alfabetização, o sujeito precisa compreender dois aspectos do sistema de escrita alfabético: os conceituais e os convencionais. Os conceituais dizem respeito à natureza desse sistema, ou seja, o que as letras representam e como elas criam representações/notações. Os aspectos convencionais, diferentemente, têm relações com convenções que poderiam ser modificadas sem alterar a

natureza do sistema, como por exemplo: a direção da escrita (de cima para baixo, da esquerda para a direita), espaçamento entre as palavras e o limitado número de caracteres (letras) que foi construído no decorrer da história. Assim, nas atividades desenvolvidas pelos alfabetizadores, procurou-se identificar qual era o aspecto que estava sendo tomado para o trabalho.

Em relação ao tipo de atividade, considerou-se que na alfabetização diversos exercícios são mobilizados para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para isso, tomou-se ainda como fundamento os eixos que são apresentados nos direitos de aprendizagem do PNAIC (BRASIL, 2012) e nas habilidades da BNCC (BRASIL, 2018), a saber: leitura, oralidade, escrita e análise linguística. Dentro de cada um desses eixos foram criados subeixos, pela autora, de modo a precisar o tipo de atividade que seria observado. São eles:

- a) Leitura compartilhada: quando o professor conduz o procedimento de leitura, seja como modelo ou orientando os alunos;
- b) Leitura autônoma: quando o professor solicita que os alunos façam a leitura sozinhos, seja em voz alta ou silenciosa;
- c) Leitura pelo professor: quando o professor lia sozinho;
- d) Escrita autônoma: quando os alunos são solicitados a escrever sozinhos, sem o apoio do professor ou ainda sem modelo. Este tipo de atividade é também denominado como escrita espontânea ou como souber;
- e) Escrita compartilhada: quando o professor realiza a escrita junto com os alunos, chamando-os a refletir sobre as propriedades do sistema de escrita, não necessariamente envolvendo o ato de escrita pelo aluno (somente o professor escreve, mas o aluno participa e visualiza a forma escrita);
- f) Escrita pelo professor: quando o professor escreve sozinho, sem que haja interação com os alunos, ou ainda, reflexão sistematizada sobre o sistema de escrita;
- g) Escrita cópia: quando o professor propõe a escrita sem que haja interação/reflexão sobre o sistema de escrita ou ainda, sobre aquilo que se escreve;
- h) Análise linguística: neste tipo de atividade foram registradas ações que envolviam para além do ato da escrita, a análise da composição da palavra, tal como: sílabas, letras, relações de similaridade ou diferenciação com outras palavras e/ou sons; composição e decomposição de palavras, sílabas, grafemas e dentre outras atividades que objetivavam contemplar as propriedades do sistema de escrita.

Foram também contemplados os tipos de recursos que eram utilizados para o ensino do sistema de escrita, bem como quais eram as ações docentes a partir da aplicação de tais propostas.

4.3.3 Análise documental

Outro instrumento utilizado foi a análise documental do planejamento semanal dos alfabetizadores participantes. O objetivo era compreender como as situações de ensino de escrita são pensadas e planejadas, ou seja, como o ensino da escrita está disposto em tais documentos de uso do professor.

A análise documental, de acordo com Ludke e Menga (2014), pode ser um instrumento de pesquisa que complemente os dados obtidos através de outros meios ou, ainda, pode desvelar novos aspectos sobre um tema. Assim, segundo as autoras, o uso da análise documental se justifica quando se deseja “[...] identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (LUDKE; MENGA, 2014, p. 45).

Desse modo, entende-se que nesse planejamento, de uso do professor alfabetizador, poderá se encontrar indícios de como o ensino da escrita é compreendido e inserido na sua prática cotidiana, complementando as informações obtidas na observação participante e na entrevista semiestruturada. Ainda, segundo as autoras “Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador” (LUDKE; MENGA, 2014, p. 45). O instrumento de análise desses documentos foi elaborado a partir do referencial teórico da pesquisa e apresenta-se a seguir:

FIGURA 6 - Roteiro da análise documental dos planejamentos

ASPECTOS ANALISADOS	SIM	NÃO	OBSERVAÇÕES
1. Há indicação da concepção teórico-metodológica de ensino e aprendizagem no(s) planejamento(s).			
2. Há indicação de atividades de escrita no planejamento semanal.			
3. Há indicação da frequência com que essas atividades ocorrem.			
4. Há indicação de diversificação de atividades para o atendimento dos diversos grupos, no decorrer do ano letivo.			
5. Há diversificação das habilidades requeridas, nas atividades, de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos.			
6. Há diversificação de atividades quanto aos objetivos, conteúdos e procedimentos exigidos dos alunos?			
7. Há a presença de atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética no decorrer do ano, considerando a progressividade de complexidade de atividades e habilidades requeridas do aluno?			
8. Há indicação da forma como ocorre a organização do espaço quanto à realização de atividades de escrita?			

Fonte: Elaborado pela autora.

Tal instrumento foi também referendado pelos juízes compostos pelos membros do grupo GEPRALE. Sendo assim, os dispositivos que foram utilizados neste estudo buscaram envolver as questões colocadas e os objetivos propostos, de modo a se obter as respostas de diversas fontes. De acordo com Yin (2016), essa diversificação de instrumentos pode ser denominada como triangulação dos dados, que diz respeito a busca de diferenciadas formas de investigação de um determinado fato: “Ao coletar dados, a triangulação ideal não apenas buscaria confirmação de três fontes, mas tentaria encontrar três tipos diferentes de fontes” (YIN, 2016, p. 72). Assim, tais procedimentos foram adotados considerando que poderiam captar, de diferentes modos, as concepções e as formas que os alfabetizadores elaboram para ensinar a escrita.

4.4 O itinerário para a coleta dos dados

Após a apresentação dos instrumentos supracitados aos membros do GEPRALE, o projeto de pesquisa foi submetido para análise, ainda em 2019, ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP) da UNESP/Campus de Rio Claro, de modo a atender os preceitos éticos que envolvem pesquisas com seres humanos. O projeto foi aprovado pelo Comitê em janeiro de 2020, sob o número do parecer 3.800.529. Assim, em fevereiro de 2020 foi efetuado o contato com a Secretaria Municipal de Educação de Rio Claro-SP (SME), local onde o estudo seria realizado, com o objetivo de obter a autorização para apresentação da investigação nas escolas e estender o convite aos professores alfabetizadores que tivessem interesse em contribuir com a pesquisa.

A SME autorizou o pedido e em março iniciou-se o contato com algumas escolas, primeiramente com os diretores, de modo a apresentar os objetivos e procedimentos do estudo. Nesta ocasião duas escolas autorizaram a pesquisadora a entrar em contato com os professores, sendo que em uma delas uma professora aceitou participar da pesquisa. Entretanto, não foi possível dar continuidade ao contato com os professores e realizar a pesquisa naquele momento, devido ao agravamento da pandemia de Covid-19 e consequente fechamento das escolas.

4.4.1 A pandemia no meio do caminho

A pandemia e a decorrente suspensão das aulas não apenas provocaram implicações para a coleta de dados, mas para todo o cenário educacional, especialmente a alfabetização. Macedo e Cardoso (2022) apresentam um estudo que foi realizado no período pandêmico que tinha como objetivo compreender a conjuntura da alfabetização de crianças no Brasil nesse período. A investigação foi realizada por meio de parcerias estabelecidas entre pesquisadores

de diversas universidades brasileiras, abarcando sujeitos de todas as regiões do país. Na primeira etapa foi proposto um questionário a professores e gestores, no qual foram respondentes 14.735 profissionais. Dentre os relevantes dados obtidos, evidenciam-se as formas pelas quais deu-se a continuidade do trabalho pedagógico nesse momento crítico.

Os autores indicam que 90,8% dos participantes trabalharam de forma remota em 2020, quando ocorreu a pesquisa. Ainda, os participantes revelaram compreender que tal forma foi uma alternativa viável para o trabalho na pandemia, no entanto, entendem também que:

“[...] ele não propicia, modo integral, o atingimento dos objetivos escolares porque, tendo em vista as especificidades do processo de alfabetização, não se torna possível alfabetizar efetivamente sem aulas presenciais, além de ter gerado sobrecarga de trabalho para os docentes e as famílias, e não ser adequado à etapa de ensino com a qual trabalha” (MACEDO, CARDOSO, 2022, p. 24).

O estudo ainda revela que as ferramentas mais utilizadas para o desenvolvimento do trabalho foram o *WhatsApp* (71,58%) e o envio de materiais impressos/apostilas (55,89%). Segundo os autores, esses dados indicam a dimensão da exclusão socioeconômica, que impediu o acesso às ferramentas mais adequadas para o trabalho remoto. Ademais, indica-se também que uma quantidade significativa de estudantes (93%) não acessou ou não realizou de forma integral as propostas educativas. Desse modo, constata-se que tal forma de continuidade do trabalho pedagógico não assegurou o direito à educação para essas crianças.

Dentre as diversas dificuldades encontradas pelos professores para desenvolver o trabalho, especialmente no que diz respeito ao uso das tecnologias, os autores esclarecem que o maior desafio elencados por esses profissionais foi que os alunos fizessem as atividades, uma vez que, nesse período da escolarização, dependiam da ajuda dos familiares. Assim, Macedo e Cardoso (2022) reiteram a relevância do trabalho que é realizado em sala de aula na alfabetização, posto que esse processo depende de mediações e planejamento de ações de acordo com as especificidades da criança.

Ainda no contexto deste estudo, Tassoni e Osti (2022) apresentam o percurso trilhado por um grupo de alfabetizadoras paulistas no contexto da pandemia. A pesquisa, em continuidade ao estudo anterior, foi realizada por meio de grupo focal. Dentre os dados, as autoras trazem considerações sobre a demora de algumas Secretarias Municipais de Educação em estabelecerem orientações e formas de continuidade de propostas educativas. Ademais, relatam o desafio de contato com as famílias e a relação que estabeleceu com elas, bem como a sobrecarga de trabalho para as professoras e as famílias.

Sobre especificamente o trabalho com a linguagem, que é objeto na alfabetização, esclarecem que mesmo com a ajuda dos responsáveis, a reflexão sobre a língua foi limitada e

insuficiente. Isso porque os familiares não dispunham das orientações de cunho pedagógico de modo a levar a criança a pensar sobre a linguagem escrita, sendo que muitas vezes orientavam as crianças a copiar, de modo a responder o que estava sendo proposto.

O desenvolvimento das ações pedagógicas teve significativos impactos. As professoras revelaram que houve, de acordo com as autoras, uma cisão entre o pensar e o fazer, isso porque havia divisão de tarefas dentro do grupo de professores, ou ainda, a própria SME assumia a função de elaborar o material didático, cabendo às professoras a correção. Também evidenciaram que como em alguns contextos o trabalho tornou-se coletivo, houve a necessidade da negociação dos sentidos e concepções, materializadas nas atividades que eram planejadas.

Considerando essas assertivas e o fechamento das escolas, optou-se por paralisar a coleta de dados, uma vez que não houve a pretensão de modificar os objetivos da pesquisa, ou ainda, adentrar nas especificidades do trabalho no período do fechamento das escolas. Em 2021 algumas redes decidiram retomar o trabalho presencial, mas ainda considerando a situação da pandemia, houve o estabelecimento de rodízio de alunos, com pequenos agrupamentos. Sendo assim, também se compreendeu que aquele não era um momento propício para realizar a coleta, já que os professores ainda estariam atendendo os alunos tanto remotamente, quanto no presencial.

Na rede na qual a pesquisa seria realizada esse retorno só ocorreu em setembro de 2021, o que reforçou a escolha pela espera do ano letivo de 2022 para iniciar a coleta. Zacharias-Carolino e Lucca (2021) descrevem e analisam as dificuldades e vivências enfrentadas no trabalho remoto na referida rede de ensino. Segundo as autoras, o trabalho nesta conjuntura pautou-se pelo envio de atividades educativas impressas às famílias, sendo que essas propostas eram elaboradas pelo grupo de professores da unidade escolar, organizados de acordo com o ano para o qual lecionavam. Ademais, a SME produzia vídeos educativos que eram transmitidos pelo *YouTube*, sobre diferentes temáticas e que, portanto, não necessariamente estavam articulados aos materiais impressos aos quais os alunos tinham acesso.

Nesse contexto, as autoras discutem as possibilidades e desafios de desenvolver propostas educativas que articulassem a alfabetização e o letramento. Esclarecem que mesmo com o esforço dos professores em buscar articular as vivências cotidianas das crianças, de modo a se trabalhar com a linguagem de modo significativo, havia a ausência das interações que a sala de aula possibilita e potencializam as aprendizagens, que como ressaltam Macedo e Cardoso (2022), são fundamentais nesse período.

Discorrem ainda sobre a dificuldade em acompanhar, de forma fidedigna, os avanços e necessidades dos alunos, uma vez que o contato dos professores com os estudantes passou a ser

mediado pelas famílias. Assim, afirmam que mesmo com a elaboração de orientações para a realização das tarefas, constatava-se que os responsáveis, por diversos motivos (sejam em decorrência do período da pandemia ou não), nem sempre conseguiam acompanhar as crianças nas propostas com os suportes que elas precisavam, o que certamente ocasionou lacunas no processo de aprendizagem desses discentes.

Tendo estabelecido o panorama da pandemia iniciada em 2020 e as implicações para o contexto da alfabetização, é que se optou por retomar a coleta de dados em 2022. Neste ano, as aulas retornaram com o atendimento de 100% dos alunos no modo presencial, ainda com as orientações quanto às medidas de prevenção do contágio da Covid. Assim, foi possível ainda manter os objetivos de pesquisa elencados no projeto, não obstante, considerou-se pertinente a revisão e modificação dos instrumentos de coleta de dados. Isso porque, embora não fosse objetivo desta pesquisa investigar os impactos da pandemia no trabalho docente, sabia-se que essa temática emergiria no desenvolvimento da coleta de dados, no contato com os alfabetizadores. Desse modo, houve modificações nos instrumentos de observação e do roteiro das entrevistas, sendo que os dispositivos utilizados são aqueles apresentados no item 4.3. A seguir apresenta-se o percurso de coleta de dados reiniciado em 2022.

4.4.2 Coleta de dados em 2022

Após a revisão e adequação dos instrumentos de pesquisa, considerando o contexto e impactos da pandemia, iniciou-se novamente os trâmites para obtenção da autorização para realização da pesquisa na rede municipal de Rio Claro-SP. Uma vez tendo a aprovação do Comitê de Ética, em 2020, procurou-se diretamente a SME de Rio Claro-SP. Isso porque, apesar de ter obtido a autorização em 2020, devido às eleições municipais naquele ano, houve a troca do corpo de profissionais da SME, inclusive do Secretário de Educação.

Em abril de 2022 a pesquisa foi novamente autorizada e foi possível estabelecer o contato com as escolas. Como em 2020, primeiramente procurou-se os diretores, de modo a apresentar os objetivos da pesquisa e obter autorização para estender o convite aos professores. Uma das escolas que havia concordado com pesquisa em 2020 foi contatada novamente, sendo mais uma vez o convite aceito, com a permissão de uma professora para acompanhar a sua turma.

A segunda escola procurada também autorizou a realização do convite aos alfabetizadores, no entanto, nesta unidade escolar não houve interesse por parte dos professores. Uma terceira e quarta escolas foram buscadas, sendo que em cada uma delas uma professora

aceitou participar da pesquisa, totalizando dessa forma os três participantes estipulados no projeto.

Esse contato com as três escolas que participaram da pesquisa foi receptivo, sendo que os gestores demonstraram compreender a relevância do estudo, bem como a necessidade de discussão sobre a alfabetização no período de retorno presencial. A seguir, caracteriza-se as escolas participantes, bem como as alfabetizadoras.

4.4.3 As escolas

As três escolas que aceitaram participar do estudo, embora pertencentes a mesma rede de ensino, possuem suas especificidades, bem como atendem a públicos diferentes. Neste texto, as escolas serão denominadas como E seguidas de um numeral, conforme ordem de aceitação em participar do estudo. Assim, a E1 está situada na zona leste do município e atende aproximadamente 560 alunos. A instituição funciona em três períodos (manhã, tarde e noite) e atende o Ensino Fundamental I regular, com aproximadamente 412 alunos e a modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos), com 73 alunos. Há ainda o Projeto de Educação Integral (PEI) que é vinculado à escola e que funciona em um prédio anexo, atendendo a 75 alunos.

A equipe gestora é formada por uma Diretora de Escola (substituta), três vices (duas para a escola e uma para o PEI) e um professor coordenador. A equipe docente é composta por 55 professores, sendo 34 PEB I, 21 PEB II (Arte, Inglês, Educação Física, Matemática e Língua Portuguesa). O Atendimento Educacional Especializado (AEE) possui 4 professores. Em relação à alfabetização, possui quatro turmas de 1º anos, sendo uma no período matutino e três no período vespertino. No IDEB de 2019, a escola atingiu nota 7,0 (QEdu, 2022).

A E2 está localizada na região sul da cidade e atende 168 alunos em dois períodos (manhã e tarde) no Ensino Fundamental I. A escola possui 18 professores, sendo uma delas readaptada e duas professoras do AEE. A equipe gestora é formada por uma Diretora (substituta), uma vice e uma professora coordenadora. Possui duas turmas de 1º anos, sendo uma no período matutino e outra no período vespertino. No IDEB 2019 atingiu a nota 7,7 (QEdu, 2022).

E a E3 está localizada na zona norte do município e atende a Educação Infantil (400 alunos), o Ensino Fundamental I (313 alunos) e EJA (22 alunos). Também conta com o PEI, no qual atende 72 crianças. A escola funciona em três períodos (manhã, tarde e noite). A equipe docente é composta por 45 professores, um diretor, duas vices e duas professoras coordenadoras. Possui três turmas de 1º anos, sendo que todas são do período vespertino. No

IDEB 2019 atingiu nota 7,4 (QEdu, 2022). Assim, a pesquisa foi realizada com as turmas do período vespertino nas três escolas participantes.

4.4.4 As professoras

Como previsto no projeto inicial, participaram desta pesquisa três professoras alfabetizadoras, que lecionam em três escolas distintas, pertencentes à rede municipal de Rio Claro-SP. Após a autorização dos diretores para realizar o convite às professoras, a pesquisadora foi recebida por elas em salas de reunião durante seus HTPI¹⁰ nas escolas. Para melhor organização da apresentação dos dados, as professoras serão designadas pela letra P, seguida de um numeral, de acordo com a ordem de aceitação de participação no estudo. Como estipulado como critério de participação na pesquisa, todas as alfabetizadoras trabalharam com o 1º ano no ano letivo de 2022.

A professora P1, que leciona na escola E1, foi a primeira a aceitar participar da pesquisa. Essa profissional demonstrou-se bastante receptiva no contato inicial, quando a pesquisadora apresentou os objetivos do estudo, os instrumentos que seriam utilizados e o TCLE. Neste primeiro momento, relatou não se incomodar com a presença de pesquisadores ou estagiários na sala de aula, fato que se confirmou durante as observações. Também foi informada sobre a solicitação dos planejamentos, que comporiam os dados para análise, ao que não apresentou nenhuma objeção, solicitando à professora coordenadora que encaminhasse tais documentos à pesquisadora, uma vez que nesta escola foi adotado o registro de planejamentos e relatos reflexivos das aulas em arquivos que ficam armazenados no *Google Drive*.

Convém explicitar que essa professora participou da pesquisa anterior, sobre o processo formativo do PNAIC (LUCCA, 2018), o que se infere que também contribuiu para se sentir mais confortável com a pesquisadora. Ainda neste primeiro contato, no final de abril de 2022, a professora solicitou que a pesquisadora iniciasse as observações na quarta semana de maio, pois haveria reunião de pais e a escola estava participando da Olimpíada Brasileira de Astronomia (OBA), sendo assim, os conteúdos trabalhados estavam voltados a essa temática e a professora considerou que as observações neste período não seriam proveitosas para a pesquisa.

A segunda professora (P2) que aceitou participar do estudo leciona na escola E2. Algumas alfabetizadoras desta escola também participaram da pesquisa anterior (LUCCA,

¹⁰ HTPI: Horário de Trabalho Pedagógico Individual. É realizado na escola, durante o horário regular de serviço, na sala de aula ou outro espaço da unidade destinado a esse fim.

2018), sendo assim, a pesquisadora já era conhecida da equipe gestora. Não obstante, esse era o primeiro ano que P2 trabalhava nessa escola, sendo assim, não conhecia a pesquisadora.

No primeiro contato, para apresentação dos objetivos, instrumentos e TCLE, a professora aparentou estar insegura, pois relatou que apesar de já ter experiência com a docência, era a primeira vez que estava com uma turma de 1º ano. Nesta conversa inicial, apesar disso, demonstrou-se interessada nas questões colocadas pelo estudo e compartilhou alguns aspectos que estava vivenciando em seu trabalho, como por exemplo, o desafio de receber os alunos após dois anos sem aulas presenciais. Nesta conversa inicial também ficou acordada a data em que teria início as observações. Cabe destacar que as professoras indicaram qual dia da semana seria o melhor para acompanhar, sendo que consideraram, por decisão própria, dias em que tivessem menos ou nenhum HTPI, de modo que a pesquisadora pudesse acompanhar por mais tempo o seu trabalho junto com as crianças.

A terceira professora (P3) a aceitar participar da pesquisa trabalha na escola E3. Diferentemente das outras duas profissionais, que já possuíam certo tempo de trabalho, esse era o primeiro ano em que assumia uma sala de aula, uma vez que se formou durante a pandemia. No contato inicial para apresentação das documentações, demonstrou compreender os objetivos, bem como foi possível perceber que ainda estava viva a memória da graduação e das discussões do curso de Pedagogia, fato que se infere que contribuiu para uma melhor aproximação da pesquisadora.

Nesta conversa inicial, a professora procurou esclarecer suas experimentações e dificuldades neste início da carreira, apesar de não se perceber insegurança no diálogo, apenas o ensejo em evidenciar que a alfabetização era algo novo em sua vida profissional. Assim como as outras participantes, neste contato foi estabelecida a data para início das observações, de acordo com o dia da semana que a professora julgou ser o melhor. Também foi acordado sobre o início das entrevistas, que seriam possíveis no mesmo dia da observação, já que a professora tinha um HTPI na última aula.

Desse modo, o contato inicial com as três participantes foi receptivo e esclarecedor para as todas as partes. Permitiu uma primeira aproximação da pesquisadora, bem como foi possível elucidar os objetivos do estudo e especialmente os instrumentos que seriam utilizados. Foi possível perceber que neste primeiro momento, as professoras compreenderam o trabalho da pesquisa como um estágio, talvez devido à presença na sala de aula, por meio das observações. No entanto, a pesquisadora procurou demonstrar, por meio da apresentação dos instrumentos e esclarecimento dos objetivos, de que se tratava de uma pesquisa. Algumas informações sobre as professoras foram organizadas no quadro a seguir:

QUADRO 9 – Perfil das professoras participantes

Professora	Idade	Formação	Tempo de magistério	Tempo que leciona em Rio Claro	Experiência com alfabetização
P1	46 anos	Magistério, superior completo e especialização	15 anos	15 anos	13 anos
P2	35 anos	Superior completo, especialização	10 anos	4 anos	1 ano
P3	23 anos	Superior completo e especialização	1 ano	1 ano	1 ano

Fonte: Elaborado pela autora.

4.4.5 As turmas

Embora não seja objetivo desta pesquisa investigar a aprendizagem dos estudantes, pois o foco está no trabalho docente, entende-se que seja relevante contextualizar o cenário onde ocorreram as investigações. Apesar de as três salas acompanhadas serem turmas de 1º ano, possuíam suas especificidades. As informações aqui apresentadas foram baseadas nos planejamentos anuais das professoras, nos quais elas registram uma diagnose inicial da turma.

A turma da escola E1, no início do ano letivo, era composta por 22 alunos. Na avaliação inicial foram identificados 18 alunos pré-silábicos, 3 silábicos sem valor sonoro e 1 aluno de inclusão (diagnosticado como autista). Desses, 13 sabiam escrever o primeiro nome completo, 7 o faziam parcialmente e 1 escrevia apenas a primeira letra. Em relação ao conhecimento das letras, 7 não reconheciam nenhuma e 9 algumas. Apenas 1 criança sabia todas.

O grupo da E2 tinha 16 alunos no início do ano, sendo que destes, 12 eram pré-silábicos, 2 silábico sem valor e 2 silábico com valor sonoro. Um aluno era público-alvo da Educação Especial, diagnosticado como autista. No decorrer do ano, 4 alunos ingressaram na turma.

A turma da E3 possuía 24 alunos matriculados, sendo que no início do ano letivo a professora relatou que eram alunos que já frequentavam a escola, uma vez que nesta unidade escolar é oferecida a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Neste diagnóstico há ainda a indicação de que, apesar do vivenciado na pandemia, as crianças apresentaram uma boa adaptação à rotina escolar, precisando de orientação e auxílio em atividades tais como: o uso do caderno, recorte e colagem e resolução de conflitos. Quanto à avaliação inicial acerca das hipóteses de escrita, a professora registrou que a sala tinha, nesse período, 9 pré-silábicos; 7 silábicos sem valor; 5 silábicos com valor; nenhum silábico-alfabético e 2 alfabéticos. A turma também tinha um aluno público-alvo da Educação Especial, diagnosticado como autista.

4.5 O estudo de campo

Após o contato inicial com as professoras e o agendamento para o início da coleta de dados, iniciaram-se as observações nos dias acordados. Essa etapa teve início no fim de maio e início de junho de 2022. Devido aos procedimentos de aprovação da SME e contato com as escolas, conversas com os gestores e as professoras, esse trâmite levou cerca de um mês, sendo assim, foi possível iniciar as observações nesse período.

Considerou-se também prudente esperar pelo desenrolar do ano letivo, uma vez que as aulas presenciais estavam sendo retomadas e, no caso específico do 1º ano, eram crianças que não tinham vivenciado a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, retornando para a escola já inseridas no contexto da alfabetização. Por isso, havia por parte dos professores uma expectativa sobre como seria esse trabalho nos primeiros meses, bem como ponderavam qual seria o impacto da ausência da vivência escolar anterior para essas crianças.

Convém destacar também que, durante o ano de 2021, a SME, por meio do Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico (CAP) fomentou diversas formações direcionadas não apenas aos professores, mas à diversos agentes da educação, para discussão sobre o retorno presencial. O XXVI Simpósio Rioclarense de Educação, ocorrido em 2021, também teve como tema reflexões sobre esse retorno. Considerando essas questões, é que se ponderou conveniente aguardar para iniciar o trabalho de campo em maio.

4.5.1 O início das observações

A primeira observação ocorreu na E2, com a P2. A professora optou que a pesquisadora estivesse presente às quartas-feiras, quando não havia nenhuma outra aula de professores especialistas e, portanto, nenhum HTPI. No dia 25 de maio, conforme combinado, logo no início do período a pesquisadora se apresentou. Novamente, foi percebida certa insegurança pela professora, quando pediu que a pesquisadora aguardasse fora da sala de aula para que conversasse com os alunos sobre a presença e os objetivos da sua permanência junto a turma.

Assim, quando a pesquisadora adentrou na sala, os alunos estavam já sentados em seus lugares, dispostos em fileiras uma atrás da outra, sendo que alguns estavam sentados em duplas. A docente mostrou uma carteira no fundo da sala, onde a pesquisadora poderia ficar. Ela deu continuidade à rotina inicial da aula, realizando a entrega de cadernos, demarcando o espaço na folha no qual as crianças deveriam escrever o cabeçalho, que seria copiado da lousa após a entrega dos materiais.

Nesse dia, percebeu-se que a professora ainda não estava totalmente à vontade com a presença da pesquisadora em sala, especialmente em relação ao comportamento dos alunos. Desse modo, deduziu-se que a participante compreendeu que seu trabalho estava sendo avaliado e que a disciplina dos alunos poderia ser um elemento importante para demonstrar como o trabalho era desempenhado.

Certamente, a presença de uma pessoa na sala provocou curiosidade dos alunos, que em alguns momentos levantaram-se para passar perto de onde a pesquisadora estava, observando seus materiais. Também se aproveitaram do momento da biblioteca para se aproximar (que ocorre semanalmente, todas quartas-feiras, quando os alunos trocam os livros que são levados para casa para leitura em família).

Apesar de não ter HTPI neste dia, a professora aproveitou alguns momentos, quando vinha até seu armário no fundo da sala, para fazer pequenos comentários sobre o que estava trabalhando, para justificar o porquê alguns alunos estavam sentados em duplas e outros não e para mostrar alguns materiais, tais como o caderno de escritas espontâneas (que não foi utilizado neste dia de observação). Ainda, neste dia, as crianças foram levadas ao parque, conforme cronograma da escola. Este espaço foi mais uma oportunidade para que a professora comentasse sobre o dia: as tarefas realizadas, a forma de organização dos alunos, como ela procurou trabalhar com os alunos que tinham mais dificuldades. No entanto, mesmo nesse diálogo mais descompromissado, percebia-se certa insegurança por parte da professora, que entendeu-se ter relação com o fato de estar pela primeira vez com uma turma do 1º ano.

No decorrer das observações, semana após semana, percebeu-se que esta insegurança foi diminuindo, entende-se que porque a professora também foi percebendo o objetivo da pesquisadora, que não era julgar seu trabalho, mas buscar compreender o que ela fazia. As conversas, mesmo na sala de aula ou no parque, tornaram-se mais intensas e espontâneas, sendo que os assuntos começaram a ir além do que estava sendo vivenciado na escola.

A professora também demonstrou preocupar-se em garantir que a pesquisadora estava compreendendo o que acontecia na sala, oferecendo a ela os cadernos dos alunos, livros didáticos quando utilizados para acompanhar as aulas, bem como começou a separar as folhas estruturadas que eram entregues às crianças também para a pesquisadora, de modo que ela tivesse o registro do que havia sido trabalhado no dia. E, em algumas ocasiões, foram entregues também folhas estruturadas de atividades sequenciadas, que seriam desenvolvidas nos dias seguintes, de modo a se obter um panorama de seus objetivos.

Desse modo, percebeu-se que a professora foi sentindo-se mais livre para conversar com a pesquisadora não apenas os aspectos que eram levantados sobre a pesquisa, mas também

começou a expor as dificuldades que permeavam o trabalho. Bem como compartilhou os avanços que foi percebendo nas crianças, seja no âmbito da alfabetização ou ainda outras habilidades que foram desenvolvendo. Ao final do primeiro semestre, quando as observações foram pausadas devido ao recesso escolar, notou-se que a professora já estava mais à vontade com a presença de alguém observando as aulas, assim como passou a compartilhar o que era vivenciado na sala durante a semana, quando a pesquisadora não estava.

A segunda observação ocorreu na escola E1, com a professora P1. Diferentemente da P2, essa alfabetizadora demonstrou estar muito à vontade com o início da coleta de dados, no dia 26 de maio. Solicitou que a pesquisadora fizesse o acompanhamento às quintas-feiras, quando tinha um HTPI logo na primeira aula, de modo que era possível realizar as entrevistas nesse momento.

Assim, antes de adentrar o espaço da sala de aula, iniciou-se a entrevista semiestruturada, contemplando o primeiro bloco de questões, conforme apresentado no item 4.3. A entrevista foi realizada numa sala destinada ao HTPI, no qual estava também uma outra professora da unidade escolar, que não interferiu na entrevista e pareceu não se incomodar com a conversa iniciada. Tal como estipulado no TCLE e com o consentimento da professora, a entrevista foi registrada por meio de recurso de áudio.

Esse primeiro bloco de questões tem por objetivo compreender o percurso profissional das participantes, bem como a construção de suas experiências em alfabetização. A professora discorreu sobre as questões com naturalidade, entrelaçando em suas respostas aspectos de sua vida pessoal e profissional, demonstrando as influências mútuas que esses dois âmbitos tiveram na consolidação da sua experiência como professora alfabetizadora.

Após a finalização da entrevista, com o fim do HTPI, dirigiu-se à sala de aula, onde a professora apresentou a pesquisadora aos alunos, explicando que ela estava ali para ver como se trabalhava com eles, e a deixou à vontade para escolher onde ficar. A pesquisadora escolheu um lugar no fundo da sala, atrás de uma aluna. Assim como na E2, os alunos estavam sentados em fileiras individuais, viradas para a lousa, um atrás do outro. A professora comentou que eles tinham lugares fixos, sendo que os que tinham mais dificuldades, ou ainda, problemas em manter a atenção, sentavam-se à frente.

Neste dia, a professora prosseguiu com a rotina habitual do início da aula, escrevendo uma lista de atividades na lousa sobre o que fariam no dia; observação do calendário e vistos nos recados dos responsáveis, no caderno destinado a esse fim. Ainda, corrigiu a tarefa de casa, bem como entregou a lição do dia, explicando o que deveriam fazer.

Desde o início das observações, a professora demonstrou estar muito à vontade com a presença da pesquisadora na sala e procurava explicar o que faria, entregando a ela atividades na folha estruturada para que acompanhasse o desenvolvimento da proposta. Também se preocupou em apresentar os cadernos de alguns alunos, mostrando o que foi desenvolvido desde o início do ano letivo, bem como outros materiais elaborados, como jogos e cadernos de registros de memórias. Além disso, a professora relatou os desafios que estava enfrentando na adequação das propostas de um aluno público-alvo da Educação Especial, mas ao longo das observações, também foi relatando os avanços que estava obtendo, que eram registrados nos diversos materiais produzidos por essa criança.

Assim como na escola E2, no dia da observação as crianças frequentam o parque. Novamente, esse espaço surgiu como uma possibilidade para que a professora compartilhasse mais sobre o seu trabalho, suas experiências e escolhas. Notou-se que nesses momentos a alfabetizadora também procurava comentar sobre as especificidades de alguns alunos, seja no aspecto da aprendizagem ou no desenvolvimento afetivo-comportamental, o que demonstrou como a professora procurava compreender seus alunos em todas as suas potencialidades. Ademais, percebeu-se também que os alunos sentiram-se mais livres para se aproximar da pesquisadora nesse espaço, procurando-a para conversar ou ainda, manifestar carinho.

A terceira observação ocorreu no início do mês de junho, na escola E3, com a professora P3. A pesquisadora compareceu à sala de aula conforme combinado (às terças-feiras) e, após a chegada de todos os alunos, a professora solicitou que ela se apresentasse à turma. Posteriormente, a deixou à vontade para escolher onde sentar-se. Observou-se que as crianças também estavam sentadas em fileiras, uma atrás da outra. No entanto, apesar de ser a turma mais numerosa acompanhada, a sala era pequena para comportar a quantidade de alunos, sendo que as carteiras ficavam bem próximas umas das outras, restando um espaço bastante limitado para passagem.

A professora P3 deu continuidade à rotina estabelecida, por meio da escrita das atividades que seriam realizadas no dia, seguida pela leitura dessas palavras; a contagem dos alunos presentes com marcação na lousa e escrita do cabeçalho no caderno. No decorrer das observações percebeu-se que essas ações eram rotineiras e que as crianças já haviam se apropriado de tais hábitos, sendo que alguns não esperavam a professora escrever o cabeçalho na lousa para copiá-lo, pois já sabiam a sequência das informações.

Diferente das professoras P1 e P2, os diálogos com a P3 durante as aulas foram raros. Primeiramente, devido à disposição da sala de aula, que dificultava que a professora transitasse pelo espaço. Também se percebeu que, por se tratar de uma turma mais numerosa, havia mais

demanda para que a professora atendesse durante a aula e, até mesmo, as conversas paralelas eram mais intensas. Ademais, foi possível notar que esses poucos diálogos estabelecidos com a pesquisadora durante as aulas estavam relacionados com o fato de ela estar sempre conduzindo as atividades, bem como propondo diversos exercícios durante o período, sendo que havia, portanto, poucos momentos de realização de tarefas de forma autônoma por parte dos alunos.

Ao final da aula, a professora tinha um HTPI, o qual ela disponibilizou para a realização das entrevistas. As conversas estabelecidas com P3 foram mais demoradas, quando comparadas às participantes P1 e P2. Nesses momentos, diferente do que ocorria na sala de aula, a professora buscava explicitar as razões de suas escolhas e práticas evidenciadas na observação. Foi também notório perceber como ela retomou de forma mais intensa as vivências do curso de Pedagogia, bem como não tinha objeções em expor suas limitações devido ao fato de ser iniciante. Essa temática não era tanto firmada sobre as práticas de alfabetização, mas na relação que ela estabelecia com os alunos. Sendo assim, compreendeu-se que havia uma certa insegurança em relação ao exercício profissional, decorrente da pouca experiência. No entanto, não demonstrava se incomodar com a presença da pesquisadora, uma vez que procurava, durante as entrevistas, analisar a sua própria prática. Em relação à aproximação dos alunos à pesquisadora nessa turma, percebeu-se que ocorreu com menos frequência.

As informações sobre as práticas de alfabetização registradas durante as observações serão apresentadas de forma sistemática no capítulo 7. Convém destacar que, além desse percurso e diálogos iniciais estabelecidos com as professoras, identificou-se que um fato que auxiliou na aproximação com elas foi saberem que a pesquisadora era também professora alfabetizadora na mesma rede de ensino, sendo assim, compreenderam que algumas questões eram vivenciadas por ela também. Apreende-se que esse fato foi mais significativo para a professora P2, que constantemente questionava se tal dificuldade, limitação ou acontecimento era também experienciado pela pesquisadora. Portanto, entende-se que a partir dessa informação, passaram a enxergar a pesquisadora como uma semelhante, no sentido profissional, e não alguém que intentava julgar ou ainda avaliar o trabalho que estava sendo realizado.

Não obstante, apesar de compreender que essa situação colaborou no estabelecimento de uma relação mais recíproca com as professoras, para a pesquisadora envolveu um exercício de desprender-se do papel de alfabetizadora e tomar o papel de pesquisadora. Para isso, entende-se que a organização do instrumento de observação, bem como a observância quanto aos objetivos estabelecidos foram fundamentais para se buscar realizar a pesquisa de modo a se obter dados fidedignos.

4.5.2 Diário da pesquisa

Além dos instrumentos apresentados que foram elaborados e utilizados na coleta de dados, organizou-se também diários da pesquisa, nos quais pudessem ser registrados, de modo mais livre e detalhado, os aspectos que estavam sendo observados nas aulas. Esses diários consistiam em cadernos brochura pautados, sendo reservado um para cada professora. Desse modo, nos dias da observação, esses diários eram utilizados em conjunto com o instrumento de observação para o registro das atividades que estavam sendo desenvolvidas; as interações estabelecidas entre professoras e alunos; aspectos do sistema de escrita que estavam sendo mobilizados; expressões proferidas pelas professoras sobre o sistema de escrita; assim como impressões, pensamentos e questionamentos da pesquisadora que surgiam diante do fato vivenciado.

Entende-se, portanto, que o diário da pesquisa representou um complemento aos dados que eram registrados no instrumento de observação, além disso, permitiam uma descrição mais minuciosa das atividades propostas e, especialmente, das intervenções docentes. Não obstante, durante os momentos em sala, procurou-se equilibrar a quantidade de registros feitos, de modo que não se escrevesse o tempo todo e, com isso, não gerar incômodo para as professoras sobre o que estava sendo redigido no caderno. Em momentos oportunos, a pesquisadora oferecia a possibilidade de as participantes verem os registros nesses cadernos, no entanto, nenhuma delas manifestou esse desejo.

4.5.3 As entrevistas

O início da coleta de dados coincidiu com o início das observações nas turmas das professoras P1 e P3. Isso devido ao cronograma das aulas e presença em dias em que essas professoras tinham um HTPI, que possibilitava essa conversa. A P2 não tinha HTPI no dia estipulado por ela para a observação, sendo assim, foi preciso agendar um dia específico para a realização das entrevistas. A professora sugeriu os dias que antecederiam o recesso escolar de julho, pois provavelmente haveria poucos ou nenhum aluno na escola, o que permitiria desenvolver a conversa sem a necessidade de interrupções.

Em relação à P1, antes de adentrar a sala de aula, no primeiro dia de observação, foi realizado o primeiro bloco de entrevistas. Antes de iniciar a conversa, a pesquisadora pediu autorização para gravar em áudio, que foi aceita pela participante. A P1 participou da entrevista com naturalidade, articulando suas vivências e experiências, mas sem deixar de expor seus desafios também as críticas aos acontecimentos da carreira docente. Neste primeiro dia foi

possível realizar o primeiro bloco do instrumento, sendo que os outros dois blocos foram reagendados para depois do recesso de julho, isso porque a escola E1 estava organizando o evento da “Casa Aberta” e, por isso, a professora estava organizando os materiais para esse evento em seus HTPIs.

A P2, como relatado, não dispunha de um HTPI no dia estabelecido para a observação, sendo assim, as conversas eram mais esporádicas e espontâneas. As entrevistas foram agendadas para dois dias de julho, antes do recesso escolar. Nesses dias, a professora escolheu ficar em sua sala, porque estava organizando materiais de alunos. Ela autorizou a gravação em recurso de áudio. Como já havia ocorrido seis dias de observações, percebeu-se que a professora estava mais à vontade para discorrer sobre as questões, trazendo suas vivências, experiências e dificuldades. Algo notório foi a recorrente da citação à sua filha, que tinha a idade de seus alunos. Tal associação permite refletir sobre as diversas vivências que se articulam no fazer docente.

Diferentemente das outras participantes, com a P2 as entrevistas aconteceram em dias sucessivos, uma vez que no dia das observações não havia tempo para as entrevistas. A professora não demonstrou objeções em realizar as entrevistas dessa forma, no entanto, devido ao fato de ter feito os blocos 2 e 3 no mesmo dia, a participante relatou a sensação de já ter respondido algumas questões de blocos diferentes duas vezes, embora o enfoque dessas questões fosse diferente.

Com a P3 as entrevistas também aconteceram nos dias de observação, nos HTPIs que tinha na última aula. Como durante a aula a professora pouco se aproximava da pesquisadora, as entrevistas nesse horário foram uma oportunidade para que ela não apenas pensasse nas questões propostas, mas explicitasse as razões de suas práticas em sala de aula, bem como expor as dificuldades que estava enfrentando no início da carreira docente. Ademais, percebeu-se que a P3 articulava as questões ao vivenciado no curso de Pedagogia, trazendo diversas referências da formação inicial. Devido a essa abertura da professora, a pesquisadora conseguiu propor mais questões durante a entrevista, de modo a coordenar aspectos que foram percebidos em sala de aula, uma vez que ocorriam após as observações.

Assim, as entrevistas foram um momento de aproximação às participantes, no qual o roteiro preparado foi fundamental para conduzir a conversa, no entanto, cada professora encaminhou a conversa por caminhos diferentes, de acordo com as suas experiências com o processo de alfabetização. Isso também influenciou no tempo de duração de cada entrevista, que embora fossem limitadas pelo tempo do HTPI – 50 minutos – a depender da conversa iniciada, eram retomadas nas próximas semanas. Nesse contexto, percebeu-se que a participante

P1 era mais objetiva, respondendo aos blocos dentro do período estipulado, enquanto a P3 delongava-se mais em suas reflexões e muitas vezes, ela mesma pedia para retomar algum ponto. A professora P2, como as entrevistas foram realizadas em dois dias seguidos, a conversa fluiu de acordo com a disponibilidade de tempo da professora em responder.

Devido ao volume de material gerado nas entrevistas, utilizou-se como instrumento de transcrição dos áudios o site *Transkriptor*. Tal recurso permitiu celeridade na decodificação dos dados. Assim, as entrevistas transcritas passaram por uma leitura primária, de modo a se verificar a qualidade do texto gerado, retornando aos áudios gravados quando necessário.

4.6 Análise dos dados

Apresenta-se o percurso construído para a análise dos dados e discussão dos resultados do estudo. Considerando a quantidade de dados coletados e a sua natureza diversa, ponderou-se ser pertinente o embasamento na análise de conteúdo de Bardin (1977) para organização do material. Assim, partiu-se dos elementos e da sequência elaborada por essa autora para o tratamento da informação.

A partir da reunião dos dados coletados, tratou-se de organizar esses materiais de modo a levantar indícios que pudessem indicar uma direção para a análise e disposição da discussão dos resultados. Seguindo as orientações de Bardin (1977), instaurou-se o que a autora denomina como pré-análise, seguindo alguns critérios. O organograma a seguir ilustra essa organização prévia:

FIGURA 7: Estrutura da pré-análise



Fonte: Elaborado pela autora.

Previamente, essa pré-análise deu-se a partir da exploração do material, ou seja, os registros das observações nos diários de pesquisas, os materiais coletados nas observações (folhas estruturadas com as atividades desenvolvidas), a transcrição das entrevistas e os diários de bordo das professoras, que contêm os planejamentos e os registros reflexivos semanais acerca do trabalho desenvolvido. Ressalta-se que esses materiais foram escolhidos a priori, antes de iniciar a coleta de dados, e sua obtenção foi autorizada pelas participantes do estudo.

A partir disso, considerando os objetivos propostos neste estudo – investigar as práticas de ensino do sistema de escrita alfabética, no 1º ano do Ensino Fundamental, de modo a compreender se a complexidade do sistema é considerada – elencaram-se duas hipóteses, de modo a guiar a leitura nessa primeira análise: se o SEA consiste em um sistema complexo, que exige um ensino sistematizado e explícito, as práticas docentes consideram essa complexidade? E o que se privilegia no ensino do SEA?

Nessa leitura flutuante, que de acordo com Bardin (1977), tem como objetivo o primeiro contato com os documentos, numa atividade de imersão nas impressões e representações decorrentes dessa leitura, foi possível identificar alguns elementos que dialogavam com os

objetivos e hipóteses levantadas. Desse modo, esses componentes foram destacados, para um posterior aprofundamento do estudo, em segunda etapa da análise dos dados.

Essa segunda etapa correspondeu à codificação. De acordo com Bardin (1977, p. 129) “A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou de sua expressão”. Esse processo é também regido por etapas, que neste caso, serão explicitadas evidenciando os procedimentos tomados neste estudo.

Seguindo os princípios da análise de conteúdo, a codificação envolve três critérios. O primeiro deles é o recorte, ou seja, a escolha da unidade referente ao texto a partir da qual será feita a seleção para posterior análise. Dentre as diferentes possibilidades (palavra, objeto, personagem etc.), considerando a natureza diversa dos dados desta pesquisa, considerou-se pertinente a opção pelo tema. Essa unidade não tem um padrão, podendo corresponder a uma frase, um parágrafo ou até mesmo a uma palavra. Neste caso, importa o sentido do trecho demarcado, e não necessariamente a forma que possui.

Outro preceito da análise de conteúdo aqui observado é a regra da enumeração, que de acordo com a autora, implica em uma organização na forma de contabilizar os elementos que foram identificados por meio da seleção dos temas (unidade de registro). Assim, há também algumas possibilidades, como a presença ou ausência do assunto estudado, a ordem, a intensidade, dentre outros. Neste estudo, a frequência foi considerada um importante indicador que pudesse auxiliar na discussão dos resultados, uma vez que, em consonância com a autora, compreende-se que “[...] a importância de uma unidade de registro aumenta com a frequência da aparição” (BARDIN, 1977, p. 131). Desse modo, a menção frequente a determinados assuntos ou a aparição recorrente de situações poderia indicar importantes fundamentos no ensino do sistema de escrita.

A partir da observação desses critérios e da pré-análise, constituiu-se um conjunto de indicadores para o tratamento dos dados nessa etapa da pesquisa. A codificação, nesse processo, assentou-se na literatura da área, especialmente nos trabalhos de Soares (2016, 2020), Moraes (2012, 2019) e Colello (2012, 2021), bem como na observação dos instrumentos que foram elaborados para a coleta dos dados. Assim, esse conjunto de códigos permitiu uma análise sistemática e técnica do material.

QUADRO 10: Indicadores elaborados para codificação do material

1. Ensino do sistema de escrita 1.1: aspectos do sistema: 1.1.1 conhecimento das letras/ alfabeto 1.1.2 Consciência fonológica e fonêmica 1.1.3 relação entre oralidade e escrita 1.1.4 funcionamento do sistema (convencionalidades) 1.1.5 relação entre fonema e grafema 1.1.6 escrita de palavras (foco SEA) 1.1.7 leitura de palavras (foco SEA). 1.2 concepções sobre o sistema 1.3 concepções sobre o SEA enquanto objeto de ensino
2. A linguagem escrita na perspectiva interativa 2.1 Usos da língua escrita 2.2 Leitura (enquanto ato e formação do leitor) 2.3 concepções sobre os usos da língua escrita enquanto objeto de ensino
3. A escrita na perspectiva sociocultural 3.1 conhecimento dos gêneros textuais 3.2 conhecimentos dos portadores de texto nas suas relações com suas funções 3.3 produções escrita (considerando gêneros e funções) 3.4 concepções sobre os gêneros textuais e seus usos enquanto objeto de ensino
4. Aspectos da formação 4.1 Formação inicial e percurso na alfabetização 4.2 Formações continuada no contexto da alfabetização
5. Relações com os documentos e orientações 5.1 Embasamentos para alfabetizar 5.2 BNCC
6. Recursos utilizados e organização da prática 6.1 Materiais 6.2 Organização do trabalho pedagógico

Fonte: Elaborado pela autora.

Portanto, a cada grupo de códigos foi atribuída uma cor, assim, todo o material coletado (os registros de observações, as entrevistas transcritas e os planejamentos docentes) foram codificados de acordo com esses índices, a partir da unidade de registro tema. Logo, na seleção de cada tema nesses materiais, identificava-se a qual código pertencia, o qual era rotulado com a cor correspondente. Esse trabalho de codificação do material conduziu a pesquisa à última etapa da análise de conteúdo, isto é, à categorização.

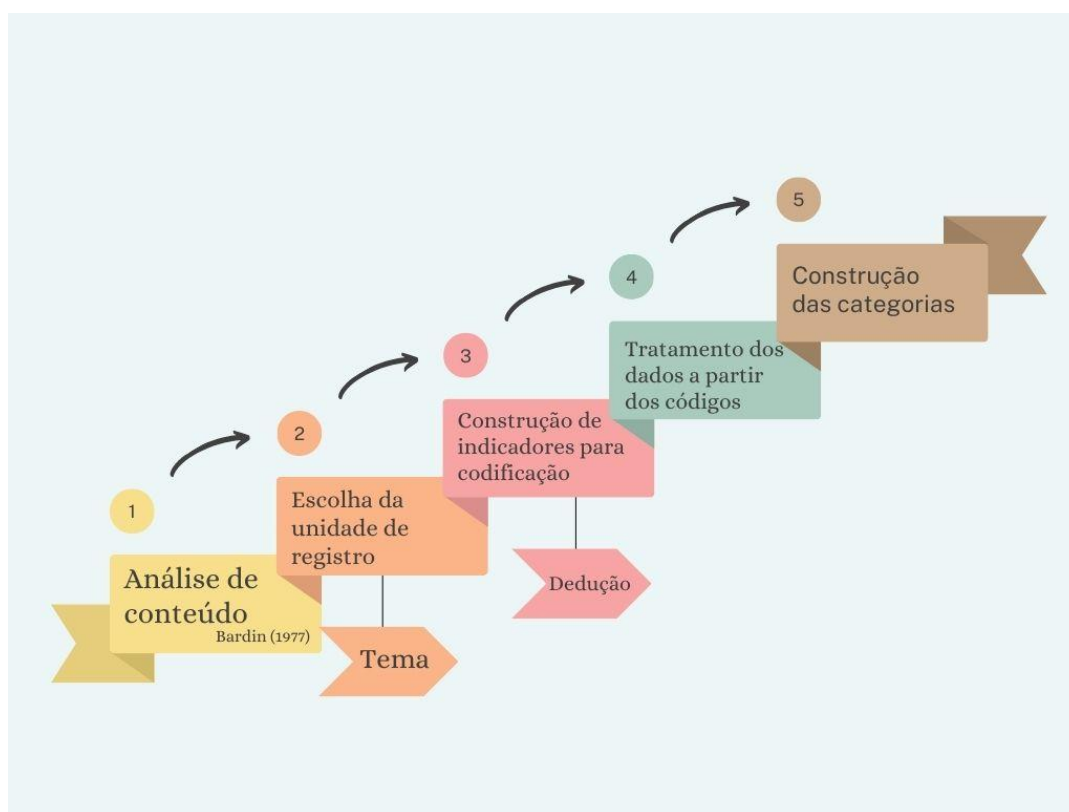
De acordo com Bardin (1997, p. 145): “As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão das características comuns destes elementos”. Por conseguinte, a construção de categorias envolve organizar e rearranjar os temas sistematizados sob os códigos, seguindo alguns critérios definidos pela autora na definição de boas categorias, como por exemplo, a regra da exclusão mútua e a homogeneidade. Assim, a

partir desses pressupostos, foram elaboradas quatro categorias, que se compreende que são representativas dos dados coletados:

1. Formação e prática: a constituição do alfabetizador.
2. Organização do trabalho pedagógico na alfabetização.
3. Concepções e práticas de ensino do SEA: entre letras e sílabas.
4. A cultura escrita no 1º ano.

Essas categorias apresentam, portanto, os resultados da pesquisa, bem como comportam discussões que retomam os objetivos e hipóteses evidenciados neste capítulo. O organograma a seguir sintetiza o caminho percorrido na análise dos dados.

FIGURA 8: Organização da análise dos dados de acordo com a análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora.

5 FORMAÇÃO E PRÁTICA: A CONSTITUIÇÃO DO ALFABETIZADOR

Neste capítulo expõe-se a primeira categoria de análise dos dados, que consiste na discussão da constituição do professor alfabetizador. Entende-se que a formação inicial representa o contato com a sistematização dos procedimentos para alfabetizar, isto é, o estudo da teoria do processo de ensino e aprendizagem da cultura escrita, bem como os procedimentos para conduzir tal processo no contexto escolar, quer sejam estratégias, ações e direcionamentos de propostas para os alunos, bem como a utilização de recursos.

Não obstante, compreende-se que o exercício da profissão docente é também formativo, uma vez que é no contexto da sala de aula que o professor se depara com diversas questões teóricas e procedimentais que, indubitavelmente, os processos formativos, iniciais e/ou continuados, não são capazes de prever ou, ainda, fornecer subsídios satisfatórios para a ação docente. Assim, é considerando tais assertivas que este capítulo, ao abordar os processos de constituição do alfabetizador, pondera a dimensão prática para discussão, a partir da perspectiva das professoras sobre suas próprias ações e as de colegas. Como poderá se verificar adiante, para as participantes, esse último elemento constitui um item preponderante em seu desenvolvimento profissional.

5.1 Articulação teoria e prática

Em relação ao processo de formação na alfabetização, as participantes trazem diferentes perspectivas, no entanto, observa-se que há em comum em suas falas a relevância da dimensão prática desses processos, isto é, demonstraram valorizar os processos formativos que abordam as questões práticas da alfabetização, seja pela experiência dos formadores, seja pela inserção em salas de aula no percurso do aprendizado profissional.

Nesse sentido, as participantes P1 e P3 evidenciam, acerca de suas experiências na formação inicial, a pertinência das discussões sobre o fazer em sala de aula:

“[...]e então ela tem a prática maravilhosa, ela levava muito as práticas dela para a sala de aula, o que ajudou as pessoas de lá [...] Caso de aluno bom, caso de aluno com dificuldade no aprendizado, atividades lúdicas para mostrar, para sanar. Levava. Muito prático mesmo” (Professora P1).

“Porque era material, era sondagem, era planejamento, era como fazer sondagem, como fazer, quais são as perguntas, como a criança trazia para a gente uma escrita alfabética ou uma escrita pré-silábica” (Professora P3).

Essas assertivas coadunam com os pressupostos de Tardif (2014), Chartier (2008) e Franco (2008, 2012) acerca do destaque que os saberes da experiência (no sentido do fazer) têm para os professores, em detrimento a outros saberes do campo educacional. As falas das professoras demonstram uma valorização para os aspectos procedimentais fornecidos por esses

processos formativos, tal como a professora P3, que ressalta que nas aulas do curso de pedagogia, na área de alfabetização, a professora universitária abordava o “como fazer”. Assim, se tais manifestações evidenciam a relevância do aspecto prático e a necessidade desse aprofundamento nos cursos de formação, por outro, revelam o distanciamento que os professores estabelecem com conceitos teóricos do campo, uma vez que centram sua atenção nos aspectos procedimentais.

Concomitantemente, essas descrições reiteram que a abordagem dos conteúdos teóricos e conceituais nos processos de formação de professores podem ocorrer a partir da reflexão de exemplos práticos, tomando as experiências reais de professores como recurso para a aprendizagem profissional. Desse modo, as falas das participantes elucidam que essas vivências permitem uma compreensão mais acessível das possibilidades de ação na alfabetização, como declara a professora P1, sobre sua experiência nas aulas de alfabetização no curso de Pedagogia:

“Ela levava tipo foto, imagem no retroprojeto, mostrava slide, bem visual. Com foto das atividades e isso clareava muito as coisas. Aí, por exemplo, ela mostrava a teoria, no teórico, explicava tudo. Agora, claramente ela falava, se tudo isso não der certo, vamos partir para isso e isso. Tem dois caminhos”.

Percebe-se que desde a formação inicial os professores vão se apropriando da prática como elemento fundamental de sua profissão (TARDIF, 2008), reiterando tal componente como um prisma para o estudo da teoria do campo. Infere-se que isso também pode revelar a sobreposição do saber procedimental nos cursos de formação inicial.

Se a articulação teoria e prática nos processos formativos se revela, para algumas das participantes, como o apontamento da relevância da prática na abordagem dos conteúdos teóricos, para outra, essa articulação se dá pela perspectiva da insuficiente formação teórica na sustentação para o exercício da profissão: “[...] apesar de achar que é uma grade de alfabetização muito pouquinho, muito pequena. Pouco tempo, né? Dois, três períodos para a seriedade que é a alfabetização [...] porque ninguém foca na alfabetização do primeiro ciclo, na inicial, é muito passado por cima”. (Professora P2). Portanto, a professora P2 aborda a necessidade de aprofundamento para o exercício docente, esses realizados mediante outros cursos, ou seja, a formação continuada: “[...] eu quero fazer uma pós em alfabetização. Para não sentir tanta insegurança, pelo menos eu vou ter domínio sobre o assunto”.

Esses duas formas de articulação entre teoria e prática (valorização da prática e insuficiência da teoria que dê suporte à prática) correspondem às dimensões discutidas por Franco (2008) na formação de professores, ao que a autora denomina como lógica das práticas e a lógica da formação. Assim, a lógica das práticas compreende a urgência em ter fundamento para atuação em situações específicas de ensino. Neste caso, poderia se considerar a

necessidade evidenciada pela participante P3 em obter, no curso de formação inicial, os modos de fazer na alfabetização. A lógica da formação, de acordo com Franco (2008), corresponde ao aprofundamento conceitual sobre determinado campo, isto é, o estudo dos constructos teóricos. A autora argumenta que, tradicionalmente, nos cursos de formação, essas instâncias, da lógica das práticas e da formação, não se articulam, uma vez que se prevê primeiro o contato com os conceitos do campo, para depois vivenciar a prática, por meio de estágios.

Essa tensão entre teoria e prática reverbera na ação docente, tendo como possível consequência o afastamento, pelo corpo docente, das discussões teóricas e conceituais. Isso porque os professores, inseridos nesse modelo formativo, não conseguem encadear tais elementos. Logo, ancoram-se e buscam pela solução das problemáticas vivenciadas em seu cotidiano, como ressalta a P3: *“[...] porque assim, a teoria é muito boa. Mas a gente precisa também ter a prática. [...] então a gente põe a mão na massa mesmo. A gente montava e pensava na intervenção para pré-silábico, pra silábico com valor, pra alfabético, saber fazer então as duplas produtivas, colocar quem com quem”*. A fala da participante revela a compreensão da importância do conhecimento teórico do campo, no entanto, reconhece a necessidade de saber colocar em exercício tais conceitos, materializados em como articular propostas para os alunos.

Convém rememorar que as professoras participantes desta pesquisa vivenciavam tempos de desenvolvimento profissional distintos, o que também pode explicar as diferenças de percepção para os processos formativos e suas influências para as práticas. Essas divergências ficam evidentes quando as participantes comentam sobre a necessidade de formação:

“[...], mas é muito superficial, ninguém foca em alfabetização das séries iniciais, você não acha curso exclusivo focado nas séries iniciais. E é tão importante, no 1º ano [...] então eu acho que isso fica a desejar. É muito solto, até as leituras. É muito solto, não é direcionado” (Professora P2).

[Sobre o curso de pós-graduação em Alfabetização e Letramento] *“se tivesse assim, alguns dias para a gente ver a prática. Aqui já um curso inteiro sobre isso, acho que essa é uma limitação da pós-graduação. Trazer mais a discussão da prática e a discussão entre os estudantes [...] perde bastante tempo falando sobre os autores, não que não seja importante. Às vezes, fica um semestre falando sobre o autor. E aí o que a gente precisa mesmo da prática, de preenchimento da caderneta, de fazer planejamento, relatório descritivo. Então eu acho que isso é uma coisa que falta. São questões que a gente vai aprendendo quando chega na escola. E aí você tem que contar com a sorte de cair em uma escola que tem alguém para te ensinar” (Professora P3).*

Os trechos das falas das duas participantes demonstram a urgência que têm pelos saberes da prática, aqueles que, de acordo com Franco (2008), correspondem aos conhecimentos necessários para a ação diante das complexidades da sala de aula. Essas duas participantes

viviam momentos parecidos em suas vidas profissionais, sendo a primeira vez que trabalhavam com turmas de alfabetização no 1º ano. A professora P2 já havia trabalhado com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental, enquanto a P3 era iniciante, ingressante na carreira do magistério. Logo, percebe-se que suas falas direcionam-se às necessidades de formação sobre esse público específico, ou seja, para turmas em alfabetização inicial. Esses dados coincidem, em partes, com o estudo de Moura e Guarniere (2019) acerca de uma professora iniciante na alfabetização, no qual se assinala o insatisfatório conhecimento dos procedimentos de ensinar a ler e a escrever. A diferença que se destaca nos dados obtidos nesta pesquisa, em relação à P3, é a recorrência da citação da dimensão prática, e não necessariamente, os conteúdos desse ensino.

A participante P1, no entanto, além de mais experiência na docência, também possuía um tempo considerável como professora de 1º ano. Desse modo, observou-se influências dessa experiência na indicação de processos de formação no decorrer da carreira:

“Curso que a gente procura, [...] também não posso mentir, quando você já tem um bom tempo de prática, muita coisa vira mesmice. Então é difícil ter coisas novas, porque muitas vezes o que está ali no curso você viu que você já faz [...] às vezes a gente já tem tanta prática, a gente se bloqueia de mudar”

Essas indicações reiteram a suposição do destaque que as práticas e os conhecimentos dela subjacentes ocupam na dimensão profissional docente, uma vez que se tornam filtros para considerar o que é pertinente ou não na articulação da teoria e de suas próprias práticas. Apropriando-se do termo cunhado por Chartier (2007) “leituras de uso”, pode-se inferir que a professora parte desse princípio em relação aos cursos dos quais participa, ou seja, toma as experiências lá obtidas a partir da perspectiva do que é possível ser aplicado em sua prática. Esse dado ainda corrobora estudos anteriores (LUCCA, 2018; LUCCA, OSTI, TASSONI, 2021) acerca das vivências dos professores em cursos de formação continuados e como a possibilidade de modificações em suas práticas está também relacionada ao tempo de profissão e ao olhar avaliativo para suas próprias ações.

Ainda, nesse trecho, a professora P1 destaca que além desse olhar procedimental para os cursos e seus contributivos, observando o que é possível inserir nas suas práticas e/ou modificá-las, dimensiona que devido essas experiências há também um “bloqueio de mudar”. Considerando que esta pesquisa não tem como finalidade discutir a construção das práticas pelos professores alfabetizadores na perspectiva de seu desenvolvimento profissional, entende-se que esse é um elemento relevante a ser abordado em outros estudos, de modo a aprofundar as compreensões acerca das relações que os professores estabelecem entre a teoria e a prática.

Se as participantes dimensionam a prática como um componente notável na constituição de seus processos formativos, a relação com os pares surge também como uma possibilidade da articulação entre teoria e prática. Entende-se que as trocas são também espaços para articulação teoria e prática, ainda que tal relação não esteja explícita para os professores. Isso porque, em consonância com Chartier (2007), compreende-se que os fazeres dos professores carregam consigo referenciais. Ademais, como assinala Franco (2012), no desenvolvimento de seu trabalho, o professor não está aplicando puramente uma teoria, mas “[...] está coordenando sua prática com sua teoria de aprendizagem. Essa teoria pode estar ultrapassada, equivocada? Sim, pode; no entanto, há convicção, há empenho, há coerência didática” (FRANCO, 2012, p. 179).

É considerando tais pressupostos que se discute a troca de experiências entre os professores como também um momento privilegiado de articulação entre teoria e prática. Isso porque se compreende que essas práticas discutidas, ensinadas, os macetes e as soluções compartilhados comportam constructos teóricos e discussões conceituais que os sustentam, ainda que isso não esteja totalmente cognoscível para os professores.

As professoras P2 e P3 assinalam as trocas que realizam com outras professoras da escola como fundamentais na construção de seu repertório para alfabetizar e na aprendizagem profissional:

“[...] a troca de experiências [...] então não me custa chegar para elas e perguntar o que elas vão falar: não, não faz assim que vai dar errado, ou, faz assim que vai certo. [...] o que salva são as trocas de experiência. Aprendi bastante. E às vezes é muito mais fácil a gente aprender entre os pares do que com uma outra pessoa falando, só me falando, só me mostrando” (Professora P2).

Desse modo, o excerto da participante P2 coincide com as discussões realizadas por Tardif (2014) e Chartier (2007) acerca não apenas da valorização dos saberes da experiência, mas da sua validação, que se dá por meio das trocas entre os professores. Ademais, a P2 expõe que essas trocas, geralmente, ocorrem a partir de temáticas que são tidas como desafios por eles. Não obstante, destaca-se nesse trecho, novamente, o caráter procedimental da docência.

A professora P3 também ressalta a parceria firmada com as colegas, principalmente aquelas que lecionam para a mesma etapa e, neste sentido, cita as impossibilidades que a estrutura da escola cria para a constituição desses momentos:

“Então trocar experiências com elas ajudou bastante. Trocar essa experiência com elas, conversar, ver coisas da internet, que às vezes na internet acha muita coisa interessante. [...] Aqui na escola eu acho que a coordenação ajuda muito nessa questão. Como as professoras do 1º ano. Eu sinto falta de não ter um HTPI juntas, porque nunca bate. Eu sinto falta disso, é um momento também de a gente estar trocando experiência. Ainda mais eu, que estou começando. Elas já estão aqui há mais tempo, elas têm muita experiência, e alguma coisa elas podem me passar se tiver um horário para a gente sentar e conversar”

Diferentemente da professora P2, a P3 não direciona uma temática específica ou desafio particular que a leve a buscar pelas colegas, mas entende que essas trocas seriam relevantes pelo fato de ser iniciante. Desse modo, intensifica-se a busca pelo “como fazer”, considerando a complexidade da tarefa de alfabetizar. Esses dados ratificam os resultados de um estudo anterior (LUCCA, 2018), no qual as alfabetizadoras participantes também demonstraram compreender os momentos de trocas entre os pares como formativo, possibilitando reflexões sobre seus fazeres. Ademais, assevera-se que esses referenciais estão em anuência com as discussões de Tardif (2014), na qual o autor assinala que essas trocas possibilitam a objetivação dos saberes experienciais, além do que, são esses momentos que dimensionam a coletividade da profissão: “[...] as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de fornecer respostas a seus problemas” (TARDIF, 2014, p. 52).

A professora P1, como já se ponderou, encontrava-se em um momento distinto de seu desenvolvimento profissional e, principalmente, possuía mais certezas sobre o “como alfabetizar”, uma vez que era experiente nesse ofício. Assim, percebe-se que, em alguns momentos, suas reflexões distanciam-se daquelas promulgadas pela P2 e P3, como por exemplo, na consideração das trocas entre as colegas no contexto escolar: *“Cada uma fala da experiência da sua sala, às vezes tem alguns momentos. Mas é uma troca bem informal e bem básica. Não é nada... não é nada que se aprenda [...] tem esse momento que fala, mas não é uma formação”* (Professora P1).

Apesar de a participante evidenciar que não compreende os momentos que a escola organiza para a troca de experiências entre os professores como formativo, diferente do que postulam as professoras P2 e P3, há trechos da entrevista que esclarecem que a professora valoriza os saberes experienciais dos colegas, no entanto, não necessariamente àqueles que trabalham cotidianamente com ela: *“[...] agora tem Instagram, rede social, essas coisas, tem bastante professoras que postam, né. Compartilham, vendem o arquivo, eu tenho usado muito desses recursos”* (Professora P1).

Logo, a participante evidencia que as trocas entre os profissionais e a validação dos saberes produzidos pelo corpo docente não se restringem ao contexto da comunidade escolar na qual atuam, mas esses novos espaços possibilitados pelas redes sociais surgem como outras instâncias que permitem aos professores buscarem formas de lidar com seus desafios. Portanto, entende-se que é também interessante perceber esse fenômeno das discussões sobre as práticas em alfabetização nas redes sociais e como podem impactar nas formas de organização do trabalho docente na alfabetização.

Os resultados apresentados nesta subcategoria, acerca das relações que as professoras estabelecem entre a teoria e prática na tarefa de alfabetizar, evidenciam as tensões que se estabelecem entre esses componentes e que já são temas de estudos da área da Didática, bem como das discussões dos processos de formação docente. Assim, as análises efetuadas permitem assinalar que os professores, assim como postula Tardif (2014), reafirmam sua ação profissional no âmbito das práticas, reconhecendo que essas são construídas no cotidiano e na relação com os alunos. Nesse cenário, a teoria seria buscada sob o prisma da prática (o que fazer quando), ou seja, de acordo com os desafios vivenciados. Ainda, a solução de problemas dificilmente é efetivada por meio do retorno ao estudos teóricos/conceituais, mas pela busca de práticas exitosas, seja na própria escola (troca entre os pares) ou no apoio de professores que compartilham suas experiências nas redes sociais ou outros meios. Não obstante, apesar de compreender que a dimensão da prática docente ocupa um considerável constructo na constituição do alfabetizador, entende-se que há consensos e orientações que também influem consideravelmente nos fazeres dos professores. É o que se apresenta na próxima seção.

5.2 Teorias, reflexões e prescrições: escolhas ou adesão?

Esta subcategoria pretende apresentar os resultados referentes às relações que as professoras estabelecem com as teorias e as prescrições do campo da alfabetização, seja pelo contato com os estudos e documentos por meio dos cursos de formação inicial ou continuados, seja pelo cotidiano escolar.

Como se reconheceu no início deste capítulo, na formação inicial tem-se o contato com o constructo teórico do processo de alfabetização. No entanto, sabe-se que neste campo não há ainda consensos sobre o como alfabetizar, tal como discutido no capítulo 2, uma vez que os próprios programas de formação de professores e documentos oficiais apresentam enfoques diferentes, a depender da perspectiva teórica adotada, como por exemplo, o PNAIC e a PNA. Assim, nos cursos de graduação em pedagogia ou no magistério, como é o caso da P1, os professores têm contato com a literatura da área. Todavia, para além disso, possuem suas próprias representações e compreensões sobre esse processo específico de aprendizagem, em partes, pela própria vivência enquanto estudantes nessa cultura escolar e dos procedimentos de ensino que vivenciaram. Posteriormente, com o ingresso no magistério, outras influências também acabam por constituir as concepções de alfabetização do profissional, tal como demonstrado na subcategoria 5.1.

Acerca das teorias que embasaram os processos formativos das participantes, percebe-se que há certa uniformidade em relação aos constructos trabalhados, sendo que as professoras

citam Emília Ferreiro e Ana Teberosky, discorrendo que aprenderam a analisar as escritas infantis, bem como rememoram Magda Soares, articulando a alfabetização ao letramento, como declaram as participantes P2 e P3:

Ela trabalhou muito a Emília Ferreiro, Magda Soares e Ana Teberosky, que ela se baseou nas aulas inteiras nisso. A gente aprendeu todas as fases, os exemplos, tudo, né? (Professora P2).

Era trazendo uma teoria enrolada com a prática, então ela falava assim, por exemplo, a gente vai aprender sobre as fases de escrita. Então trouxe Emília Ferreiro, trouxe ela aqui para nós, desenhou tudo para a gente lá, de como fazia tudo certinho, trouxe a Magda Soares para agregar, aí depois que trouxe tudo aquilo, aí mostrou a aplicação daquilo (Professora P3).

Neste quesito, percebe-se que as respostas são bastante semelhantes, o que remete a uma fundamentação já constituída no campo de estudo da alfabetização. Nesse aspecto, convém destacar que as três participantes citaram as autoras Emília Ferreiro e Magda Soares. A participante P2 ainda citou a pesquisadora Ana Teberosky e Telma Weisz. No entanto, um aspecto notório em suas falas é que a citação a tais autoras e pesquisadoras da alfabetização estão articuladas ao estudo das fases de escrita. No desenvolver da apresentação dos resultados poderá se averiguar o quanto as práticas construídas pelas participantes aproximam-se ou distanciam-se desse referencial teórico.

Sobre esse aspecto, a unanimidade dos processos formativos abordarem os estudos da psicogênese, compreende-se que mais do que demonstrar certa hegemonia desse constructo na formação, há a centralidade na discussão e análise das escritas infantis e posterior classificação dos alunos nas hipóteses construídas por aquela autora. Isso se evidencia na fala da P3, ao relatar sua experiência e aprendizado junto a uma professora de 1º ano, ao participar do programa PIBID:

A gente teve momentos de sondagem, então a gente fazia a sondagem com a criança. Isso era uma coisa muito legal, de estar ali com a criança, vendo o que ela estava respondendo. A gente já tinha essa formação na faculdade de como fazer, já tinha essa ideia de como fazer e aí, na prática, a professora de sala de aula ela ajudava. Então vocês vão fazer essa lista de palavras, vão pedir para eles escreverem e vão fazendo a marca da leitura. Isso foi fundamental, a gente foi fazendo e aprendendo [...] aí fazia a sondagem e percebia como estava, em qual hipótese estava e propunha atividades (Professora P3).

A relevância dos estudos da psicogênese e sua influência para o olhar das ideias infantis sobre o sistema de escrita já foi abordado no capítulo 1 desta tese. No entanto, concorda-se com Morais (2019) que, se por um lado, tal perspectiva demonstrou a ineficiência dos métodos ditos tradicionais para alfabetizar, justamente por desconsiderarem as conceitualizações dos alunos sobre o funcionamento da escrita, por outro lado, compreende-se que a psicogênese “[...] não apontava uma metodologia de ensino que os substituísse” (MORAIS, 2019, p. 11). A literatura

no campo da alfabetização ainda caminha para a constituição desse arcabouço ou, o como alfabetizar. Como exemplo, tem-se a última obra de Magda Soares (SOARES, 2020), que distante de propor uma metodologia de alfabetização, discute a multiplicidade de áreas que compõe esse processo e busca articulá-las, considerando as suas especificidades e indicando que constituem dimensões do que considera “alfabetizar com método”.

Assim, nos excertos das participantes, evidencia-se que esse constructo teórico psicogenético é tomado pelo viés das análises das escritas infantis, sendo que esse consistia em um procedimento de pesquisa da referida autora, que tinha como objetivo estudar como as crianças compreendem o que as letras representam e como criam essas notações (MORAIS, 2012). Não obstante, uma das notáveis contribuições das publicações de Emília Ferreiro e outros pesquisadores dessa linha de estudo foi o reconhecimento do sujeito cognoscente diante do sistema de escrita que, portanto, reflete sobre esse sistema antes mesmo de adentrar no ensino sistematizado da alfabetização no contexto escolar.

É com base nesses pressupostos (que se compreendem como consolidados no campo da alfabetização) que se questiona que o embasamento para alfabetizar evidenciado pelas professoras seja apenas recorrer à classificação dos alunos nas hipóteses descritas por Ferreiro e Teberosky (1999). Tal mecanismo é reforçado pelas próprias redes de ensino, que propõem o acompanhamento de avaliações periódicas dos alunos por meio de escritas espontâneas, classificando e quantificando os estudantes de acordo com as hipóteses em que se encontram, nos denominados mapas de ensino. Convém destacar que durante as observações realizadas das práticas das três participantes pode-se acompanhar esse procedimento avaliativo, sobretudo, o ditado de quatro palavras e uma frase, que embasa a classificação dos alunos.

Na referida rede em que este estudo foi realizado, esses mapas consistem em planilhas que os professores devem preencher mensalmente, classificando os alunos em: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, silábico-alfabético e alfabético, sendo que a cada hipótese corresponde uma cor. Desse modo, o objetivo é ter um panorama da evolução do aluno no decorrer do ano letivo, bem como de toda a turma.

Se esse mecanismo de avaliação das escritas infantis for considerado uma forma de apropriação da teoria de Emília Ferreiro, ainda que de modo reducionista, há indícios de que se torna, também, não apenas um registro de avaliação do aluno e a verificação da sua evolução, mas um controle do trabalho docente, tal como assinala a professora P1: *“Você pintar o mapa e as pessoas burlarem isso para mostrar: nossa, se eu pintar aqui que ele ficou quatro, cinco meses nessa cor, que incompetente de professor que eu sou. Se eu tiver que pintar todo mês, eu vou pintar e vou assinar meu nome embaixo”* (Professora P1). Desse modo, a professora

evidencia que os mapas e, mais do que isso, a evolução ou não do aluno dentro das fases descritas por Ferreiro dimensionam a competência do professor em alfabetizar. Nesse sentido, observa-se que a apropriação do estudo dessa forma, entendido como superficial, distancia-se de outras discussões apreendidas por aquela autora. Ademais, percebe-se como os processos formativos vivenciados pelas participantes na universidade dialogam com essa exigência da rede de ensino, por meio da proposição do “mapa da sala”.

As professoras, no entanto, desenvolvem formas de didatizar a leitura e a escrita, formas essas que, muitas vezes, colocam em convivência diferentes perspectivas teóricas. Assim, se a avaliação da evolução dos alunos na aquisição da escrita é pautada na perspectiva da psicogênese, as suas práticas podem revelar outras reflexões e prescrições, inclusive, aquelas que se compreendem como contraditórias.

Nos trechos das entrevistas, constata-se que as participantes possuem concepções e embasamentos conceituais em alfabetização que se aproximam da perspectiva construtivista, demonstrando uma clara apropriação de referências que são associadas a tal constructo. Como exemplo, encontra-se a indicação do erro como parte do processo de aprendizagem da escrita, o que remete às escritas espontâneas e sua análise não apenas a partir da escrita convencional, mas observando que ideias esses “erros” podem revelar: “[...], *mas daí eles escrevem do jeito deles e a gente valoriza isso, porque é aquela coisa, a partir da consciência, da própria reflexão da própria criança. Será que o jeito que eu estou escrevendo aqui é o jeito que a professora passou lá na lousa?*” (Professora P2). Desse modo, essa estratégia de permitir que a criança escreva de acordo com suas hipóteses, adentra o contexto escolar como possibilidade de ela avançar na apropriação do sistema de escrita alfabética, no estabelecimento do confronto da escrita espontânea com a convencional (SOARES, 2020).

Outros excertos das participantes também evidenciam as influências dessa perspectiva teórica nos seus modos de alfabetizar. Nos relatos da professora P1, observa-se a adoção do termo “escrita significativa” para designar as propostas de reflexão linguística que se afastam daquelas relacionadas aos métodos tradicionais de ensino e permitem as manifestações das ideias infantis: “[...], *eu sou a escriba e gosto muito que eles me deem a palavra que eles querem escrever. E mesmo quando eles falam a letra errada, coloca, para depois ler e comparar. É a escrita significativa*” (Professora P1).

Esses procedimentos citados pelas professoras, traduzidos em estratégias de ensino da escrita, exprimem tentativas de se aproximar desse discurso alinhado à teoria psicogenética, que procura valorizar o pensamento da criança e, mais do que isso, compreender que nessas ideias há a tentativa da compreensão do funcionamento do sistema de escrita. Como destaca a

participante P1, por meio da escrita do que pensam os alunos, procura levá-los à reflexão sobre a maneira correta. Além do mais, como outro indício dessas tentativas de aproximação do constructo teórico psicogenético, a professora P1 destaca que as palavras a serem escritas partem dos alunos, sendo, desse modo, uma tentativa de descentralizar o ensino focado no professor.

A professora P3 aborda os procedimentos de ensino centrados na criança, que também podem ser identificados como um discurso decorrente da adesão aos contributos das pesquisas da psicogênese da escrita: “[...], hoje a alfabetização é justamente isso, a gente tem que olhar para a necessidade que a criança está precisando. Não ficar presa a um método, um método único, porque que a gente está fazendo de uma forma e não está sendo legal para ele. Não está aprendendo” (Professora P3). Nesse sentido, a fala da professora desloca a relevância dos procedimentos de ensino para o olhar atento à criança e às suas possibilidades diante do objeto de ensino.

Se por um lado esses excertos evidenciam as adesões e aproximações das professoras aos contributos das pesquisas decorrentes da psicogênese, especialmente a valorização da criança e suas ideias sobre a escrita, por outro lado, outros trechos também clarificam que diferentes concepções de aprendizagem influenciam nos modos de fazer dessas participantes. É notório que certos fragmentos das entrevistas indiquem que, para o corpo docente, é possível que a diferença entre metodologia e estratégias de ensino não esteja tão esclarecido:

Eu já fui uma professora assistencialista, já fui uma professora psicóloga, já fui a professora do ba-be-bi-bo-bu. E hoje não, hoje nossa prática já é mais com sequência didática, não é que você não explore a família silábica, mas dentro de um tema, de atividades lúdicas. Mesmo com esse abrir de olhos que alguns precisam desse despertar de materiais concretos (Professora P1).

“[...], às vezes a criança está precisando de método fônico, eu tenho que trabalhar método fônico. Agora se o outro está precisando de silábico, eu tenho que trabalhar silábico [...], a criança está aprendendo através de jogos, você tem que fazer sim, diversificar também, saber mesclar, ter um olhar mais assim, para a criança” (Professora P3).

As professoras P1 e P3 expõe que, ao buscar definir suas práticas dentro de categorias (professora tradicional, professora construtivista etc.) mesclam as estratégias que utilizam para indicar a qual concepção de aprendizagem se associam ou pensam se aproximar. Ademais, tais trechos também levam a supor a preocupação que os professores têm para o fazer prático da sala de aula, ou o fazer ordinário (CHARTIER, 2007), em detrimento às associações a concepções, ou ainda, rotulações. Dito de outro modo, é a urgência da necessidade da sala de aula que leva os professores a aderirem certos procedimentos, ainda que não esteja tão claro a quais concepções eles se filiam.

Na continuidade da enunciação das concepções que sustentam suas práticas, embora se perceba a aproximação que as participantes procurem demonstrar dos constructos da psicogênese, surgem em suas falas (assim como em suas práticas, como se poderá discutir adiante) a influência das concepções associacionistas de ensino, bem como a recorrência aos métodos tradicionais, especialmente os sintéticos:

As atividades assim são de fixação, memorização. [...], é daqui que eles vão saber saindo juntar a letrinhas para formar palavras, não lá na frente, lá vai consolidar isso. Mas é daqui que eles vão aprender o certinho, como eles juntam a letrinha B com A para fazer o BA (Professora P2).

[...], cada família silábica, por exemplo, é um texto diferente, mas sempre trabalhando as mesmas atividades, assim, atividades de identificação, atividade de escrita. [...] Trabalhando com os fonema assim, não propriamente comecei trabalhando com os fonemas, foi mais com as letras, lendo a letra, depois o fonema. Aí eu ia ensinar isso nas combinações com as vogais, formar sílabas (Professora P3).

Esses dados corroboram os resultados de pesquisa discutidas no capítulo 3, como Silva (2018), Siqueira (2018), Frigo (2020), Santos (2020) e Omitto (2019). Nesses estudos, os autores destacam a proeminência dos métodos tradicionais de alfabetização nas práticas docentes, especialmente aqueles que dirigem a atenção para as menores unidades da palavra. Isso mesmo diante dos discursos das participantes em buscar articular a aprendizagem da escrita à sua função social e seu caráter discursivo.

Considerando as professoras participantes deste estudo, segundo suas explanações, seus processos formativos iniciais primaram pelo contato com perspectivas teóricas que criticam a ineficácia desses métodos de ensino. Nesse sentido, em consonância com Bortolazzo (2019), compreende-se que os professores constituem suas práticas apoiados em suas vivências, bem como nas concepções de aprendizagem. Assim, as razões para adotarem esses procedimentos de ensino podem estar relacionadas às dificuldades que enfrentam no contexto da sala de aula.

As professoras P2 e P3 expressam os desafios enfrentados no início do ano letivo, ao constatar que os alunos possuíam conhecimentos rasos sobre o sistema de escrita:

Agora enquanto eles não fazem, por exemplo, a leitura certinha das palavras, como é que eu posso trabalhar, assim, um texto um pouco maior? Agora para eu trabalhar então o texto maior, o alfabético, eu consigo trabalhar. [...] antes de trabalhar com a sílaba eu trabalhei muito com as vogais, para eles terem essa percepção do som, das letras. E achei que foi muito legal, porque a partir daí eles começaram a escrever já [...] então assim, a evolução de eles iram do pré-silábico para o silábico sem valor sonoro ou com valor, foi muito rápido (Professora P3).

Eles não reconheciam o alfabeto, não reconheciam nenhuma letra, então partir de letra por letra, foi mais fácil, mais produtivo (Professora P2).

Por conseguinte, parte-se do pressuposto de que, a partir dessa avaliação que as professoras obtêm de seus alunos, de seu desconhecimento das letras e seu respectivo valor

sonoro, apreendem que um processo de ensino que dê centralidade ao texto ou à unidades maiores da língua escrita dificultaria a aprendizagem dos estudantes. A professora P3 evidencia isso ao questionar-se como pode trabalhar um texto com uma criança que ainda não é capaz de decodificar.

Assim, parte-se da hipótese de que os métodos tradicionais de ensino, principalmente os sintéticos, satisfariam, para as professoras, a necessidade do trabalho com as letras e seus correspondentes valores sonoros, uma vez que os alunos chegam ao 1º ano sem tal conhecimento consolidado. Para então, a partir disso, complexificar gradativamente o ensino, com a inserção de sílabas, para posterior formação de palavras, até se chegar aos textos. Nesse intermédio, apaziguam a convivência de tais procedimentos de ensino às perspectivas teóricas a que tiveram acesso em suas formações, uma vez que compreendem os avanços dos alunos como uma validação de seus fazeres e escolhas.

Outro elemento discutido em pesquisas nos últimos anos é a consciência fonológica e sua relação com a aprendizagem do sistema de escrita. Soares (2016, 2020) e Moraes (2019) ressaltam que a consciência fonológica estabelece uma relação de interação com o processo de aprendizagem da escrita, ou seja, uma influência no desenvolvimento da outra. Nesse sentido, a inserção de propostas que envolvem essas habilidades nas turmas de alfabetização tem sido uma constante. Os dados indicam que esse é outro constructo teórico que consta nas práticas das professoras, sendo que a P3 demonstra ter clareza sobre propostas desse tipo, destacando aquelas que auxiliam os alunos a romperem com o realismo nominal:

[...] então nós fizemos muito assim, saber quantos pedacinhos têm as palavras [...] eu aplico muito essa questão das diversas sílabas, da consciência silábica, da consciência fonológica [...] explorar todas as estratégias e habilidades de consciência fonológica. Trabalhar com rimas, trabalhar com sons finais e sons iniciais. Trabalhar com a aliteração, trabalhar com muitas coisas antes de começar a escrever. (Professora P3).

Entende-se que a professora se apoia em algumas habilidades da consciência fonológica para reforçar com os alunos as relações que a fala estabelece com a escrita, auxiliando-os nessas reflexões entre grafia e sons. Especialmente para ajudá-los a prever a quantidade mínima de letras a ser utilizada na escrita de determinada palavra: “[...] para cada palavra que a gente vai escrever, quantos pedacinhos têm? Trabalhou muito com isso” (Professora P3). Logo, infere-se que essa articulação das habilidades de consciência fonológica às tarefas de escrita respondem à iminência de perceber avanços nas produções das crianças, relacionando as hipóteses da escrita descritas por Ferreiro e Teberosky (1999) a tal procedimento. Desse modo, reafirma-se as conclusões anteriores, de que os professores encontraram meios de apaziguar as diferentes perspectivas teóricas de acordo com as demandas que a realidade lhes impõe.

Em suma, observa-se que em relação à articulação dos embasamentos dos métodos tradicionais, destacaram-se as participantes P2 e P3, que explicitaram suas concepções articulando diferentes constructos teóricos, que se justificam mediante a coerência percebida por elas em suas ações e nos resultados apresentados pelos estudantes. A professora P1, no entanto, evidencia formas de relacionar as diferentes concepções dos modos de alfabetizar de maneiras distintas. Uma notória diferença na fala dessa alfabetizadora refere-se à compreensão da necessidade da superação das formas de alfabetizar por meio dos métodos sintéticos, especialmente os “textos acartilhados”, dando espaço para a inserção dos gêneros textuais:

Fico pensando, por que a gente seguiu aquela cartilha? Caminho Suave ensinou? Ensinou, eu mesma aprendi por lá. Mas realmente, né? “A uva é do Ivo. O boi baba”. Sendo que hoje a gente pode trabalhar de outra forma e eles aprendem, é gostoso, é prazeroso. Trabalhar com uma receita, que nem o convite do aniversário que foi na classe, eles aprenderam e tiveram um significado imenso. [...] acho que tudo que tem significado não sai da memória (Professora P1).

Ademais, em outros trechos da entrevista, a professora P1 aborda a dimensão da função social da escrita como aspecto relevante na condução das propostas de alfabetização. Não obstante, ressalta-se que tal participante tinha mais tempo de experiência como alfabetizadora. Desse modo, mesmo declarando tal entendimento, não deixava de trabalhar os aspectos linguísticos e explorar as relações grafema-fonema, o que demonstra, no nível do discurso, a clareza quanto à necessidade de alfabetizar letrando. Tal articulação fica evidente quando ela menciona a organização da sua prática a partir do nome próprio, para a partir de então, explorar as letras e seus valores sonoros:

O ponto de partida meu é o nome. Sempre. O nome, a apresentação das letras do alfabeto. Daí eu foco para destacar as vogais, porque eu quero que eles fiquem silábico com valor. Isso é regra dentro da minha sala, sempre. Nome, alfabeto, vogais, destacou. Depois disso é trabalhar, mas não tem assim, palavra só com B, só com C. dentro do texto vai localizar palavras com B... (Professora P1).

Observa-se que o relato da professora P1 distancia-se das propostas relatadas pelas outras participantes no que se refere à organização do trabalho e a forma como as unidades linguísticas são abordadas, estando contextualizadas por meio de textos. Isto é, mesmo trabalhando unidades menores, como letras e sílabas, o foco não ocorria por meio da análise exaustiva de famílias silábicas e escrita de listas de palavras com as referidas sílabas, mas por meio da exploração dessas unidades a partir de textos selecionados. Assim, infere-se que a P1 se aproxima dos pressupostos do alfabetizar considerando a função social da escrita e o contato dos estudantes com os diversos gêneros textuais. Uma das razões que pode explicar tal embasamento e organização do trabalho refere-se à sua participação na proposta formativa do PNAIC, em 2013 e a aproximação aos referenciais trabalhados nessa proposta.

Apesar dessas evidências citadas pela professora P1, pode-se deduzir certa apropriação teórica que busca prezar pela escrita com sua função social, bem como as ideias infantis acerca desse sistema. Não obstante, outros excertos indicam distanciamentos e até mesmo resistências acerca desses constructos, como por exemplo, a escrita espontânea. Se por um lado ela é citada pelas outras participantes como contributiva para auxiliar nos avanços dos estudantes em relação à compreensão do sistema de escrita; por outro lado, para a P1, tal proposta não auxilia no desenvolvimento da escrita das crianças:

[...] escreve como você sabe, então é de qualquer jeito. E faz de qualquer jeito. É do jeito que eu sei? Eu vou por qualquer letra, não vou pensar. [...] Ainda mais quando é coletivo assim, fez em uma mesma aula, escreve. Eu não vejo resultado. Quem sabe vai fazer e quem realmente precisa, os mais preguiçosos, vão deixar. Eu prefiro orientar, refletir (Professora P1).

A escrita espontânea, tal como citado pelas professoras P2 e P3, além de revelar as ideias infantis sobre a escrita, também pode contribuir como elemento de reflexão e comparação, de modo a auxiliar os estudantes a perceber aspectos que não estão presentes em suas produções, bem como ser uma fonte de reflexão da relação grafia-som (SOARES, 2016). No entanto, a proposta da escrita espontânea envolve também a descentralização dos processos de ensino no professor, isto é, a compreensão de que os alunos podem ter autonomia em seus processos de aprendizagem. Neste caso, percebe-se que a professora P1 demonstra sentir a necessidade de controlar as produções dos alunos, por meio de mediações no momento de refletir sobre a escrita.

Além dos constructos teóricos que são revelados nas falas das professoras, que vão se constituindo em suas reflexões sobre suas ações, considera-se também o impacto que documentos norteadores têm para as práticas, ou ainda, para o planejamento docente. Nesse contexto, destaca-se a BNCC, uma vez que sua publicação é relativamente recente e, ademais, influi na elaboração de currículos e materiais didáticos. No entanto, as falas da professoras demonstram também que há aproximações com outras orientações, dentre elas, os direitos de aprendizagem do PNAIC (BRASIL, 2012). Ainda, compreende-se que nem sempre os planejamentos e ações estão pautados nesses documentos, mas em saberes e macetes compartilhados pelos pares, como foi demonstrado no subcapítulo anterior.

As professoras P1 e P2, por exemplo, citam aproximações à BNCC no momento de elaborar o planejamento anual, ou seja, no início do ano letivo. Não obstante, a consulta a tal documento não implica, necessariamente, um conhecimento ou discussão sobre esse referencial no contexto escolar:

É assim, pega a BNCC e faz seu planejamento lá. Quero planejamento baseado na BNCC. Não que tenha alguma exploração. No máximo mandou o link da BNCC para você. Não teve uma formação para explicar (Professora P1).

Quando vamos montar o planejamento, montar uma aula para a semana, você não vai tirar da sua cabeça. A gente sempre busca, estamos em contato com o documento (Professora P2).

Observa-se, portanto, que a BNCC se tornou, para essas participantes, um documento consultivo, no qual buscam embasamento para seus planos de aula. No entanto, essa consulta ao documento não é neutra, ou seja, compreende-se que ao buscar a BNCC de modo a adequar seus planejamentos, os olhares dos professores estão permeados pelas suas concepções de alfabetização e ao que consideram como propostas pertinentes para ensinar a ler e a escrever. Isso fica evidente no esclarecimento da P2: *“Mas nem tudo que está ali é possível de trabalhar. Por exemplo, eles têm muito no livro [didático] a produção de texto, são frases, mas eles ainda não têm habilidade, talvez no 1º ano eles não vão nem alcançar. Então, é assim que eu falo, a gente busca dali o que dá”*.

Essa ideia de retirar do documento o que é possível ser trabalhado está diretamente relacionada à concepção de alfabetização que a professora possui, uma vez que, como demonstrado anteriormente, ela parte de uma organização do ensino que privilegia métodos sintéticos. Portanto, a exploração de textos e suas produções, mesmo que constem na BNCC, parecem-lhe inviáveis e improdutivas.

Entende-se ainda que outra forma de apropriação de tal documento reduz-se à análise das habilidades, que no texto são precedidas por códigos. Assim, a professora P2 evidencia que têm colegas que decoraram tais códigos: *“[...] ela decorou todas as habilidades, os códigos. Parabéns! Se me perguntar, eu não sei”*. Assim, questiona-se se conhecer a BNCC e implementá-la implica em reduzir saber os códigos a que correspondem determinadas atividades. Esse olhar para as habilidades e códigos do documento em consonância com propostas práticas também é citado pela P1, ao revelar que: *“Às vezes eu até aplico coisas, mas eu não sabia que era para aquela habilidade”*.

Desse modo, fica evidente que a relação que as professoras instituem com o documento é a consultiva, tendo como parâmetro não apenas suas concepções, mas as propostas didáticas que buscam desenvolver com os alunos, buscando coerência entre esses elementos. Essa consulta está amparada nas habilidades, que consiste em uma parte da BNCC, que de acordo com o documento (BRASIL, 2018) correspondem às aprendizagens consideradas essenciais para os estudantes.

Logo, compreende-se que as discussões acerca das implicações da apropriação desse documento no contexto educacional, suas concepções e objetivos, assim como a elaboração de um currículo, como evidenciado no capítulo 2, são discussões que se distanciam dos professores. Assim, retomando Tardif (2014), mais uma vez, os docentes parecem cravar-se nos fazeres ordinários de sua profissão, apropriando-se dos saberes da prática. Neste caso, a leitura, análise e discussão da BNCC transpassam as atividades e propostas que desenvolvem com seus alunos, sendo que, suas concepções e saberes se sobrepõem ao documento, como demonstrado pela P2.

Outro elemento que aparece nos relatos das professoras referentes à BNCC é o livro didático e a sua utilização como forma de adequação aos pressupostos do documento. As professoras P2 e P3 trazem essas reflexões: “[...] a gente pega o livro didático, é todo baseado na BNCC, e dessa forma vai trabalhando” (Professora P2).

Tem que dar isso, isso e isso no primeiro ano. Aí tem a BNCC e tudo mais, né? No livro didático eles esmiuçam a BNCC. E aí eles passam aqueles temas para gente poder ir trabalhar. Achei até interessante essa proposta. É uma variedade de tipos de textos, que é a proposta do livro didático, eles trabalham também a sequência das letras. Então, nesse sentido, eu utilizo. Não utilizo ao livro didático físico e as atividades como estão lá. Mas sempre adaptando para poder seguir (Professora P3).

Portanto, o livro didático é, para essas professoras, um recurso mediador de conhecimento e adequação das suas práticas à BNCC. Ademais, a consulta ao livro didático, como fonte de ideias para a elaboração de atividades, justifica-se pela necessidade de averiguar quais conteúdos são pertinentes para a etapa em questão. Assim, mesmo que o livro não seja efetivamente utilizado pelos alunos, torna-se uma referência para a prática docente.

Outro aspecto que aparece na experiência da professora P3 relaciona-se ao fato de ser iniciante. Ela relata que a construção do planejamento anual ocorreu de forma coletiva, com seus pares que já eram mais experientes no processo de alfabetização:

Então utilizou mais a experiência delas para fazer. Eu tinha em mente de fazer o primeiro planejamento. Até montei um esboço de como ficaria pensando no que eu tinha de modelo, modelo de planejamento. Só que quando eu cheguei [na escola], elas falaram, vai fazer todo mundo junto. Aí eu acabei eliminando aquele, não utilizei (Professora P3).

Se, por um lado, fica evidente a forte presença dos saberes experienciais guiando as ações docentes, neste caso, a elaboração do planejamento anual, por outro lado, é também notória a exclusão da manifestação da professora iniciante. Logo, já no início da carreira, a professora, em contato com seus pares, dimensiona a relevância dos saberes da experiência (TARDIF, 2014), ao ponto de excluir suas ideias. Ainda que essas não tivessem a chancela da vivência cotidiana da sala de aula, possuíam conhecimentos teóricos e conceituais, advindos da

formação inicial, que foram abandonados. Considera-se que esses elementos, mais do que apresentar pontos para a reflexão da inclusão de professores iniciantes no contexto escolar, evidenciam as relações entre teoria e prática e o peso atribuído a essa última nas decisões docentes.

Ainda sobre as influências de orientações nos planejamentos e ações dos professores, além de os dados demonstrarem a forte relação que há entre os planos de ensino e documentações com as concepções e saberes práticos dos professores, observa-se que um outro instrumento normativo é também citado pela P2, que consiste nos direitos de aprendizagem do PNAIC (BRASIL, 2012). É importante destacar que houve, por parte da Secretaria Municipal de Educação naquele ano (2022), a orientação de que, para a elaboração dos planos anuais de ensino, fossem consultados também esses direitos, de modo a construir o que se denominou como “conteúdos inegociáveis”, uma vez que se tratava do retorno presencial de 100% dos estudantes após a suspensão das aulas devido à pandemia. Assim, a professora P2 relata que: *“Eu gostei mais dos direitos. Você enxerga as três fases, o que você tem de fazer, o que você tem que consolidar e o que já foi consolidado. Eu acho que é mais fácil você pegar, questão do conteúdo”*.

Observa-se que, novamente, o viés da dimensão prática que perpassa a avaliação da professora acerca da pertinência da adoção de tal referencial para a elaboração do planejamento. De certa forma, pode-se compreender que a docente tece tal comentário a partir da perspectiva da facilidade da consulta ao material, tendo-o como um manual, uma vez que os direitos oferecem a progressão dos conteúdos dentro do ciclo de alfabetização, algo que não consta na BNCC. Essa observação da professora P2 coaduna com a assertiva de Moraes (2020), ao ressaltar a superioridade dos direitos de aprendizagem quando comparados à BNCC, no que diz respeito ao seu caráter conceitual e didático.

Compreende-se que os dados aqui apresentados estão em consonância com os pressupostos de Tardif (2014) acerca, primeiramente, da valorização dos saberes experienciais pelos professores e, ainda, dos processos de objetivação dos saberes experienciais. De acordo com o autor, esse processo ocorre por meio da partilha e do confronto de saberes coletivos dos professores, o que os leva a adquirir certa objetividade. Nas falas das professoras, observa-se que tal processo ocorre desde a formação inicial, quando as formadoras socializam modos de fazer na alfabetização, situação que se estende à prática escolar, em propostas que são compartilhadas pelos pares, sejam eles colegas de trabalho ou não. Desse modo, esses saberes experienciais partilhados e validados vão se tornando formas de alfabetizar apropriadas pelo corpo docente.

Tardif (2014) ainda esclarece que a objetivação dos saberes experienciais também ocorre a partir da reflexão crítica da prática em confronto com os demais saberes, ou seja, disciplinares e curriculares. Entende-se que os excertos das relações que as professoras estabelecem com os documentos teóricos e normativos acerca da alfabetização evidenciam tal processo, uma vez que esses elementos são analisados a partir de suas perspectivas teóricas, conceituais e práticas sobre o processo de alfabetização, como se esses pressupostos consistissem em um prisma para a apropriação desses documentos, ainda que apresentem contradições no âmbito conceitual. Desse modo, parece ter relevância a coerência do que ocorre na prática, ainda que os constructos teóricos que os sustentam não dialoguem entre si, ou evidenciem divergências (CHARTIER, 2007).

Outrossim, os dados também permitem inferir que em relação às teorias, reflexões e prescrições, no âmbito da alfabetização, o que ocorre são procedimentos de adesão, desde a formação inicial. Assim, as professoras alfabetizadoras iniciam um processo de aderir aos discursos, conceituações e práticas que são partilhadas, seja entre formadores de cursos iniciais e/ou continuados, seja por atores do próprio contexto escolar. Essas adesões estão mediadas pelo discurso de práticas bem-sucedidas que, portanto, produzem o êxito da aprendizagem. Nessa conjuntura, o contexto escolar e as vivências nele produzidas têm significativa influência sobre tais adesões que as professoras vão construindo no decorrer de seu percurso profissional.

Esses dados aqui discutidos, não obstante, revelam concepções e ações que estão claras para as professoras à nível do discurso. Isto é, ainda que a análise de tais trechos permitisse identificar filiações teóricas ou, ainda, o privilégio de determinados procedimentos metodológicos sobre outros, compreende-se que a dimensão prática constitui um importante elemento nesta pesquisa. Desse modo, considera-se que os registros de planejamento das professoras já consistem em elementos práticos, uma vez que esquematizam e organizam a ação docente. Esse é o item que se discute na categoria a seguir.

6 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO

Neste capítulo apresentam-se os dados referentes às formas de planejamento da prática docente, contemplando, nesse contexto, o uso de recursos e materiais pelas participantes. Em consonância com Zasso, Silva e Borges (2020), compreende-se que o planejamento consiste em um eixo estruturante da prática docente, porque além de organizar as ações a serem desenvolvidas, expõe a intencionalidade da prática. Ademais, compreende-se que esse instrumento pode oferecer indícios que permitam discutir as concepções teóricas que embasam o trabalho.

Em relação aos procedimentos específicos de planejamento no âmbito da alfabetização, concebe-se que há particularidades em razão do objeto de ensino, isto é, práticas de leitura e escrita que, de acordo com as orientações e discussões do campo, devem estar articuladas aos usos sociais da escrita. Portanto, os planejamentos não deveriam, a princípio, comportar somente proposições referentes à aprendizagem da escrita, mas contemplar outros eixos que envolvem a linguagem. Assim, de acordo com Piccoli e Camini (2012), os planejamentos em alfabetização devem contemplar dois princípios: o equilíbrio entre as diferentes práticas de linguagem, ou seja, leitura, escrita, oralidade e análise linguística; bem como a complexificação das propostas ao longo do ano letivo, de modo a contribuir com a aprendizagem dos estudantes.

Nesse sentido, os dados apresentados a seguir evidenciam como as participantes construíam seus planejamentos, bem como apontam os tipos de recursos utilizados, tipos de atividades e as suas frequências. Entende-se que os recursos utilizados para alfabetizar também podem oferecer indicativos das concepções acerca dos processos de ensino.

6.1 Planejamento

O planejamento consiste em um importante instrumento do professor na organização do seu trabalho. Assim, nesta pesquisa, esse material foi analisado considerando as indicações que pode oferecer acerca das concepções que regem as práticas das professoras. Convém destacar que o acesso aos planejamentos foi possível somente no final do ano letivo de 2022, uma vez que as professoras utilizavam constantemente esses registros. O quadro a seguir consiste no instrumento construído para auxiliar na análise dos planejamentos. Apreende-se que nem todas as informações pretendidas foram encontradas nesse material, uma vez que não compunham os registros docentes, portanto, poderão ser aprofundadas na análise e discussão das práticas (capítulo 7). Todavia, esses documentos forneceram informações relevantes acerca da inserção do SEA na organização do trabalho das alfabetizadoras.

QUADRO 11: Análise dos planejamentos semanais das participantes

ASPECTOS ANALISADOS	P1		P2		P3	
	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	NÃO
1. Há indicação da concepção teórico-metodológica de ensino e aprendizagem no(s) planejamento(s).	X		X		X	
2. Há indicação de atividades de escrita no planejamento semanal.	X		X		X	
3. Há indicação da frequência com que essas atividades ocorrem.	X		X		X	
4. Há indicação de diversificação de atividades para o atendimento dos diversos grupos, no decorrer do ano letivo.		X		X	X	
5. Há diversificação das habilidades requeridas, nas atividades, de acordo com o nível de aprendizagem dos alunos.	X			X	X	
6. Há diversificação de atividades quanto aos objetivos, conteúdos e procedimentos exigidos dos alunos?	X		X			X
7. Há a presença de atividades de apropriação do sistema de escrita alfabética no decorrer do ano, considerando a progressividade de complexidade de atividades e habilidades requeridas do aluno?	X			X	X	
8. Há indicação da forma como ocorre a organização do espaço quanto à realização de atividades de escrita?		X		X		X

Fonte: elaborado pela autora.

Ao analisar os planejamentos semanais das professoras, percebeu-se que esses documentos eram bastante objetivos, comportando, no geral, as atividades a serem desenvolvidas de acordo com o tempo disponível de cada docente (quadro de horários). Em relação ao primeiro item considerado, a indicação de concepção teórico-metodológica de ensino e aprendizagem, apesar de o quadro 11 apontar a inserção dessa informação, assevera-se que se trata de um procedimento de inferência, uma vez que esta informação não está explícita para o leitor. Não obstante, a partir da leitura atenta, seguindo a sequência do trabalho a ser desenvolvido, entende-se que foi possível reconhecer tal associação.

No caso da participante P1, assinala-se que seu trabalho distancia da associação a um método tradicional, porém, percebe-se sistematicidade nessa organização. A professora planeja um trabalho de construção de propriedades do SEA junto com os alunos, partindo de situações de exploração de textos reais, de gêneros diferentes. Esses tipos textuais aparecem a partir de situações de leitura pelo professor ou compartilhada. Logo, embora haja sistematicidade, não há indicação de trabalho com letras isoladas. As professoras P2 e P3, em contrapartida, evidenciam uma organização que parte de uma concepção associacionista de aprendizagem, na qual a organização ocorre a partir da exploração das letras e suas famílias silábicas, seguindo a ordem alfabética. Neste caso, há também a indicação de textos para embasar essas propostas, todavia, nota-se que esses também propiciam o destaque à letra a ser estudada, como por exemplo, a cantiga “Foca”, para trabalhar a letra F ou a cantiga “O pato pateta” para trabalhar a letra P. Entende-se, portanto, que as professoras trabalham a partir do método sintético silábico.

Sobre o segundo aspecto apreendido, a indicação de atividades de escrita, constatou-se que os três planejamentos contemplaram essa informação. Ademais, entende-se que as atividades envolvendo a escrita eram as mais frequentes nos três registros, sobrepondo-se, inclusive, às propostas de Matemática ou outra área do conhecimento. No entanto, é notório que essas atividades eram, em grande parte, mediadas pela professora, isto é, envolviam escrita compartilhada ou a cópia, bem como estruturavam-se a partir de propostas que se repetiram ao longo do ano, como lista de palavras, caça-palavras e acrósticos, por exemplo.

O terceiro item analisado diz respeito à frequência das atividades envolvendo a escrita no planejamento. Nos três casos observou-se que a abordagem dessa tarefa era semanal e, em muitos casos, havia diariamente atividades que envolviam a alfabetização e, especialmente, aquelas que referentes ao sistema de escrita, como a exploração de letras e seus valores sonoros e sílabas. Desse modo, esses dados coincidem parcialmente com o estudo de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), acerca das práticas sistemáticas no âmbito da alfabetização, o que implica no trabalho diário com as propriedades do SEA, o que se compreende que era planejado pelas participantes deste estudo.

Os quarto, quinto e sexto itens abordam se os planejamentos contemplam a diversificação de propostas e habilidades. Considerando as pesquisas de Santana (2019), Silva (2019) e Pereira (2017) acerca do reconhecimento da heterogeneidade de conhecimentos no processo de alfabetização e a necessidade de práticas que considerem essa realidade, adequando as propostas às necessidades discentes, é que se compreende a relevância de se observar se esses aspectos constam no planejamento docente.

O quarto item aborda se há a diversificação de atividades para o atendimento dos diferentes grupos, ou seja, os diferentes percursos de aprendizagem. Nesse aspecto, constata-se que nos registros das professoras P1¹¹ e P2 não há indicações nesse sentido, sendo que no caso da P1 constam as mesmas atividades para todos, sem alterações ou modificações para grupos específicos. O mesmo ocorre com a P2, que centra seu trabalho na sequência de atividades com as famílias silábicas durante todo o ano letivo, sendo que muitas habilidades requeridas são recorrentes. A professora P3, no entanto, evidencia, especialmente a partir do segundo semestre, a diferenciação de propostas para grupos de alunos alfabéticos e não alfabéticos, ainda que o planejamento não contemple como se dava a organização espacial da sala para tal atendimento. Portanto, esses dados corroboram com os resultados de Pereira (2017) acerca das dificuldades dos professores em criar situações de ensino em que essa heterogeneidade possa ser favorável aos processos de aprendizagem, bem como com o trabalho de Silva J. (2016), acerca da constatação de que as atividades de alfabetização centram-se no trabalho docente e não no percurso de aprendizagem do estudante.

O quinto elemento corresponde à análise da diversificação das habilidades nas propostas que envolvem a escrita, considerando também o percurso de aprendizagem dos estudantes. Essa segunda parte já foi mencionada no quarto item. Em relação à diversificação de habilidades, pondera-se que há diferenças entre as professoras. Nos registros da participante P1 constata-se que, embora as atividades por ela propostas no decorrer do ano sejam recorrentes (lista de palavras, caça-palavras e acrósticos), observou-se mudanças nas ações que são solicitadas aos alunos, envolvendo o SEA. Desse modo, no primeiro semestre são mais constantes o trabalho com as letras e seus valores sonoros, ao passo que no segundo semestre há ênfase nas rimas e nas frases.

No planejamento da professora P2, por sua vez, encontrou-se uma repetição de habilidades no decorrer do ano, centradas principalmente no trabalho com as famílias silábicas (identificação da sílaba inicial a partir de imagem, completar palavra com a sílaba inicial faltante, identificação do som ou sílaba inicial). Por conseguinte, percebeu-se que houve pouca diversificação das habilidades requeridas aos estudantes. Já no plano docente da P3 surgem algumas diversificações, especialmente do primeiro para o segundo semestre, quando são mais frequentes as propostas envolvendo frases. Não obstante, percebeu-se um movimento peculiar

¹¹ Sobre esse aspecto, como se indicou, os planejamentos não forneciam todas as informações estipuladas para a análise desse material. Assim, apesar de o planejamento da P1 não contemplar essa informação, nas observações reparou-se que a professora realizava intervenções diferenciadas, a partir do percurso de aprendizagem do estudante, sobretudo de forma oral ou individual em sua mesa. Essa discussão será aprofundada no capítulo 7.

realizado por essa alfabetizadora, de no segundo semestre retomar o trabalho com as sequência de letras, tal como o realizado no primeiro semestre, por meio das mesmas estratégias, centradas sobretudo na construção de listas de palavras e escritas compartilhadas.

Em relação à variação dos objetivos que são propostos, entende-se que esse item contempla a ideia de progressividade das metas estipuladas para o 1º ano, tema discutido na pesquisa de Moraes (2020), por exemplo. Neste âmbito, percebeu-se também diferenciações entre as três participantes. Considera-se que a P1 evidencia em seus registros a consideração da progressão dos objetivos propostos, como quando, por exemplo, contempla o trabalho com aliterações e rimas no decorrer do ano (modifica o aspecto de análise fonológica da palavra), bem como na inserção do trabalho com frases. Já as professoras P2 e P3 constroem um trabalho mais tímido nesse aspecto, uma vez que suas propostas centram-se, veementemente, na sílaba. Assim, no decorrer do ano, surge como variação de objetivos o progressivo trabalho com frases. Não obstante, é notório destacar quanto a esse aspecto a ausência de progressão envolvendo a leitura. Percebe-se que no decorrer do ano os planejamentos de todas as professoras consideraram proposições de decodificação, todavia, não há a indicação de um trabalho progressivo de transição da leitura compartilhada e pelo professor para a leitura autônoma pelo aluno.

Em relação à progressão de habilidades envolvendo especificamente o sistema de escrita alfabética, entende-se que a P1 contempla parcialmente esse aspecto, ao tomar como análise diferentes habilidades de consciência fonológica (rimas e aliterações, por exemplo). No entanto, percebe-se que as estratégias para esse fim não se modificam no decorrer do ano. A professora P2, como já se assinalou, centra a organização de seu trabalho no método silábico. Portanto, não há variações nas solicitações aos alunos, apenas progressão de acordo com as letras que vão sendo trabalhadas. Assim, quando a professora finaliza o trabalho com as sílabas canônicas, na letra Z, inicia o trabalho com sílabas complexas (LH, CH e NH). E por fim, entende-se que a professora P3 também contempla parcialmente esse aspecto, pois apesar de complexificar as propostas, inserindo, por exemplo, o trabalho com frases, também organiza seu trabalho a partir das sequência das letras e, desse modo, recorre às mesmas estratégias (listas de palavras, formação de palavras a partir de sílabas, análise do som inicial de palavras, completar palavras com sílabas faltantes, dentre outros).

O último aspecto aborda a organização espacial da sala de aula para o trabalho com a alfabetização, especialmente envolvendo o SEA. Constata-se que nesse tópico não há indicações de como as propostas seriam desenvolvidas: se em duplas, grupos, de forma individual, com ou sem a intervenção da professora. Logo, em nenhum dos três planejamentos

considera-se a forma de organização dos alunos como parte integrante da organização do trabalho docente.

Os dados apresentados evidenciam aspectos notórios sobre a forma de organização do trabalho docente para alfabetizar. Destaca-se a sistematicidade de abordagem da escrita nos registros docentes, uma vez que aparecem semanal ou diariamente. Isso indica a compreensão da necessidade de um trabalho sistemático com a alfabetização. No entanto, assevera-se que essa ação centra-se, sobretudo, em tarefas de escrita e análise linguística, sendo que as proposições de leitura, além de menos frequentes, reduzem-se à leitura pelo professor ou compartilhada. Ademais, apesar de frequentes e sistemáticas, essas atividades estão ancoradas em um trabalho com o método silábico, que pressupõe a repetição de habilidades requeridas, sendo que há progressão apenas em relação à letra trabalhada, seguindo a ordem alfabética.

Decorrente disso, observou-se a tímida inserção de propostas diversificadas que contemplassem os diferentes percursos de aprendizagem dos estudantes. Assim, esse dado pode ser relacionado ao último aspecto analisado, sobre as formas de organização das turmas para o trabalho com o SEA. Logo, percebeu-se que a organização dos estudantes em duplas ou pequenos grupos não é compreendida como aspecto para ser inserido no planejamento, bem como uma forma de contemplar os alunos em suas necessidades de aprendizagem. Ademais, infere-se que a ausência dessa informação nos registros pode também significar a centralidade do trabalho no professor, desconsiderando que os alunos podem obter contribuições e aprender por meio das trocas entre si, a partir de suas hipóteses.

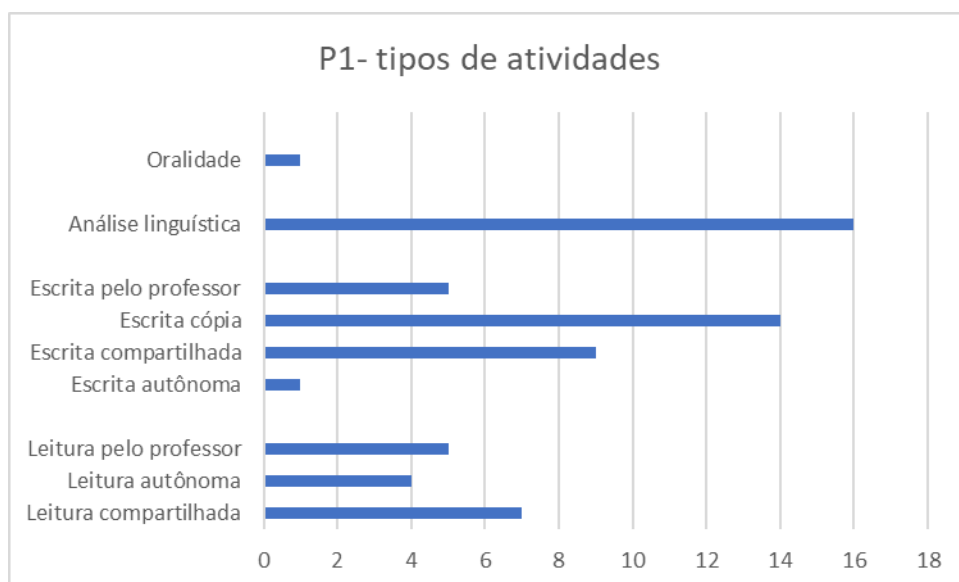
Finalmente, constatou-se a pouca variação de propostas de atividades de escrita, sendo que ficaram restritas às listas de palavras, caça-palavras, acrósticos, formação de palavras a partir de sílabas, identificação de imagens iniciadas pelas sílabas trabalhadas e formação das famílias silábicas. Assim como identificou-se a pouca variação na progressão dessas propostas, sendo observada apenas um trabalho progressivo das palavras para a formação de frases, próximo ao fim do ano. Portanto, a partir dos pressupostos de Piccoli e Camini (2012), assevera-se que os registros docentes não abrangem uma progressão das tarefas envolvendo a leitura e a escrita, bem como não contemplam um equilíbrio entre os eixos da oralidade, leitura, escrita e análise linguística.

6.2 Tipos de atividades propostas

Nos dias observados, tal como apresentado no item 4.3.2, seguiu-se um roteiro de observação previamente construído para esse fim, no qual foram considerados os tipos de atividades que eram propostos pelas professoras. Esses itens foram construídos com base nos

materiais dos Direitos de Aprendizagem do PNAIC (BRASIL, 2012) e nas habilidades previstas para o 1º ano da BNCC. Assim, a partir da quantificação dos dados referentes às três professoras, pode-se obter um panorama dos tipos de atividades mais mobilizados por elas.

FIGURA 9: Gráfico dos tipos de atividades propostos – P1



Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico evidencia que os tipos de atividades mais frequentes na prática da professora P1 foram a análise linguística, seguida pela escrita cópia e a escrita compartilhada. Ainda, percebe-se que algumas proposições são pouco frequentes ou ausentes, tais como propostas planejadas de oralidade e a escrita autônoma. Sobre esse último aspecto, entende-se que a ausência de escrita autônoma realizada pelos alunos está em consonância com a manifestação da professora, durante a entrevista, de que não percebe benefícios neste tipo de atividade.

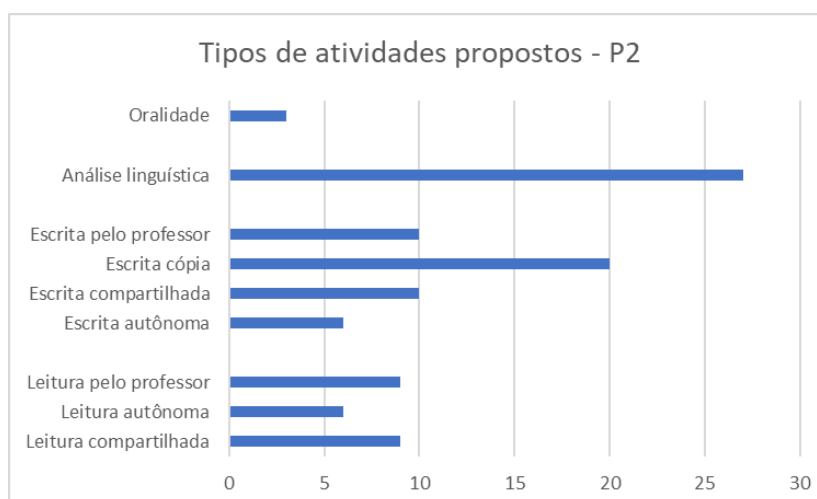
A escrita como cópia e a escrita pela professora aparecem com uma frequência considerável, no entanto, essas ações estavam relacionadas à escrita da rotina na lousa, de modo que os alunos soubessem o que aconteceria no dia, bem como a ordem desses acontecimentos. Referem-se também à escrita do cabeçalho no caderno, que antecedia a colagem de alguma proposta realizada. Essa escrita compreendia o registro da data e o nome completo da criança.

Sobre as atividades de leitura, observa-se que a mais frequente compreende a compartilhada, isto é, aquela que a professora faz em conjunto com os alunos, instruindo-os em relação à direção da leitura (esquerda para direita). Geralmente, envolviam a leitura em voz alta em coro, sendo que a professora demonstrava a entonação e pronúncia correta das palavras.

As atividades de análise linguística eram diversas e envolviam diferentes habilidades referentes ao sistema da escrita. Portanto, nessa categoria foram observadas propostas de

consciência fonológica (quantificação de sílabas); percepção dos sons que compõe a sílaba; identificação e nomeação das letras. Assim, percebe-se que a professora procurava trabalhar diferentes habilidades e promover a reflexão sobre o sistema de escrita por meio de diferentes propostas. A professora P2, por sua vez, também evidencia a diversificação das atividades para o trabalho com o SEA. O gráfico a seguir mostra a frequência das proposições em sua turma:

FIGURA 10: Gráfico dos tipos de atividades propostos – P2



Fonte: elaborado pela autora.

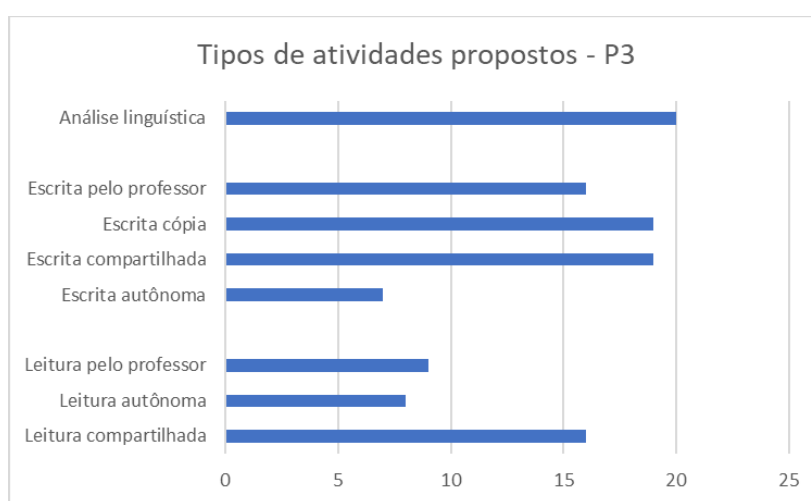
Desse modo, a proposta mais frequente foi a análise linguística. Essas atividades envolviam, especialmente, a formação da família silábica da letra trabalhada, bem como a identificação das letras iniciais e finais, contagem de sílabas, dentre outras. Em relação à escrita, percebe-se que há uma diversificação entre os tipos de atividades, sendo mais frequente a cópia. Assim como a P1, a professora P2 mobilizava esse tipo de proposta na escrita do cabeçalho no caderno, sendo que as informações geralmente compreendiam o nome da escola, data, nome completo, nome da turma e uma variação, a depender do dia: em alguns, a escrita de algum numeral e, em outros, a escrita da família silábica trabalhada acompanhada por um desenho que ilustrasse algum objeto com aquela letra. Ademais, essas cópias também se referiam aos registros nas folhas estruturadas.

A leitura também foi um componente explorado pela P2, especialmente a leitura autônoma. Isso porque no dia da observação os alunos frequentavam a biblioteca e, desse modo, podiam escolher livremente os livros que levariam para casa. Logo, entende-se que esse era um momento de leitura realizado pelos alunos, na busca por suas preferências literárias. Convém destacar, entretanto, que não havia um trabalho sistematizado com essa leitura, apenas o incentivo na escolha do livro literário. Posteriormente, os alunos não eram questionados sobre

a leitura que tinham feito com a família. A leitura compartilhada ocorria a partir dos textos trabalhados pela professora para iniciar algumas atividades específicas de reflexão sobre o sistema de escrita. Foram ainda registrados dois momentos de leitura pelo professor, quando P2 leu para a turma dois livros literários, que posteriormente embasariam uma sequência de atividades.

A professora P3 também evidenciou uma prática na qual procurou diversificar os tipos de atividades propostos. Percebe-se que dentre as 3, essa participante apresenta um equilíbrio entre a quantidade de proposições:

FIGURA 11: Tipos de atividades propostos – P3



Fonte: elaborado pela autora.

Desse modo, verifica-se que a análise linguística foi a prática mais frequente. Essas propostas envolviam essencialmente a sílaba, como por exemplo, a análise de palavras com a família silábica da letra trabalhada; a escrita de palavras observando as sílabas, a pintura de desenhos que continham a sílaba ou a letra solicitada, a quantificação de sílabas das palavras, dentre outros.

Seguida pela análise linguística observa-se a escrita compartilhada (a professora propunha a escritura de palavras por meio da reflexão sobre as sílabas e/ou sons que a compunham, de forma coletiva) e a cópia, que consta em todos os dias observados, porque os alunos, assim como nas outras turmas, escreviam o cabeçalho no caderno. As informações por eles escritas cotidianamente eram: nome da escola, data, nome completo, alfabeto, numerais até 30 e o dia da semana. Também se observa que dentre as três participantes, a P3 foi a que mais mobilizou a escrita autônoma, embora nem sempre sem algum tipo de intervenção por parte da professora, especialmente na reflexão sobre os sons. A escrita pelo professor foi presente em todas as observações, isso porque a docente escrevia a rotina na lousa em todo começo de aula. Desse modo os alunos sabiam quais as tarefas do dia, bem como a sua ordem.

Em relação à leitura, percebe-se que a professora se utilizou frequentemente da compartilhada. Essas propostas envolveram vários gêneros textuais que foram utilizados para embasar sequências de atividades que abordavam a reflexão sobre o sistema de escrita. Também foram observados dias em que a professora propunha a leitura realizada por ela, geralmente, de livros literários infantis. Já a leitura autônoma contemplou propostas em que a professora incentivava que tentassem ler um texto antes de ser trabalhado, bem como no oferecimento de listas de palavras com determinada letra, que estava sendo trabalhada, sem que houvesse intervenção ou reflexão dessa leitura autônoma e individual.

De um modo geral, apesar de terem práticas distintas, percebeu-se que as professoras compartilharam a frequência de algumas atividades, sendo recorrente a análise linguística (P1 = 16; P2 = 27; P3 = 20). Assim, pode-se inferir que devido à necessidade de compreensão e apropriação do sistema de escrita no 1º ano, as atividades de análise linguística têm destaque nas práticas docentes, sendo que essas ocorreram em praticamente todos os dias observados. Dessarte, convém também explicitar que se percebeu que na ação das três participantes essas propostas estiveram essencialmente relacionadas às sílabas e suas composições. Portanto, conclui-se que esse é eixo mobilizado pelas participantes com periodicidade e sistematicidade.

Em relação ao trabalho com a escrita, verifica-se que a cópia é a solicitação mais acentuada das professoras (P1 = 14; P2 = 20; P3 = 19), sendo que essas referem-se à cópia do cabeçalho no caderno, mas envolvem também os registros de propostas de análise linguística ou cópia de palavras e trechos trabalhados. Esse é um importante indicador na discussão dos dados, uma vez que pode evidenciar a concepção de propostas de alfabetização que regem as práticas docentes. Em seguida, percebe-se a presença da escrita compartilhada (P1 = 9; P2 = 10; P3 = 19), sendo que também se observa-se a centralidade na formação das sílabas. Nessas tarefas também se percebia a intencionalidade das professoras em evidenciar que as palavras são formadas por sons menores que a sílaba.

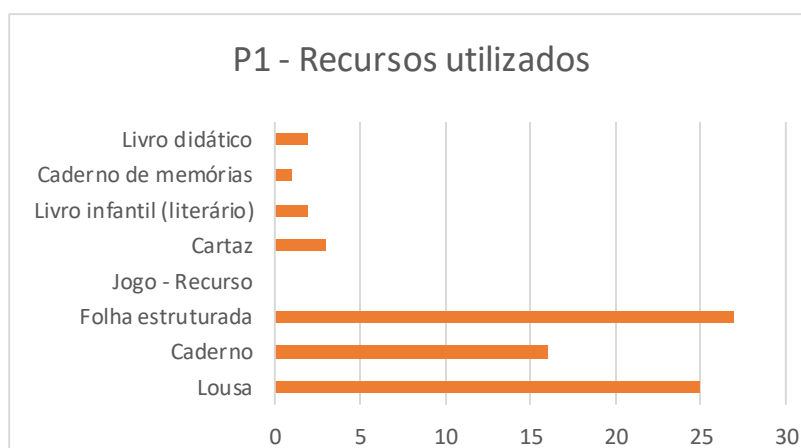
Na leitura, dentre os eixos mais trabalhados, destaca-se a compartilhada (P1 = 9; P2 = 9; P3 = 16), por meio da qual procuram ler, em conjunto aos alunos, os diversos gêneros textuais, que também servem de apoio para a reflexão da língua. É também relevante assinalar que em diversas propostas, mais de um aspecto estava sendo mobilizado, como por exemplo, a escrita compartilhada de palavras, geralmente envolvia a análise linguística. Assim, percebe-se que esses itens listados eram constantemente trabalhados de modo integrado. Portanto, as professoras lançavam mão de diferentes eixos, de modo a mobilizar a atenção dos alunos na reflexão sobre o sistema de escrita.

Observando os três eixos supracitados, análise linguística, escrita e leitura, ressalta-se que a análise linguística e a escrita sejam mais frequentemente trabalhadas, quando comparados com as propostas que envolvem a leitura, mesmo a feita pela professora. Infere-se que esse dado pode indicar a prevalência de proposições que requerem a análise de palavras, em detrimento ao contato com diferentes tipos de textos, como é previsto no 1º ano (BRASIL, 2012, BRASIL, 2018). É notória, ainda, a baixa frequência ou ausência de alguns eixos, como o planejamento e acompanhamento da leitura autônoma pelos alunos ou, ainda, a escrita espontânea. Desse modo, esses indícios podem também revelar que as práticas de alfabetização estavam centradas nas professoras, na medida que permitiam seu controle e observação. A seguir apresentam-se os recursos mais utilizados pelas participantes. Também se assinala que essas práticas e dados estão em consonâncias com os resultados evidenciados no item anterior, acerca do planejamento. Portanto, as propostas registradas no planejamento e as implicações decorrentes da análise confirmam-se nessa discussão frequência de práticas por meio dos tipos de atividade mais recorrentes.

6.3 Materiais e recursos

Nesse aspecto observa-se uma maior aproximação das práticas das três professoras, uma vez que os resultados, nesse âmbito, são parecidos. Embora também se percebam variações e algumas particularidades na ação de cada participante.

FIGURA 12: Gráfico dos recursos utilizados pela P1



Fonte: elaborado pela autora.

Percebe-se que o recurso mais utilizado pela professora P1 consistiu na lousa. Isso se justifica devido à escrita da rotina e do cabeçalho. Além disso, a lousa é também o instrumento utilizado para o registro das reflexões sobre o sistema de escrita, especialmente as escritas compartilhadas. É também notório o uso das denominadas folhas estruturadas, ou seja, as folhas

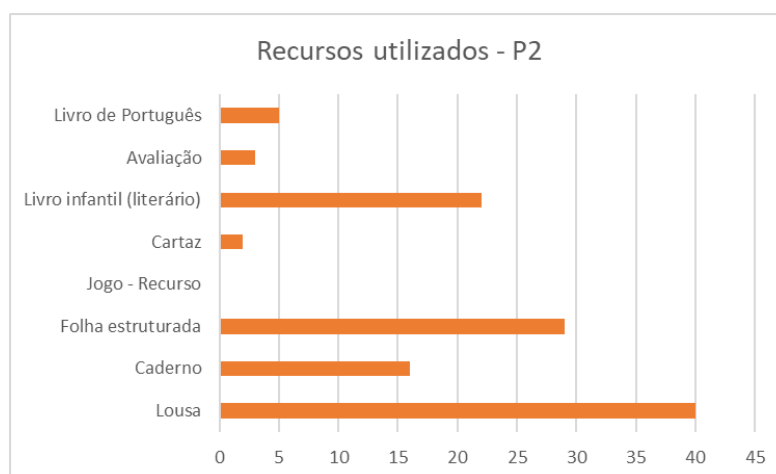
de atividades, que continham as orientações e proposições de reflexão do SEA, ou ainda, os gêneros textuais lidos e analisados.

Na prática da professora P1 ainda surge o livro literário, que consistiram em dois materiais referentes à maleta de livros, que foi entregue aos alunos no primeiro trimestre. Ademais, o caderno de memórias consistia em um pequeno caderno brochura foi trabalhado no decorrer do 1º semestre. Nesse material, foi reservada uma folha para cada aluno, com a sua foto. Assim, cada criança deveria completar com as informações solicitadas: nome, letra inicial e final, quantidade de letras, quantidade de sílabas, destaque das vogais do nome e escrita de algo que a referida criança gostasse de fazer. Logo, o caderno foi sendo construído no decorrer do semestre, sendo que foi utilizado uma vez durante o período de observação. Ainda, a partir do segundo semestre surge na prática da professora o uso do livro didático de Língua Portuguesa, em duas ocasiões. Entretanto, ela declara que esse não é um instrumento recorrente em sua prática:

Eu não sou muito de livro didático. Agora, sempre no segundo semestre para o final que eu começo a usar, que eu acho que eles têm maior domínio. E apesar de eles estarem amando, eles gostam muito. Mas eu acho que o começo é muito desgastante para o professor, porque a gente tem uma sala numerosa e até o ponto de localizar a página, depois localizar a atividade dentro da página, eu confesso que eu me desgasto, aquilo me estressa, então eu prefiro trazer minha lição de boa e acelerar ali. (Professora P1).

Assim, a professora esclarece que uma das razões para não utilizar o material com frequência está relacionada à dificuldade em orientar os alunos neste uso. No entanto, também se considera que a incompatibilidade entre os pressupostos desse recurso e as concepções docentes possam também explicar as motivações de os livros não serem tomados como um recurso em potencial. A professora P2 utilizou alguns recursos diferentes, tal como se apresenta no gráfico a seguir:

FIGURA 13: Gráfico dos recursos utilizados pela P2

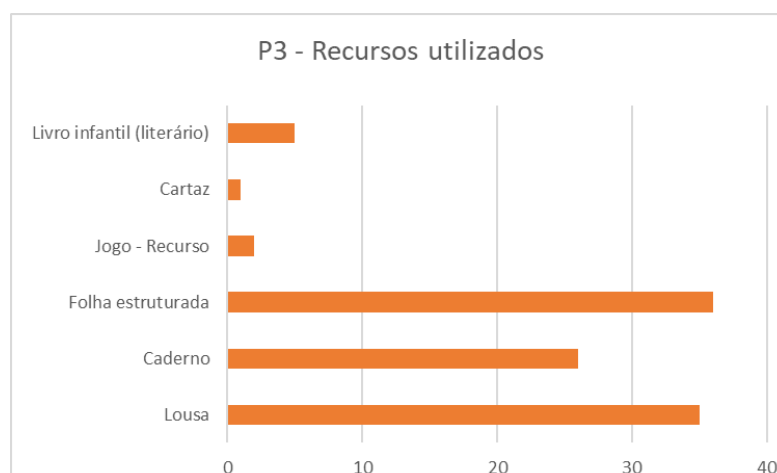


Fonte: elaborado pela autora.

Assim como a P1, os recursos mais utilizados por P2 são a lousa (40) e as folhas estruturadas (29). Desse modo, a lousa é também instrumento para o registro das informações do dia (rotina), do cabeçalho, e das escritas coletivas compartilhadas. As folhas estruturadas também surgem com frequência. Uma hipótese para a abundância de uso desse recurso pode ser o fato de as crianças ainda não lerem e escrevem com autonomia. Isto posto, entende-se que o uso desses materiais auxilia o professor a mobilizar a atenção dos alunos naquilo que ele pretende atingir, como por exemplo, a atenção à sílaba inicial de palavras, a observação das letras iniciais ou finais, dentre outros.

A P2 ainda utilizou o livro didático de Língua Portuguesa em cinco ocorrências e realizou três avaliações também de Língua Portuguesa, sendo que uma parte dessas propostas foi realizada de forma coletiva, sendo a professora a leitora, orientando os alunos quanto ao que deveriam fazer. Posteriormente, foi realizada a avaliação da escrita individual com a professora, por meio do ditado de quatro palavras e uma frase. Os livros literários também aparecem com frequência, isso se explica porque além das proposições de leitura de títulos, pela professora, os dias de observação coincidiam com os dias de ida à biblioteca por essa turma, dessa forma, os livros eram analisados também pelas crianças.

FIGURA 14: Gráfico dos recursos utilizados pela P3



Fonte: elaborado pela autora.

Assim como as demais professoras, a P3 utiliza-se com constância da lousa (pelos mesmos motivos registrados referentes à P1 e à P2) e das folhas estruturadas. Em relação a essa prática, percebe-se que P3 é a participante que mais se apoia nesse recurso, sendo que empregou mais de uma folha em cada dia observado. O caderno também foi constantemente utilizado, não apenas para o registro do cabeçalho, mas também de listas de palavras contemplando as famílias silábicas estudadas. Ademais, a professora buscou aplicar jogos ou recursos diferenciados em dois dias de observação. Esses estavam estritamente relacionados à formação de palavras por meio de sílabas móveis, ou ainda, à observação da sílaba faltante em fichas.

Isto posto, neste quesito, foram observadas poucas variações nas práticas docentes. Isso porque as participantes concentraram-se no apoio da lousa, do caderno e das folhas estruturadas. Apesar de reconhecer que esses resultados evidenciam a pouca variação de recursos para o ensino do sistema de escrita, também podem indicar as dificuldades de acesso e uso de outros materiais pelos alfabetizadores. A partir da análise dos gráficos, constata-se a ausência do uso de jogos, com exceção de duas situações de aula da P3. Sabe-se que diversas pesquisas (ARAÚJO, 2020; LUCCA, OSTI, PARENTE, 2022) têm evidenciado as contribuições desse recurso para a alfabetização, especialmente na possibilidade de trabalho com as tarefas de análise linguística. Sobre isso, as professoras P1 e P3 expuseram suas dificuldades de uso em relação a esse material:

P1: Eu gosto de jogos, mas também não é o meu forte. Eu sou cobrada pela direção, até porque eu trabalho no projeto onde só trabalha jogos. Então eu sou cobrada de trazer para a sala de aula. E minha resposta é sempre a mesma. Porque no projeto eu tenho metade dos alunos. Eu tenho monitora, então, enquanto eu estou explicando para um grupo, outros três grupos estão com o monitor. Agora ali na sala, se eu for dividir em quatro, quantas mil vezes eu vou ter que passar nas mesinhas, eu acho estressante para mim [...] e não tem o que falar, vira bagunça, sim, é agitado, sozinha com vinte e cinco alunos [...], mas isso aí faz muita falta, eu acho que não é a escola,

eu acho que é o governo em si que deveria pensar nisso e diminuir o número de alunos. Daí, nossa, daria para explorar muita coisa, que tem coisa muito rica. (Professora P1).

P3: É que às vezes, no dia a dia, não consegue. É por causa do tempo mesmo. Assim, de estar fazendo a atividade e aí eu espero que vá demorar vinte minutos e acaba demorando uma aula inteira. Aí eu sempre deixo o jogo por último e acaba ficando por último mesmo. Então é uma coisa a se repensar. Se eu estou fazendo assim, não está tendo a oportunidade de fazer o jogo, então pensar diferente, tentar começar por ele um dia. (Professora P3).

As falas das professoras expressam razões distintas que justificam a dificuldade de inserção de recursos diferenciados no contexto da sala de aula, como os jogos. A professora P1 aborda a dimensão das condições de trabalho a que as professoras são submetidas. Desse modo, entende-se essas manifestações como legítimas, pois revelam seus contextos de trabalho. A professora P3, não obstante, menciona uma dificuldade que está relacionada à forma como organiza seu planejamento e o privilégio que atribui às folhas estruturadas, como pode-se constatar na figura 14. Logo, infere-se que essa constatação da professora pode estar ainda relacionada à concepção de aprendizagem, ou seja, a ideia de para alfabetizar é necessário o trabalho envolvendo atividades escritas e que gerem registros também escritos, o que não ocorre com os jogos.

Em suma, as variações das práticas quanto ao uso dos recursos foram limitadas, estando mais relacionadas às diferentes formas de cada participante conduzir a organização de seu trabalho pedagógico. Como por exemplo, a professora P1, no uso do caderno de memórias, relatando que essa foi uma proposta de trabalho para os 1º anos na escola; a professora P2, no uso do livro didático, material que não era utilizado pelas outras participantes e a professora P3, que buscou articular o uso de recursos diferenciados e jogos, em decorrência de sua experiência exitosa com aulas particulares durante a pandemia.

Mesmo reconhecendo que os tipos de atividades e os recursos utilizados pelas três participantes pode não ter demonstrado significativas variações, por meio das observações foi possível perceber que os modos como elas conduziam as atividades e o uso desses materiais demonstrou diferenças, que será evidenciado no capítulo 7.

7 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ENSINO DO SEA: ENTRE LETRAS E SÍLABAS

“[...] a prática é sempre mais do que aquilo que se supõe à primeira vista e sempre menos inteligível do que seria necessário considerar”
(FRANCO, 2008, p.111)

Nesta categoria expõem-se as práticas desenvolvidas pelas professoras alfabetizadoras na busca de ensinar a ler e a escrever. Como vem se demonstrando no decorrer deste estudo, entende-se que essas práticas estão embasadas em conhecimentos e saberes sobre os processos de alfabetização. Portanto, procura-se evidenciar essas ações relacionadas às concepções que as professoras demonstram ter sobre o ensino do SEA. Ademais, a análise desses dados permite chegar à algumas conclusões acerca dos elementos da língua que são privilegiados no ensino, bem como compreender se e como a complexidade do SEA é abordada nessas propostas.

7.1 Práticas sistemáticas de análise linguística: o foco na sílaba

Entende-se que a análise linguística envolve as propostas que levam à reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, ou seja, como as letras representam os segmentos sonoros que são pronunciados na fala e como eles se articulam para formar as palavras. Assim, esses procedimentos de análise linguística têm como objetivo levar à compreensão do funcionamento do SEA, estabelecendo relações e comparações entre as diferentes unidades linguísticas. Essas propostas envolvem ações que são solicitadas pelas professoras, sejam elas em atividades em folhas estruturadas ou oralmente, individualmente ou no coletivo com a turma.

Na análise realizada no material de registro das práticas docentes, no momento da codificação, percebeu-se certa frequência e regularidade de tipos de ações que são solicitados ou conduzidos pelas professoras na análise linguística. Essas ações são: compor letras em sílabas, sílabas em palavras e palavras em frases; decompor sílabas em letras, palavras em sílabas e frases em palavras; analisar letras, sílabas e palavras; segmentar sílabas em letras e palavras em sílabas; identificar letras, sílabas e palavras, em diversas posições; comparar letras e sílabas em palavras diferentes; contar e/ou quantificar letras, sílabas e palavras.

Desse modo, no quadro a seguir expõem-se um panorama geral dessas ações docentes, sem discriminar a qual unidade linguística correspondem (se letra, sílaba ou palavra). Tal demonstração não tem como objetivo embasar uma comparação entre as professoras, uma vez que elas possuem singularidades em suas ações e concepções, como já discutido no capítulo 5. No entanto, pretende-se apresentar como tais estratégias são recorrentes e frequentes no ensino do SEA.

QUADRO 12: Ações sistemáticas mobilizadas pelas professoras no ensino do SEA

Ações sistemáticas	P1	P2	P3
Compor	5	22	29
Decompor	0	4	4
Analisar	14	10	13
Segmentar	6	5	11
Identificar	38	44	35
Comparar	4	5	4
Contar/quantificar	8	9	3
Total:	75	99	99

Fonte: elaborado pela autora.

Observa-se que na ação de todas as professoras a mais frequente consiste em identificar. Assim, esse exercício era mobilizado em diferentes momentos de aula, especialmente oralmente, como por exemplo, quando as participantes solicitavam ou conduziam a identificação de letras específicas em palavras:

[Na capa do livro “O colecionador de palavras”, a professora solicita que identifiquem palavras que iniciem com S e P.
Eles identificam mais de uma.
A professora faz a escrita coletiva de sonhos e paz].
(Registro do diário de pesquisa, 1/9/2022, professora P1).

Ou ainda, na identificação de sílabas em palavras:

[Atividade que propõem que os alunos identifiquem e pintem apenas os desenhos que se iniciam com a sílaba destacada. A professora conduz a proposta de forma coletiva na lousa]:
P: LA, o que começa com LA?
C: Laranja e lápis
P: L com E faz?
C: LE.
P: e o que começa com LE?
C: leque e leão
[...]
(Registro do diário de pesquisa, 5/7/2022, professora P3).

Outra prática recorrente é análise, sendo mais frequente em palavras. Essas ações envolvem também a observação dos aspectos convencionais que compõem o SEA, como o espaço em branco entre as palavras:

[Leitura e análise da cantiga “O pato”.
As crianças, em conjunto com a professora, identificam que há linhas que não têm palavras com P. Bem como surgem algumas análises:
Uma criança diz que JENIPAPO tem a letra P. A professora intervém e diz que o P não está no início da palavra, como fora solicitado na atividade, por isso não vão circulá-la].
(Registro do diário de pesquisa, 31/8/2022, professora P2).

Dentre as estratégias adotadas pelas professoras, identifica-se que P2 e P3 utilizam-se frequentemente da composição. Essa ação para ensino do SEA, na prática das duas professoras, centra-se sobretudo nas sílabas, ou seja, constantemente as professoras pediam para que os

alunos compusessem sílabas, refletindo sobre os sons presentes, geralmente, uma consoante e uma vogal. Ademais, essas propostas eram comumente feitas de modo coletivo e oral, tendo a professora como escriba na lousa:

Escrita coletiva de palavras com H, com base em banco de imagens:

P2: *H com AR: Har; P com A: Pa. Harpa.*

P2: *H com U; M com A; N com O: humano.*

(Registro diário de pesquisa, 8/6/2022, professora P2).

Escrita de palavras iniciadas com a letra inicial de animais tirados de poema

P3: *vamos escrever mamute. Como é o MA?*

C: *M com A*

P3: *e o MU?*

C: *M com U*

P3: *TE?*

C: *T com E.*

(Registro diário de pesquisa, 18/10/2022, professora P3).

Além dessas frequentes estratégias que tomam como centro da análise a sílaba, outras atividades desenvolvidas pelas professoras têm também essa unidade como foco, especialmente as denominadas famílias silábicas. Assim, a organização do trabalho das professoras P2 e P3 têm como intuito a progressão de atividades que envolvem a formação das famílias, para, a partir de então, seguir propostas que envolvem a identificação de palavras iniciadas pelas sílabas estudadas, completar palavras com a sílaba faltante, identificar desenhos iniciados pelas sílabas estudadas, dentre outros.

FIGURA 15: Atividade com a família silábica do H (Professora P2)

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Esta proposta compunha uma coletânea de atividades com a família silábica da letra H, que foram desenvolvidas pela P2 com o intuito de os alunos perceberem que a letra H, acompanhada de uma vogal, não tem som. Assim, nessa atividade, as crianças já estavam se

orientando pelo som da vogal para completar com as sílabas faltantes nas palavras. Os estudantes foram orientados a iniciar a atividade sozinhos. Posteriormente, a professora chamou a atenção das crianças e se dirigiu à lousa para iniciar a escrita coletiva:

P2: *humano começa com qual sílaba?*

C: *H com U.*

[...]

P2: *H com U, HU, M com A, MA, N com O, NO: HUMANO.*

[...]

P2: *H com I: HI, N com O: NO. HINO.*

(Registro do diário de pesquisa, 8/6/22, professora P2).

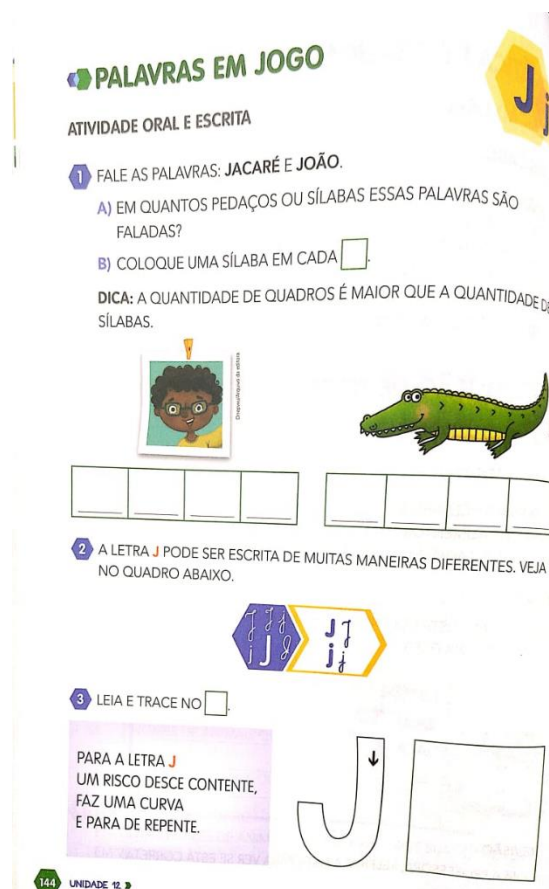
Neste trecho, evidencia-se que para além da exploração da família silábica, novamente, surge a estratégia de composição de letras em sílabas como forma de ensino do funcionamento do sistema de escrita, demonstrando que as sílabas são compostas por unidades menores, que são os fonemas, representados pelas letras. Sobre a forma de organização de seu trabalho, a professora P2 esclarece que tem como eixo orientador o exercício com as famílias silábicas, por meio das quais vai ampliando as habilidades trabalhadas:

A gente trabalha a letra, mas a gente trabalha a palavra em si, a gente trabalha os fonemas, vai mesclar, porque, por exemplo, a gente trabalha na sequência do alfabeto. Cada semana, uma letra, da família silábica. Mas ali você trabalha texto, você trabalha uma rima, você trabalha um poema. A gente mescla várias coisas [...] as atividades são assim, de fixação, de memorização.

Portanto, o que se infere da fala de P2 é que, apesar da tentativa de articular diferentes habilidades aliadas às propostas de inserção de textos, há uma hierarquização dos procedimentos didáticos que são mediados pelas famílias silábicas, no que a professora compreende como exercícios de memorização e fixação. Neste caso, aprender como funciona o sistema de escrita alfabético não envolve propostas que levam à compreensão, mas sim exercícios repetitivos, que focalizam, no geral, o padrão silábico consoante mais vogal, de modo a atender aos padrões das famílias silábicas. Ela ainda esclarece que: “[...] *também não vou trabalhar a família silábica e ficar só nisso, assim, porque no começo ficou nisso, agora não dá, eles até já entenderam como que faz*”. Logo, trata-se de um ensino mecânico, no qual avalia que os estudantes já perceberam a dinâmica de construção de tais elementos. Isso pode também indicar que, apesar de a professora buscar trazer outras habilidades concomitante às propostas de famílias silábicas, as estratégias ao se trabalhar com essas unidades se repetiam, em geral, centradas na ação de identificar.

Destaca-se que outras propostas desenvolvidas pela professora P2 contemplavam essas estratégias, com foco nas sílabas, sejam elas no livro didático utilizado ou ainda em folhas estruturadas que ela selecionava para esse fim:

FIGURA 16 – Atividade desenvolvida pela P2 em livro didático



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Neste período da observação, a P2 estava explorando a família silábica do J. Aproveitando que o livro didático de Português abordava algumas atividades específicas sobre essa letra, propôs a realização de duas páginas. A primeira consistia na identificação da letra e na quantificação de sílabas de duas palavras com J.

P2: olha aí, na página 144 tem o desenho de um jacaré. Também tem o desenho de um menino, que se chama João. Com que letra João e jacaré começam?

Crianças: J!

P2: Isso. Vamos agora contar quantos pedacinhos têm cada uma dessas palavras. Primeiro jacaré. [fala pausadamente cada sílaba, levantando um dedo para cada sílaba pronunciada].

P2: quantas sílabas têm?

Crianças: 3.

P2: quantos sons saem de João?

[crianças pronunciam juntas e a professora demarca com os dedos].

P2: Agora nós vamos escrever cada pedacinho nos quadrinhos que têm o João e o jacaré. Como eu faço o JO:

Criança: J e o O.

P2: [copia na lousa os quatro quadradinhos tal como no livro e no primeiro coloca a sílaba JO e lê como ficou].

P2: e o AO?

Criança: A, til e o O.

P2: [escreve o que a criança falou no quadrinho, lê a palavra demarcando a formação da sílaba].

P2: J com O: JO, ã com O: ãO: JOÃO.

P2: agora vamos escrever os pedacinhos da palavra jacaré. Como é o JA?

Crianças: J com A.

P2: [escreve a sílaba no primeiro quadradinho]. E o CA?

Crianças: C com A.

P2: [escreve a sílaba no segundo quadradinho]. E o RÉ?

Criança: R com E.

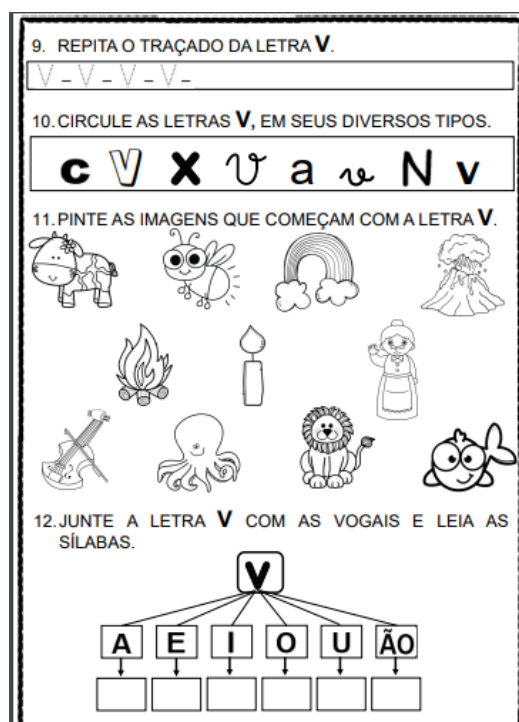
P2: [escreve a sílaba no terceiro quadradinho].

P2: vamos ler como ficou: J com A: JÁ, C com A: CA, R com É: RÉ: JACARÉ.

[professora P2 conversa com os alunos sobre as diferentes formas de registrar o J, em diferentes tipos de letras. Pede para que observem no quadro que está na página trabalhada. Os alunos fazem ainda, com a orientação da professora, a página 145, na qual precisam identificar o J em diferentes palavras, que estão escritas em tipos diferentes de letras. Após, a professora orienta que vão para página 146].

Mais próximo ao final das observações, em outubro, a professora P2 manteve a exploração das famílias silábicas, seguindo a ordem alfabética e centrando-se na estratégia da identificação de letras e sílabas, o que ratifica a influência de sua concepção de ensino centrada no método sintético.

FIGURA 17: Atividade proposta pela P2, com foco na formação de sílabas



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

A professora P3 adota procedimentos de ensino semelhantes à professora P2, especialmente na abordagem das famílias silábicas seguindo a ordem alfabética, dentre outras com foco na sílaba, como no exemplo a seguir:

FIGURA 18: Atividade proposta pela P3, com foco na sílaba



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Na contextualização dessa atividade, a professora tinha conduzido a exploração da cantiga “Seu Lobato”, de modo a ressaltar o som da letra L. Assim, a professora destacou tal letra e sua posição no alfabeto e, antes de iniciar a atividade, propôs, oralmente, a formação da família silábica do L:

Se eu juntar a letra L com as vogais, vamos formar sílabas!

Professora: Se eu juntar o L com A?

Crianças: LA.

Professora: Se eu juntar o L com E?

Crianças: LE.

Professora: Se eu juntar o L com I?

Crianças: LI.

Professora: Se eu juntar o L com O?

Crianças: LO.

Professora: Se eu juntar o L com U?

Crianças: LU.

Professora: toda vez que eu junto as consoantes com as vogais, eu formo sons! Vamos colocar em prática!

[Iniciam atividade de identificação de desenhos com as sílabas destacadas. A professora entrega a folha para as crianças e explica a atividade: precisam identificar desenhos que começam com as sílabas indicadas (LA/LE/LI/LO/LU). Primeiro, deixa as crianças começarem sozinhas. Depois, começa o trabalho coletivo, questionando qual desenho começa com a sílaba].

Professora: Me digam, qual desenho começa com LA?

Crianças: laranja e lápis.

[...]

(Registro do diário de pesquisa, 5/7/2022, professora P3).

Nessa proposta, observa-se que a formação do padrão silábico e a ênfase na identificação de palavras, destacando o som inicial. Mesmo a professora explorando uma cantiga do universo infantil para contextualizar a proposta, a tarefa solicitada aos alunos não deixa de seguir um padrão repetitivo, que não abrange a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, tal como assinala Morais (2012). As atividades com foco nas sílabas não se restringiam à formação dos padrões silábicos, mas constantemente a professora P3 utilizava-se da escrita compartilhada, sendo ela a escriba, de listas de palavras com determinada letra. Nestas ocasiões, ela empregava a estratégia da composição das sílabas em letras, ou seja, com o objetivo de reforçar que a sílaba é composta por unidades menores.

No 14º dia de observação, uma das atividades propostas foi a escrita espontânea, seguida pela compartilhada, tendo a professora como escriba, de uma lista de cinco palavras com a letra G. Aos alunos foi entregue uma folha com cinco desenhos enumerados: 1 - girafa, 2 - golfinho, 3 - gorila, 4 - gato e 5 - gaivota. A professora deu as orientações para a realização da tarefa:

[Pede para que as crianças pensem no pedacinho de cada palavra e escrevam, em forma de lista, no caderno. Ela identifica junto com os alunos as imagens, reforça que é gorila e não macaco. Após um tempo para que escrevam à sua maneira, a professora inicia a escrita coletiva na lousa. Orienta que não é para apagar o que foi feito, mas sim escrever na frente].

Professora: golfinho. Como é o GOL?

Crianças: G com O.

Professora: mas como fica o OL?

[Os alunos não sabem responder, a professora explica que é a letra L e anota na lousa].

Professora: e o FI?

Crianças: F com I.

Professora: NHO?

Crianças: N com O.

Crianças: N H O.

[A professora aproveita a incerteza das crianças para explorar a diferença de sons entre as duas sílabas. Após a escrita da palavra na lousa, ela orienta a leitura, lendo demarcando as sílabas. Esse procedimento segue com todas as palavras].

(Registro do diário de pesquisa, 25/10/2022, professora P3).

Fica evidente, portanto, a concepção da professora de que aprender o sistema de escrita envolve entender como funciona a junção dos sons. Sobre o foco nesse tipo de proposta, ela relatou, durante a entrevista que:

[...] por enquanto eu me preocupei mais em fazer a questão das palavras, na parte linguística mesmo. Foquei mais nisso. Mas não por não ter tempo. Eu acho que foquei nisso para que eles possam realmente avançar agora, nesse primeiro momento. [...] Mesmo pela questão do reconhecimento, porque não associou aquela letra àquele nome. E aí então trabalhar com os sons das letras junto com a grafia, para depois a gente começar então a escrever propriamente. (Professora P3).

Logo, a ideia de uma hierarquia nesse processo de aprendizagem, que parte das letras, seguindo pelas sílabas até chegar à palavra, é uma concepção que influencia a prática docente, não apenas na escolha das atividades, mas na forma de conduzi-las. Os exemplos de propostas aqui apresentados produzidos pelas professoras P2 e P3, mais do que evidenciar a forte presença, no contexto da alfabetização, de atividades que envolvem os métodos sintéticos, especialmente os silábicos, demonstram como essa unidade da língua é tomada constantemente para o ensino do sistema de escrita, como também já evidenciado em outras pesquisas (SILVA, 2018; FRIGO, 2020, SIQUEIRA, 2018), não necessariamente envolvendo tarefas reflexivas. Ademais, esse quadro permite que se construa algumas inferências acerca dos procedimentos de ensino e a interlocução de tais ideias com pesquisas e consensos da área.

O estudo de Albuquerque, Morais e Ferreira (2008) distingue práticas sistemáticas e assistemáticas no ensino do sistema de escrita, sendo que os autores definem as sistemáticas como sendo aquelas que propiciam, diariamente, o contato com propostas que focam no sistema, possibilitando sua compreensão. Nos resultados desse estudo, os autores enfatizam que algumas das participantes desenvolviam práticas sistemáticas, apoiadas nos métodos sintéticos. Desse modo, depreende-se que os resultados obtidos nesta pesquisa confirmam esses dados, pois as professoras P2 e P3 também têm práticas diárias e sistemáticas que focalizam o sistema de escrita, no entanto, apoiam-se em métodos tradicionais.

Como evidenciou-se no capítulo 5, algumas hipóteses podem explicar a razão da adoção, pelo corpo docente, desses procedimentos de ensino constantemente criticados no campo da alfabetização. Dentre eles, a falta da constituição de metodologias de alfabetização que possam fundamentar a prática docente (MORAIS, 2019), sendo que as discussões nos processos formativos se centram em compreender as produções infantis e classificá-las de acordo com as fases correspondentes ao estudo da psicogênese, como as participantes evidenciaram nos relatos das entrevistas sobre seus processos formativos.

Bem como entende-se que o conhecimento dos métodos tradicionais de alfabetização, especialmente os sintéticos, aliados à pouca clareza quanto às formas de conduzir esse processo de ensino, podem elucidar a segurança que as professoras têm nesses procedimentos, uma vez que eles oferecem uma hierarquia das habilidades, partindo da necessidade do conhecimento das letras para posterior formação das sílabas. Essa lógica da hierarquia na organização do trabalho pedagógico é esclarecida pela P3:

[...] eu percebo também que, aquelas letras que já trabalhei antes, que a gente dá mais ênfase quando vai escrever as palavras, que já escreveu mais palavras com aquelas letras, por exemplo, do A até o L, eles já estão colocando, eles já colocam as vogais e as consoantes. Agora as outras letras, eles têm um pouco mais de dificuldade para entender, para compreender qual é o som da letra que vai utilizar.

Esse trecho notabiliza a ratificação que a professora delega ao método sintético no êxito em alfabetizar. Isso porque, partindo da avaliação dos avanços dos estudantes, entende que demonstram conseguir escrever palavras com as letras que foram trabalhadas sistematicamente. Esse dado coaduna com a afirmação de Zibetti e Souza (2007) acerca da apropriação de saberes, pelos professores, a partir dos resultados que são obtidos com os estudantes. Neste caso, infere-se, então, o controle acerca de quais letras os alunos vão ter acesso no contexto escolar e a concepção de um processo de aprendizagem mecânico, no qual é preciso conhecer todas as famílias silábicas para dominar a habilidade de escrever, o que, evidentemente, distancia-se da compreensão do princípio alfabético (MORAIS, 2012).

Considerando essas conjecturas, não se pretende retomar uma antiga discussão sobre os métodos de alfabetização, uma vez que se compreende que na literatura da área tal discussão já chegou a um consenso. Isso se dá por meio do entendimento da necessidade de considerar que a escrita e a leitura sejam ensinadas sistematicamente, por meio de práticas sociais e reais do uso dessa escrita, o que se denomina como alfabetizar letrando, postulado, inclusive, em programas oficiais do MEC, como o PNAIC (BRASIL, 2012), por exemplo. Ademais, entende-se que, apesar de as professoras P2 e P3 ainda se utilizarem de estratégias próprias desses métodos, seu uso não é puro, tal como proposto em cartilhas, isto é, há a inclusão de gêneros textuais diversos que embasam essa construção das famílias silábicas, bem como a inserção de outras estratégias que não se restringem à cópia e à memorização, ou seja, semelhante a uma releitura desses métodos, a partir dos conhecimentos obtidos em seus processos formativos.

Não obstante, tal centralidade do ensino do sistema de escrita na sílaba e o apoio constante de propostas que envolvem a formação das famílias silábicas para a escrita de palavras pode evidenciar que, para os professores alfabetizadores, essa superação da discussão dos métodos tradicionais não está dada. Além do mais, o uso de métodos sintéticos, confirmado em outras pesquisas (SANTOS, 2020; OMITTO, 2019; SILVA, 2018; FRIGO, 2020; SIQUEIRA, 2018) revela a necessária discussão de metodologias de alfabetização, que considerem formas de conduzir um ensino sistemático, reflexivo e significativo das propriedades do sistema de escrita, que se distanciem da ideia simplória de que escrever é unir as sílabas para formar palavras.

Por conseguinte, entende-se que as concepções e práticas apresentadas pelas professoras P2 e P3 distanciam-se dos referenciais teóricos citados por elas e que também embasam esta pesquisa, tal como os trabalhos de Soares (2016, 2020) e Moraes (2012, 2015, 2019). Os autores enfatizam, dentre outros aspectos, a necessidade de um trabalho que considere a consciência

fonológica, especialmente a consciência fonêmica, como fundamentais na compreensão e aprendizagem do SEA, por entender que essas habilidades têm uma relação de influência mútua na compreensão do sistema de escrita.

Primeiramente, é relevante ressaltar que o trabalho com as famílias silábicas não envolve, necessariamente, o trabalho com a consciência fonológica no nível silábico, uma vez que essa habilidade metafonológica envolve a proposição de exercícios e reflexões sobre essas unidades, que não são contempladas em atividades como apresentadas acima, desenvolvidas pelas professoras P2 e P3. No entanto, a partir de algumas propostas, as professoras conduziram tarefas que tinham o potencial de levar os alunos a refletir sobre as sílabas e as suas relações entre a parte oral e escrita da palavra, como por exemplo: atividades que envolviam rimas e aliterações, segmentação de palavras em sílabas e contagem de sílabas em palavras.

Soares (2020, p. 124) atribui à consciência fonêmica um papel fundamental na compreensão do SEA, entendendo que a “[...] representação no nível dos fonemas, que é o que constitui a escrita alfabética”. Portanto, atividades que envolvem reflexão nesse nível (o que não implica propostas que isolem o fonema, nem treino para pronunciá-los) levam à apropriação do sistema de escrita alfabética, considerando sua complexidade:

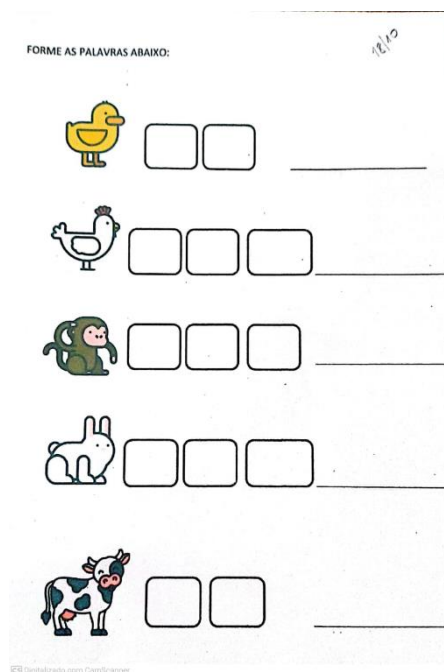
“[...] enquanto as sílabas podem ser identificadas isoladamente, o que possibilita uma escrita silábica, os fonemas não são observáveis diretamente, não são pronunciáveis isoladamente. Por isso, a consciência fonêmica não se desenvolve de forma espontânea, e não se pode pretender que as crianças reconheçam, manipulem, pronunciem fonemas. Para se apropriar da invenção, a criança precisa perceber os fonemas que as letras representam, não pronunciá-los, já que são impronunciáveis” (SOARES, 2020, p. 121).

Desse modo, a autora sugere algumas propostas práticas que podem ser desenvolvidas com o objetivo de suscitar a consciência fonêmica nos estudantes e ajudá-los a avançar na compreensão do SEA. Ao evidenciar esses apontamentos teóricos e metodológicos, compreende-se que as propostas desenvolvidas pelas professoras P2 e P3 não compatibilizam com essas postulações, uma vez que o foco estava nas sílabas. Assim, poucas foram as oportunidades em que as alfabetizadoras conduziram a reflexão à nível de consciência fonêmica, por meio da representação das letras e seus valores sonoros.

Entende-se que quando essas propostas eram realizadas, estavam associadas à composição das sílabas em letras. Como expõe o quadro 11, as duas professoras frequentemente desenvolviam essa estratégia, quando solicitavam, oralmente, que os alunos dissessem como se formava determinada sílaba. Logo, essa era uma das formas de levá-los à percepção de que as sílabas eram formadas por unidades menores: os fonemas, representados pelas letras. Havia ainda atividades sistemáticas desenvolvidas para esse fim, com o objetivo de auxiliar na

compreensão da composição de sons menores nas sílabas, como o exemplo a seguir, desenvolvido pela participante P3:

FIGURA 19: Atividade desenvolvida pela P3, com foco na formação da sílaba.



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

A professora P3, antes de solicitar que os alunos escrevessem os nomes dos animais, orientou como a atividade deveria ser realizada:

[Esta atividade estava relacionada ao poema “Rimas malucas”, de Elias José, trabalhado anteriormente pela professora].

P3: Nesta atividade temos os quadradinhos, onde vamos escrever os nomes dos animais. Para alguns animais têm dois pedacinhos, para outros têm três. Por que será?

[A professora, a partir disso, explora a quantidade de sílabas que há em cada palavra. Orienta que em cada quadrinho precisa colocar duas ou mais letras e que apenas uma letra vai estar errado:]

P3: Olha, aqui no pato. Se colocar A O [uma letra para cada quadrado], vai estar errado!

(Registro do diário de pesquisa, 18/10/2022, professora P3).

Neste exemplo, apesar de a atividade chamar a atenção para a sílaba, bem como a ação da professora P3 ir também nesta direção, solicitando a contagem da quantidade de sílabas e associando-a à quantidade de quadrados para a escrita, observa-se que a condução da proposta pela alfabetizadora busca, ainda que de modo implícito, o desenvolvimento da consciência fonêmica. Assim, ao ponderar o exemplo da escrita silábica da palavra PATO, apoiando-se na vogal, provavelmente o faz considerando aquelas crianças que se encontravam na hipótese silábica com valor sonoro. Logo, a professora demonstra compreender que, para que essas crianças avancem em seus processos de escrita, precisam identificar que as sílabas são formadas por unidades menores. O que se observa, não obstante, é que as professoras não dispunham de

estratégias diferenciadas para auxiliar os alunos nessa reflexão, considerando que até o final das observações, em novembro, prosseguiram com as sequências das famílias silábicas.

Até aqui apresentou-se as formas sistemáticas de ensino das professoras P2 e P3, por considerar que suas ações e concepções evidenciavam aproximações. No entanto, as práticas desenvolvidas pela professora P1 diferenciam-se dessas, não apenas pelas propostas em si ou a forma de condução, mas sobretudo, pelas concepções que as sustentavam. Como detalhou-se no capítulo 5, a professora P1 já tinha uma experiência considerável com turmas de alfabetização, o que lhe permitiu tecer reflexões sobre suas práticas no decorrer de sua carreira, bem como revisar e/ou abandonar procedimentos de ensino.

O primeiro ponto que se observa no desenvolvimento de seu trabalho é que a professora não parte da organização baseada na apresentação das famílias silábica. Em nenhum dos 18 dias observados presenciou-se atividades que tivessem essa finalidade. O que não significa que não havia a exploração das sílabas nessa turma, tais como aquelas desenvolvidas por P2 e P3:

[Professora chama um aluno para escolher a palavra do dia. O aluno escolhe a palavra boneco].

P1: *quem é o BO?*

C: B + O

P1: *quem é o NE?*

C: N + E

P1: *quem é CO?*

C: C + O

P1: *quantas letras tem a palavra escolhida por ele?*

P1: *quantas vezes abre a boca?*

P1: *outra palavra com o mesmo som de BO?*

C: bolo.

P: *quem é o LO?*

[A professora chama crianças específicas para responder às suas perguntas].

(Registro do diário de pesquisa, 26/5/2022, professora P1).

Em um momento da entrevista, a professora P1 esclarece que tem como foco de seu trabalho temáticas ou textos escolhidos para embasar as atividades: “[...] *temáticas e aí vai trabalhando isso, a sílaba, a letra. Daí vai localizar a vogal dentro daquilo, vai localizar a letra do nome dentro daquilo. Aí vai puxar a família silábica oralmente, sempre*”. Logo, a professora demonstra clareza quanto à necessidade do trabalho com as unidades linguísticas, como letras e sílabas, mas declara que este trabalho está articulado a propostas significativas:

[Trecho da proposta da atividade de escrita de acróstico da palavra CASA, desenvolvida a partir da leitura do poema “A casa e o seu dono”, de Elias José].

P: *Com a letra S. Antes do recreio falou suco e eu lembrei que a palavra semente vale aqui. Agora eu quero saber quem mais sabe palavras com S.*

C: Sapo

C: Sabão.

P1: *muito bem.*

C: Sabonete?

P1: *Sabonete.*

C: Sapato.

C: Sapo,
P1: ele já falou Sapo, muito bem.
C: Sacola.
P1: Sacola.
C: Cecília.
P1: Cecília a gente já falou com C.
P1: Então aqui ó, nós vamos escrever a palavra sabonete. Solta o lápis agora. Quantas vezes a minha boca abre quando eu falo a palavra sabonete?
P1: Sabonete quatro vezes, parabéns M.
P: A primeira vez que eu abro minha boca eu falo SA, quem é o SA?
C: S mais A.
P1: sabe eu quero que escreva depois, gente.
P: Sabo. Mas O, eu posso colocar o O sozinho?
C: Não!
P1: Não?
P1: Sabone. Agora olha a minha boca: sabonete. Quem é o T? É o T sozinho?
P1: Não!
P1: Com quem?
C: E! E!
P1: Agora aqui estão os quatro pedacinhos, vamos falar comigo. [Leitura]
P1: Pode registrar.
P1: Essa letra, que letra que é? Eu já ouvi várias palavras com ela, então agora eu quero escrever abacaxi. Quantas vezes C., só o C., que eu abro a boca para falar a palavra abacaxi? Olha, vamos ver?
P1: A primeira vez que eu abro a boca eu falo A, o A já está aqui, a segunda vez eu falo BA. G., você sabe quem é o BA?
P1: Muito bem, G. É o B sozinho B?
C: B com A.
P1: deixa eu chamar os amigos que eu preciso.
P1: C., olha minha boca. XI. Quem é o XI?
P1: G., É o I sozinho, G.?
C: Não.
P1: eu quero outras pessoas me ajudando, abacaxi. Boa, isso aí, abacaxi.
P1: Vamos ler com a professora os pedacinhos?
P1: Pode registrar.
(Registro do diário de pesquisa, 29/9/2022, professora P1).

No relato dessa proposta fica evidente que a professora também explora a composição das sílabas, procurando destacar que elas são constituídas de mais de um som. Não obstante, com frequência, percebeu-se que ela buscava que alunos específicos participassem dos momentos de oralidade, especialmente aqueles que precisam avançar na compreensão do SEA. Ademais, esse trecho da atividade também destaca a diversidade de estratégias adotadas pela professora, tais como: análise, segmentação, ordem e percepção da articulação do som na boca. Outras situações de ensino evidenciam como a P1 procurava mobilizar a reflexão do SEA por meio da oralidade, ou seja, levar os alunos a perceberem a relação dos sons das letras com as posições que ocupam nas palavras:

[A professora P1 estava trabalhando uma sequência de atividades a partir do livro “Menina bonita do laço de fita”. No dia da observação, propôs uma atividade de análise de diversos desenhos, sendo que os alunos deveriam identificar e circular apenas aqueles que comessem com o mesmo som da imagem destacada, no caso, menina e laço, portanto, as sílabas ME e LA].

FIGURA 20 – Atividade desenvolvida pela P1



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

P1: [Depois de explicar a atividade] vamos ver quais palavras começam com ME. Diamante, começa com ME?

Crianças: Não.

P1: e meia? [dando ênfase no ME]

Crianças: sim, começa!

P1: Então vamos circular.

P1: Mala tem som de ME? É da mesma família, mas não é ME.

P1: e milho?

Crianças: Sim!

P1: Nós queremos o som ME [chama a atenção para a vogal E]. [fala a palavra milho dando ênfase no MI]. Milho começa com ME?

Crianças: não!

P1: [cita a família silábica do M] MA – ME – MI – MO – MU. Vamos então procurar palavras que comecem com a sílaba do MA – ME – MI – MO – MU.

[...]

P1: [pede para que as crianças observem o segundo quadro de desenhos] alguma palavra começa com LA?

Crianças: Lata!

Crianças: Laranja.

P1: Isso, vamos circular. [fala as duas palavras pausadamente, dando ênfase na sílaba LA].

[Percebe-se que a professora faz uma adaptação na atividade para trabalhar outras sílabas com a letra inicial indicada, aproveitando as imagens].

[crianças percebem o LI na palavra Galinha].

P1: GaLinha – Laço. Não é igual.

[Professora leva, pela oralidade, à percepção de que o LI não está no início da palavra].

P1: o que começa com LO?

Criança: Lua!

P1: Falem LO e LU. LO. LU. É igual?

[as crianças fazem o que a professora solicitou].

P1: o LU faz biquinho. No L a língua sobe.

[Finalizam a proposta e encontram as palavras que começam com LA – LE – LI – LO – LU. A professora entrega os cadernos e coloca na lousa o cabeçalho. Orienta onde devem escrever, bem como a escrita do nome completo, observando o espaçamento entre as palavras. Após a escrita do cabeçalho, a professora chama os alunos para colar a atividade realizada no caderno. Depois, iniciam a escrita compartilhada das palavras circuladas na lousa. Neste momento a professora P1 orienta que prestem atenção na lousa e participem, depois haverá tempo para a cópia. Professora conduz as intervenções de modo que as crianças percebam os sons dentro da sílaba].

P1: vamos escrever mala. Quem é o MA?

Algumas crianças: M com A.

P1: [registra o que as crianças responderam e lê a sílaba] e o LA?

Algumas crianças: L com A.

P1: agora minhoca. Quem é o MI?

Algumas crianças: M com I.

P1: e como escrevo NHO?

Algumas crianças: O.

P1: Esse pedacinho é NHO [registra na lousa].

P1: e o CA? Posso colocar o K?

Criança: A.

P1: o A sozinho?

Criança: C com A.

[A partir desse momento a professora começa a chamar alguns alunos específicos].

P1: Aluno E, quem é o MO?

Aluno E: O?

P1: Tem o O, mas antes tem outro som, olha: MO...

Crianças: M.

P1: [registra o MO e lê a sílaba] aluno E, e quem é o LA?

Aluno E: A.

P1: [ênfase no LA].

Aluno E: L com A.

P1: muito bem! [registra o LA]. Lê como ficou a palavra, lendo pausadamente cada sílaba.

P1: agora macaco. Como é o MA?

Crianças: M com A.

P1: e o CA? Não pode ser o K.

Crianças C com A.

P1: [escreve MAC, chama um aluno, aponta para a letra C e pergunta qual o nome daquela letra].

P1: Agora vamos escrever martelo. Como é o MAR?

Algumas crianças: M com A.

P1: Isso, [registra a sílaba] mas tem um R intrometido aqui. [coloca o R. Lê como ficou. Enfatiza ao R].

P1: e TE?

Algumas crianças: T com E.

P1: [registra a sílaba]. Aluno I, como é LO?

Aluno I: O.

P1: fala LO, LO, onde foi a língua? Que letrinha é essa?

Crianças: L.

P1: [registra LO. Lê a palavra como ficou, lê pausadamente cada sílaba].

P1: Quando a gente fala, a gente sabe.

[...]

P1: Na parte do laço eu coloquei a letra L. Por quê? Como é a família do L? LA – LE – LI – LO – LU.

P1: Quem vai me ajudar a escrever lata? LAta, quem é o LA? Olha, a língua sobe.

[...]

P1: e lápis? LA?

Crianças: L com A.

P1: e o PI?

Criança: I.

P1: é o I sozinho? Veja: PA – PE – PI...

Crianças: P com I.

[...]

P1: agora luva.

Criança: U.

P1: É o U sozinho?

Crianças: L com U.

P1: e VA, da vaca? Quem é o VA? Termina com que letra?

[...]

P1: Leão. [Chama a aluna Y]. Quem é o LE?

[...]

P1: Quem não escuta, não mexe a boca, não vê aonde a língua vai, não aprende as letras.

(Registro do diário de pesquisa, 2/6/22, professora P1).

Acerca da exploração da oralidade como estratégia para ensino do SEA, propondo reflexões, especialmente das relações grafema-fonema, como evidencia o exemplo acima, a professora P1 declara que compreende as atividades impressas: “[...] a folha é um registro [...] às vezes uma aula falada, uma aula brincada, ele aprendeu muito mais”. Portanto, essas intervenções orais eram conscientes e planejadas pela alfabetizadora, que compreendia esses momentos como de aprendizagem.

Outra proposta na prática de P1 eram os caça-palavras, por meio dos quais a professora explorava propriedades do SEA. Durante o período de observação, foram propostas quatro atividades desse tipo, sendo que em todas elas a P1 aproveitou para trabalhar a ideia de palavra, bem como reforçar as relações grafema-fonema, questionando qual é a primeira letra e qual a última, bem como a quantidade de letras em cada palavra. Nessas situações, a professora geralmente ainda construía um banco de palavras na lousa, para auxiliar os alunos na procura no caça-palavras.

Desse modo, percebeu-se nas observações que as atividades propostas pela P1 tinham intencionalidade, bem como ela procurava propor reflexões sobre o funcionamento do SEA, especialmente por meio da oralidade, como já se destacou. Não obstante, outro aspecto notado em seu trabalho diz respeito à compreensão da necessidade da exploração das relações grafemas-fonemas, sendo que em algumas situações a alfabetizadora ainda procurava o apoio da percepção da articulação de determinado som no movimento da boca para trabalhar a associação do som à letra, tal como ilustrado no registro da atividade do dia 2/6/2022. Ao perceber que essa era uma prática frequente desta professora, no momento da entrevista, foi questionada a razão da adoção de tais procedimentos de ensino, ao que a P1 declarou:

Sobre o som das palavras, a gente tem o hábito sempre de trabalhar lá no início do ano os nomes. Então, desde lá a gente já aproveita e faz a associação. [...] então foi

na própria prática que eu percebi. Sempre a gente estuda, vê cursos e aquilo de explorar visual, isso e aquilo. Aí eu falei: mas só isso não basta. Por quê? Porque ele está vendo na minha rotina da lousa todo dia: [palavras estáveis] rotina, calendário, atividade. Como que na hora que eu peço um CA ele põe um K? Ele fica pensando? Então só o visual não basta, então no oral eu trabalho bastante (Professora P1).

Diante dessa afirmação infere-se que a professora expõe, à sua maneira, a compreensão da necessidade do ensino sistemático das relações grafemas-fonemas como condição para que os alunos se apropriem do sistema de escrita. Desse modo, questionamentos feitos pela P1 no desenvolvimento da proposta do dia 2/6/2022, como: “*Tem o O, mas antes tem outro som, olha: MO...; o A sozinho?*” representam formas de conduzir essa percepção das unidades sonoras e suas relações com as letras, em consonância com os pressupostos de Soares (2020), desse trabalho sistemático com essas relações:

[...] é mais adequado pedir a letra que completa uma figura, não o fonema. Como o que se pretende é desenvolver a habilidade de associar fonema e letra, e como o fonema é abstrato, não pronunciável, ao pedir a letra que completa o nome de uma figura, na verdade se está pedindo que a criança identifique o fonema que falta e o represente com a letra a que ele corresponde (SOARES, 2020, p. 128).

Diante do exposto, depreende-se que as três participantes da pesquisa desenvolveram, em seu cotidiano, práticas sistemáticas de ensino da escrita, pois compreendem a necessidade desse tipo de proposta para o avanço dos alunos e sua aprendizagem da escrita. Não obstante, pondera-se que existem diferenças nos modos de organizar esse trabalho e, particularmente, nas concepções que embasam suas ações. Enquanto as professoras P2 e P3 alicerçam suas ações a partir das propostas envolvendo as famílias silábicas, partindo desse elemento para orientar a construção de palavras, a professora P1 demonstra compreender a proeminência do trabalho que enfatize as relações grafema-fonema.

Isso não implica afirmar que as práticas dessas professoras reduzem-se a essas ações, pois como também se apresentou, as professoras desenvolvem outras estratégias, como a busca da inserção de gêneros textuais e práticas que se aproximam do desenvolvimento da consciência fonológica. No entanto, constata-se que as concepções de aprendizagem apoiadas em métodos sintéticos são uma forte influência para o desenvolvimento do trabalho das professoras P2 e P3, o que não ocorre com a P1, ao demonstrar, inclusive, certo distanciamento dessas concepções, como se discutiu no capítulo 5.

Considerando, então, essas assertivas e os dados apresentados, deduz-se que, por um lado, as propostas desenvolvidas pela P1 aproximam-se de um ensino que procura conduzir os estudantes a reflexões sobre o sistema de escrita, considerando suas complexidades e arbitrariedades, investindo em diferentes estratégias, sobretudo orais (mas também com o apoio da escrita), com a finalidade de análise das relações grafemas-fonemas. Por outro lado, entende-

se que as professoras P2 e P3 distanciam-se, de certo modo, da consideração de um ensino reflexivo e que atenda à complexidade do SEA, uma vez que o apoio nos métodos sintéticos evidencia a concepção de aprendizagem do sistema de escrita como a junção de sílabas para a formação de palavras, apoiadas em estratégias de memorização e fixação, assim como declarado por essas alfabetizadoras.

7.2 Práticas sistemáticas de leitura: decompor e demarcar

No subitem anterior analisou-se as práticas sistemáticas que as participantes desenvolveram para trabalhar a análise linguística. No entanto, compreende-se que para alfabetizar, somente propostas dessa natureza não são suficientes. Assim, as professoras desenvolveram também propostas sistemáticas de leitura. Embora essas atividades fossem menos frequentes, quando comparadas às de análise linguística, pode-se apreender a influência das concepções debatidas no subitem anterior nessas práticas, ou seja, a centralidade nas sílabas nas tarefas de decodificação¹².

A professora P2 demonstra como as propostas que envolvem as famílias silábicas estão articuladas às atividades de leitura: *“Olha aqui, a letra L já teve formação de frases. Então já trabalha mais a leitura. Envolve também a leitura de palavras e o campo semântico. Formação de palavras. Então eu acho assim, que a gente vai avançando dentro de uma mesma sequência, vai avançando e dificultando”*.

Logo, as propostas estão associadas a um trabalho sistemático que parte da ordem estabelecida para a exploração das letras. A seguir, apresenta-se um exemplo de proposta de decodificação a partir da análise da família silábica da letra V, considerando uma diversidade de habilidades trabalhadas:

FIGURA 21: Atividade de decodificação a partir da letra V desenvolvida pela P2



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

¹² Neste subitem toma-se o ato de ler proposto pelas professoras como desenvolvimento da decodificação, uma vez que consistem em práticas com foco no SEA. No capítulo 8 serão abordadas práticas de formação do leitor.

A primeira parte da atividade envolvia a leitura da parlenda, que contextualizava e introduzia a letra a ser analisada na sequência. Assim, a P2 realizou a leitura em voz alta, considerando que era um texto já conhecido pelas crianças:

P2: Hoje é a letra V, então vamos ver a parlenda da vaca. O que é parlenda?

Crianças: Tem música, tem rimas.

P2: Isso, é um texto que os versos têm rimas e é meio cantado.

[A professora lê a parlenda em voz alta].

P2: No versinho da vaca, vocês vão pintar todas as palavras que começam com a letra V.

C: Mas só tem uma.

P2: Leia para ter certeza.

P2: Qual a única palavra com a letra V?

C: A primeira.

P2: Mas qual é? Leia!

C: Vaca.

P2: Muito bem!

(Registro diário da pesquisa, 5/10/2022, professora P2).

Essa estratégia de decodificação utilizada pela P2 ilustra uma forma frequente de trabalhar a leitura pelas professoras participantes da pesquisa, por meio da solicitação da identificação de determinada palavra, seja em textos ou frases, ou até mesmo em conjunto de palavras. Geralmente, solicitava-se que os estudantes pintassem ou circulassem a palavra que estava em destaque na aula.

FIGURA 22: Atividade de decodificação a partir da letra V desenvolvida pela P2

14. PINTA A PALAVRA CORRETA.



VOU	UNHA	VOCÊ	VARAL
VOVÔ	UVA	VOVÓ	VACA
OVO	LUVA	FAVO	VASO

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Na proposta da figura 16 tem-se outra tarefa que envolve a decodificação, que também se observou com alguma frequência nas aulas de todas as participantes, que consiste em solicitar e/ou conduzir à criança para que diferencie três palavras e identifique, dentre elas, a correspondente à figura. Essas atividades poderiam ser desenvolvidas com autonomia pelas crianças, ou ainda, com intervenções e análises conduzidas pelas professoras:

P2: como eu escrevo ovo?

C: começa com O!

P2: então vai marcar um X nesta palavra.

P2: Uva começa com que letra?

C: U!

P2: Então eu vou procurar a palavra que começa com U. E depois, o VA?

C: V com A.

P2: Vovó começa com qual letra?

C: *V com O.*

[...]

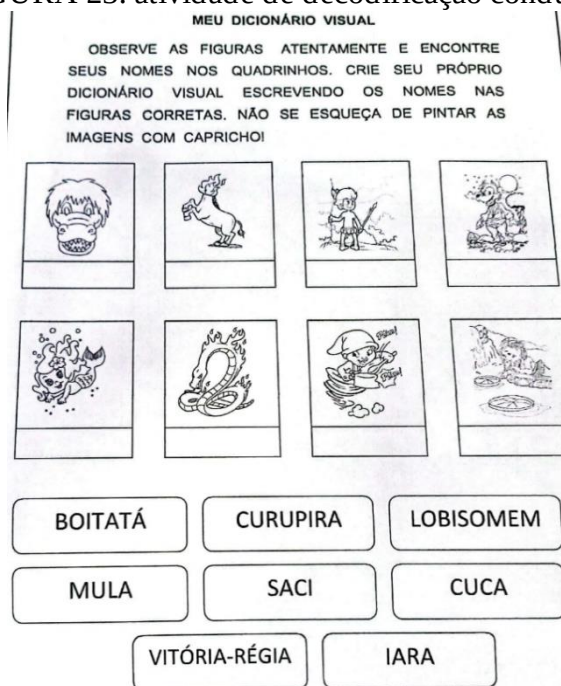
(Registo do diário da pesquisa, 5/10/2022, professora P2).

Percebe-se que a estratégia consistia na identificação dos sons iniciais, sejam sílabas ou letras, de modo a diferenciar as demais palavras, que em algumas atividades, envolviam mudanças mínimas, por exemplo, cola/mola. Outra forma de conduzir esse processo era por meio da composição da palavra, uma vez que ela já estava disponível para a criança, em sílabas e letras, estratégias utilizadas na análise linguística.

Uma outra forma de propor tarefas que envolviam a decodificação era por meio da associação da imagem à palavra. Desse modo, observou-se que essa era uma das práticas mais frequentes relacionadas à decodificação conduzidas pelas três participantes. Essas tarefas poderiam ser propostas de diferentes maneiras, como por exemplo, ligar a palavra à imagem, recortar a palavra e colá-la na imagem correspondente, bem como aquelas do tipo apresentado na figura 16, em que há a imagem e mais de uma opção de palavra, que devem ser analisadas para identificação da correta. A tarefa proposta pela P1 ilustra essa forma de organização do trabalho para a decodificação:

[A professora estava trabalhando o tema folclore. Assim, antes de iniciar a atividade, ela retoma oralmente algumas características das principais lendas. Após esse momento, entrega a atividade e explica que os alunos devem recortar as palavras seguindo a linha. Solicita que coloquem a palavra em cima do desenho que acreditam estar correspondendo, mas que não colem, pois isto será feito depois, em conjunto com a professora. A sala fica bastante silenciosa e concentrada na tarefa de recorte. A professora passa entre os alunos, auxiliando-os. Depois, quando todos já recortaram, inicia a discussão de forma coletiva. Ela escreve o nome de todas as lendas da atividade na lousa].

FIGURA 23: atividade de decodificação conduzida pela P1



Fonte: Dados coletados na pesquisa.

[A P1 questiona qual é a primeira figura, as crianças identificam como Cuca. Ela pergunta onde está escrita essa palavra. Uma criança é chamada até a lousa e identifica corretamente. A professora pergunta como forma a sílaba CU. Depois, solicita que todos encontrem essa palavra em suas mesas e cole no lugar correto.

A segunda palavra é Mula e a P1 enfatiza a formação silábica MU-LA. Outra criança é chamada à lousa e identifica a palavra. A professora questiona como forma o MU e o LA, dando ênfase ao movimento da boca e da língua ao pronunciar o LA.

A próxima palavra é Curupira. Novamente, a P1 enfatiza as sílabas da palavra e chama outra criança, que aponta para a palavra errada. Ela tenta outra vez e acerta. A P1 solicita que ela leia a palavra correta, o que ela faz silabando, apontando para cada letra, ajustando para terminar no A. Ao final, a professora realiza a composição das sílabas para fazer a leitura no coletivo.

Outra palavra é LobisOMEM. Segue o procedimento de chamar uma criança à lousa, que identifica a palavra corretamente. Ao explorar esse nome, a P1 enfatiza o movimento da língua na pronúncia da sílaba LO e pergunta a formação das sílabas, compondo-as: L com O, B com I, S com O, M E M.

Na palavra Iara, a P1 destaca a composição das sílabas formadas apenas por uma letra. Em Boitatá, também chama um aluno para identificar, que o faz corretamente. A P1 enfatiza a sílaba inicial BO.

Por fim, na palavra Saci, questiona também a formação das sílabas, de modo que os alunos façam a composição. Encerra a proposta dizendo que resta apenas uma palavra, que as crianças identificam como a Vitória-régia].

(Registro do diário de pesquisa, 11/8/2022, professora P1).

Desse modo, observa-se constantemente a adoção da diferenciação das sílabas iniciais e seus sons para a identificação de palavras e distinção entre elas, como no caso desta proposta. Outra estratégia também explorada pela P2 é ênfase nas sílabas, não apenas tomando-as como objeto de análise, mas recorrendo à sua constituição. Entende-se que, de certo modo, essa estratégia tem como finalidade demonstrar para o estudante que as sílabas são compostas por

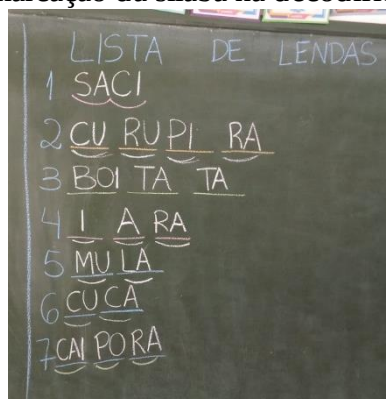
unidades menores, as letras. Neste exemplo, quando o aluno fez a leitura da palavra Curupira, o fez na tentativa de corresponder cada sílaba a uma letra. Ao perceber que tal tentativa não corresponderia à palavra analisada, faz o ajuste e prolongamento, de modo a coincidir sua leitura com a última letra. Logo em seguida, a P1 intervém e faz composição das sílabas, de modo a ilustrar que cada sílaba é composta por mais de uma letra, ou seja, mais de um som. Assim, esses dados sobre as estratégias na condição da decodificação reafirmam a centralidade que há na análise da sílaba, como já discutido no subcapítulo 7.1.

Além dessas tarefas que tinham como objetivo explícito o trabalho com a decodificação, diversos momentos do cotidiano também eram apropriados pelas participantes para conduzir procedimentos de leitura. De um modo geral, eles enfatizavam as relações grafema e fonema, como vem se demonstrando até aqui, especialmente a partir da demarcação das sílabas na leitura. A professora P3 evidencia seu entendimento acerca do aproveitamento dos diversos momentos da rotina para propor essas análises:

Acho que a todo momento eles estão lidando com essa questão da leitura e da escrita. Então, vai aprender no meio da escrita. Se ela tem estímulo, se ela tiver mecanismos para estratégias de leitura, né. E aí sempre que a gente puder, está colocando isso para eles. Eu estou fazendo isso ao máximo, de trazer para eles algumas palavras. A gente faz a leitura de cabeça todos os dias. O nosso intuito é ler tudo que está na lousa. Todos os dias a gente lê nossa rotina e aí são todos os meios para eles lerem.

Desse modo, a professora entende que as diversas palavras escritas recorrentemente na lousa contribuem para o desenvolvimento da decodificação, uma vez que implicam no contato com a escrita. Logo, percebeu-se no decorrer das observações das aulas de todas as participantes, que diversas propostas escritas foram apropriadas para o exercício da decodificação, especialmente quando a professora era a escriba. Assim, elas aproveitavam-se dessas proposições para explorar como ler uma palavra, enfatizando as relações grafema-fonema. Neste caso, a sílaba era tomada como unidade de análise, delimitando a leitura e a correspondência da escrita à pauta sonora. Para isso, elas demarcavam as sílabas que estavam lendo, como no exemplo a seguir:

FIGURA 24: Demarcação da sílaba na decodificação de palavras



Esses dados apresentados evidenciam a compreensão, pelas participantes, da necessidade do ensino explícito das relações grafema-fonema mudando a direção, ou seja, não apenas na construção das palavras, compondo as letras em sílabas, como se analisou no item 7.1. Sobretudo, construindo essas relações a partir dos grafemas já colocados, ou seja, escritos. Por isso, em alguns casos, decompondo sílabas em letras ou palavras em sílabas. Desse modo, a demarcação constante das sílabas das palavras nos momentos de orientação quanto à decodificação (figura 18), como se percebeu nas práticas das três participantes, ilustram como as professoras didatizam não apenas a relação grafema-fonema, bem como a associação das partes pronunciáveis das palavras, que são as sílabas, fazendo coincidir a decodificação com a forma escrita na lousa ou outro suporte.

Em vista disso, entende-se que as ações docentes revelam a compreensão do caráter complementar que consiste na aprendizagem da leitura e da escrita, como assevera Soares (2020):

[...] na *leitura*, o processo parte dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar à palavra; na *escrita*, ao contrário, o processo parte dos fonemas para os grafemas, isto é, a criança precisa identificar os fonemas da palavra que deseja escrever e representá-los por grafemas. São processos que demandam de forma diferenciada a consciência fonêmica: *reconhecer* relações grafemas-fonemas na *leitura*, *produzir* relações fonemas-grafemas na *escrita* (SOARES, 2020, p. 193, grifos da autora).

Sendo assim, infere-se que as professoras, de certo modo, cientes desse caráter complementar na aprendizagem da leitura e da escrita, procuram criar formas de evidenciar as relações grafemas-fonemas. Ademais, é notório que essas atividades de decodificação geralmente implicavam propostas de análise linguística e vice-versa, sendo que as professoras, por vezes, adotavam concomitantemente os procedimentos de composição de letras em sílabas ou sílabas em palavras; decomposição de sílabas em letras ou palavras em sílabas, bem como a demarcação das sílabas na decodificação.

7.3 Práticas sistemáticas de escrita: o lugar das folhas estruturadas

Nos dois subitens anteriores discutiu-se as práticas de análise linguística e leitura desenvolvidas pelas professoras participantes deste estudo. No entanto, compreende-se que um ponto fulcral desta pesquisa consiste na compreensão do trabalho com a escrita. Logo, interessa também investigar e analisar como são propostas as tarefas que envolvem essa habilidade. Nesse contexto, durante o período de observação, percebeu-se a frequência do apoio que as participantes buscam no que aqui se denomina como folhas estruturadas, ou seja, folhas de atividades que são empregadas com o objetivo de conduzir as reflexões sobre o SEA, realizar a leitura e a escrita. Essas folhas estruturadas poderiam ser elaboradas pelas próprias professoras, a partir de seus planejamentos e demandas da turma, bem como poderiam ser buscadas em diferentes meios, sobretudo a internet. Ademais, as trocas entre os pares, a que se referiu no capítulo 5, comportam ainda a troca de atividades, materializadas no compartilhamento dessas folhas. Desse modo, esse subitem destaca as folhas estruturadas por perceber seu protagonismo no processo de alfabetização, especialmente quando as crianças eram convidadas a escrever.

Acerca do uso desses recursos, as participantes tecem comentários sobre suas escolhas:

P3: Porque às vezes a gente fica acomodado na questão de trabalhar com a folhinha porque fica mais em silêncio, presta mais atenção. Fica preocupada com isso. Mas, às vezes, os jogos eles vão aprender também, porque eu vi isso na questão do particular, eles faziam as propostas de jogos e aprendiam mais do que se tivessem realmente só com a folhinha.

P2: A gente utiliza essas apostilinhas que vem com atividades já prontas, montadas, tipo sequência didática. Às vezes você pega uma sequência muito boa, mas tem outras que são mais difíceis, então a gente acaba mesclando, tira ou acrescenta. [...] Você pesquisa atividades na internet, você pesquisa atividades em outros materiais de apoio, vai no livro, pega atividade do colega.

Essas assertivas demonstram razões distintas para o uso das folhas estruturadas, desde a possibilidade de obter, supostamente, mais concentração dos estudantes, até o fato de essas atividades materializarem as trocas entre os pares de propostas exitosas. Assim, como vem sendo demonstrado no decorrer deste capítulo, essas folhas podem servir a diferentes propósitos no âmbito da alfabetização, envolvendo atividades de análise linguística, oralidade, leitura e escrita. No entanto, observou-se na análise dos dados que referente aos momentos destinados à escrita pelo estudante, as folhas estruturadas são frequentemente utilizadas como suporte para esse exercício ou, ainda que o caderno seja também constantemente adotado para este fim, as folhas estruturadas consistem nos disparadores dos conteúdos da escrita nessas situações.

Algumas atividades desenvolvidas pelas participantes ilustram a centralidade que as folhas ocupam na condução do trabalho docente. No exemplo a seguir, os alunos são convidados a escrever palavras de uma parlenda já conhecida e trabalhada anteriormente pela professora P2:

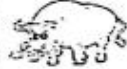
FIGURA 25: Atividade de escrita proposta pela professora P2

4-COMPLETE A PARLENDAS ESCRREVENDO O NOME DAS FIGURAS. CONSULTE O BANCO DE PALAVRAS ABAIXO:

	TOURO	GENTE
	CACHIMBO	JARRO
	MUNDO	BURACO

HOJE É DOMINGO
PEDE 

 O CACHIMBO É DE BARRO
BATE NO

JARRO É DE OURO
BATE NO 

 TOURO É VALENTE
CHIFRA A

A GENTE É FRACO
CAI NO 

 BURACO É FUNDO
ACABOU-SE O

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Nesta proposta, para a tarefa de escrita, conta-se com o auxílio de imagens representativas e banco de palavras, portanto, uma atividade que envolvia a decodificação.

[A professora orienta os alunos que eles irão completar a parlenda com as palavras que estão faltando. Na atividade tem um banco de palavras e do lado da lacuna para a escrita há uma imagem correspondente, de modo a orientar os estudantes. A professora faz a leitura da primeira estrofe da parlenda e pede para que procurem onde está escrito cachimbo.

Lê a segunda estrofe e diz que falta a palavra jarro, enfatiza que começa com o som de JÁ e orienta que procurem no banco de palavras. Além disso, também solicita que riscuem no banco a palavra copiada. Logo, percebe-se que é uma atividade que envolve a escrita compartilhada e a decodificação.

A professora lê a terceira estrofe e diz que está faltando a palavra touro, enfatizando a sílaba TOU. Realiza os mesmos procedimentos anteriores.

Na quarta estrofe orienta a procura da palavra gente. Uma criança diz que essa é fácil, pois é só procurar a palavra com G.

Lê a quinta estrofe para os alunos e as crianças a completam oralmente e assim segue até a última estrofe].
(Registro do diário de pesquisa, 10/8/2022, professora P2).

Nesta proposta observa-se que, para além do uso da folha estruturada como apoio para condução da atividade e como recurso para a escrita pelo aluno, há ainda outros indícios, como o apoio da palavra para a cópia. Assim, se por um lado o banco de palavras pode ser uma forma de conduzir a decodificação, por outro, também demonstra a preocupação com a escrita correta nesse tipo de situação. Portanto, observou-se que, frequentemente, os estudantes produziam suas escritas com mediações, seja pelas orientações das professoras, como se demonstrou no subitem 7.1, seja por meio das condições impostas pelas folhas estruturadas, como neste exemplo, com a indicação do banco de palavras. Esses dados também coadunam com a pesquisa de Siqueira (2018) e Silva J. (2016), na qual evidenciam a centralidade dos procedimentos de alfabetização no professor. Desse modo, considera-se que poucas vezes os alunos tinham a oportunidade de escrever as palavras da forma como compreendiam o sistema de escrita.

Uma proposta desenvolvida pela professora P1 também revela essa característica de como as atividades de escrita tinham o caráter de reflexão acerca do sistema de escrita, e não necessariamente, eram oportunidades para que os estudantes pudessem escrever de acordo com suas hipóteses. No exemplo a seguir, além do uso da folha estruturada como apoio para a escrita, a atividade ainda comporta a quantidade de letras de cada palavras:

FIGURA 26: Atividade de escrita proposta pela professora P1

FUI AO MERCADO

FORME O NOME DE CADA FIGURA:

Fonte: Dados coletados na pesquisa.
[Antes de iniciar esta atividade, a professora havia colocado a música “Fui ao mercado” para que as crianças ouvissem e dançassem. Após, exploraram a letra da

cantiga na lousa, identificando os pares de palavras que rimam em cada estrofe. Com isso, tendo a letra da música exposta na lousa, a professora P1 conduziu uma proposta de escrita individual pelos alunos, analisando palavras retiradas dessa cantiga. Assim, entregou aos alunos a folha ilustrada na figura 20 e explicou como deveriam fazer. Juntos, a professora e as crianças identificaram todas as imagens que constavam na folha estruturada. Após, a P1 foi à lousa e circulo com giz colorido todas as palavras que correspondiam a esses desenhos. Na folha estruturada as palavras não aparecem na ordem da cantiga, portanto, os alunos teriam que procurar, na letra da música, a palavra corresponde ao desenho. Outra questão para que os estudantes se atentassem era a quantidade de quadrinhos em cada desenho, que correspondia à quantidade de letras da palavra.

Logo, a professora pede que os alunos iniciem a proposta individualmente. Após um tempo, ela chama um por um à sua mesa para corrigir. A depender da criança, orienta, quanto à escrita correta (falta ou troca de letras). Também orienta quanto à localização da palavra na letra da cantiga].

(Registro do diário de pesquisa, 20/10/2022, professora P1).

O procedimento adotado pela P1 assemelha-se àquele adotado pela P2, ou seja, além de ter o apoio da folha estruturada na condução da proposta, a P1 organizou um banco de palavras, destacando-as na cantiga. Ademais, o fato de a folha estruturada comportar quadrinhos, indicando a quantidade de letras a serem utilizadas, demonstra outra forma de conduzir a reflexão das crianças, assemelhando-se às propostas apresentadas no subitem 6.1. Assim, o que pode-se inferir desses dados é a concepção de que a escrita só pode ser realizada pelas crianças após a compreensão do funcionamento do sistema de escrita, sendo que antes disso, as atividades desse tipo são mediadas por meio de diferentes instrumentos.

Em alguns momentos, percebeu-se que a professora P3 procurou propor atividades de escrita em que os alunos pudessem expor suas hipóteses, no entanto, ainda assim, verificava-se formas de intervenção conduzidas por ela. Ademais, a constituição da folha estruturada era um indício de mediação nas produções infantis.

FIGURA 27: Atividade de escrita desenvolvida pela professora P3

DITADO DE PALAVRAS – SEMANA DA CRIANÇA – BRINQUEDOS INFANTIS

ESCRITA ESPONTÂNEA	ESCRITA DIRIGIDA
1-	
2-	
3-	
4-	
5-	
6-	
7-	
8-	
9-	
10-	
11-	
12-	
13-	
14-	
15-	

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Assim, ainda que mediada por uma folha estruturada, a proposta deveria permitir que a criança escrevesse à sua maneira, de acordo com suas ideias, para depois compará-la à escrita correta. No entanto, no decorrer do ditado, observou-se que mesmo na coluna destinada à escrita espontânea, a professora interveio na reflexão dos estudantes, com falas do tipo:

*P3: Pensa nos pedacinhos das palavras.
[...]
P3: Os pedacinhos são formados por duas ou mais letras.
[...]
P3: Pensa como é DA. E como é o DO?
[...]
P3: Como é o ME, de Melissa?
[...]
P3: Esta é uma palavra muito fácil [referindo-se à ioiô].
(Trechos do diário de pesquisa, 11/10/2022, professora P3).*

Logo, as propostas aqui apresentadas acerca das produções infantis de escrita evidenciam as constantes intervenções que são planejadas nesse tipo de atividade, tendo como principal forma de interferência nessas produções as condições criadas pelas folhas estruturadas, que representam o controle à que as escritas infantis estão subordinadas. Ademais, as diversas formas de condução das propostas pelas docentes também revelam não somente o controle dessas escritas, mas a convicção de que os alunos precisam ser guiados nessa tarefa, uma vez que não dominaram completamente o sistema de escrita. Durante as entrevistas, este tema foi abordado com as participantes. As suas declarações auxiliam na compreensão da adoção de certas práticas e formas de condução das propostas em sala de aula, tal como discutido no capítulo 5.

Acerca do uso constante das folhas estruturadas, ainda que se observe que elas auxiliam as professoras na condução de reflexões sobre o sistema de escrita, especialmente em propostas que envolvem a análise linguística, por meio da discussão acima, infere-se que em relação às proposições que envolvem a escrita pela criança, tais artefatos podem ser limitadores das reflexões infantis. Desse modo, o que se constatou é que, frequentemente, as crianças têm suas ações reduzidas à cópia, ainda que essa seja contextualizada por atividades pertinentes que envolvem a língua escrita.

Brandão e Girão (2021) tecem reflexões sobre o uso constante de atividades que utilizam lápis e papel no ensino da leitura e da escrita. Ainda que suas ponderações enfatizem os anos finais da Educação Infantil, considera-se que suas conclusões são também pertinentes para se pensar as práticas no 1º ano do Ensino Fundamental, que é o objeto de estudo desta pesquisa.

As autoras levantam duas hipóteses que podem explicar o protagonismo do uso das folhas estruturadas no processo de alfabetização. Uma delas corresponde a uma discussão iniciada no capítulo 5, que diz respeito às concepções que subjazem as práticas desenvolvidas

pelas professoras. Naquele capítulo e neste procurou-se demonstrar, por meio dos recortes das entrevistas, que as concepções que as participantes revelaram acerca da escrita enquanto objeto de ensino estavam diretamente relacionadas às ações que efetuavam em sala de aula, ainda que em certos momentos demonstrassem aproximações com constructos teóricos que se articulam à uma perspectiva do ensino da linguagem escrita por meio de seus usos sociais, o que nem sempre correspondia à prática evidenciada.

No entanto, as participantes demonstraram destacar que compreendem que há uma hierarquia neste processo de ensino, partindo da ideia da necessidade de os estudantes conhecerem primeiro as letras, depois sílabas e palavras, para, somente então, estarem aptos para utilizar a escrita e efetivamente escrever.¹³ Logo, em consonância com Brandão e Girão, considera-se que o uso constante das folhas estruturadas está relacionado à essas ideias, uma vez que elas enfatizam o controle sobre a escrita dos alunos.

Outra hipótese apontada pelas autoras diz respeito às condições de trabalho a que as professoras são submetidas, que têm impactos nas formas como organizam seu trabalho docente. Assim, as folhas estruturadas podem representar um meio mais fácil de conduzir o processo de alfabetização em meio à realidade que possuem. Neste estudo, entende-se que essa hipótese é também discutível e deve ser considerada, uma vez que as professoras relataram suas dificuldades no uso de materiais diversificados e alternativos, especialmente considerando a quantidade de alunos por turma, a ausência de outro educador para auxiliar, bem como os desafios cotidianos que enfrentam. Logo, recorda-se da fala da participante P3 que, mesmo diante do reconhecimento da efetividade e contribuição do uso de jogos de análise linguística para o avanço dos estudantes, decorrente da experiência vivenciada por ela enquanto professora particular, depara-se com a dificuldade de inserir tal forma de trabalho em uma sala numerosa e heterogênea.

É neste contexto que se considera as práticas docentes como um objeto de estudo complexo, considerando os meandros que compõem as ações docentes, bem como assinala Franco (2008, p. 111), elas são “sempre mais do que aquilo que se supõe à primeira vista”. Logo, as escolhas que as professoras fazem para alfabetizar estão intrinsecamente relacionadas às suas concepções e vivências, como vem se discutindo neste estudo. No entanto, é inegável que elas também estão articuladas às questões que fogem de seu controle, como as políticas públicas direcionadas para a alfabetização, a quantidade de alunos por turma, as estruturas física e materiais das escolas, a heterogeneidade das turmas e a gestão dos recursos públicos.

¹³ Esta discussão foi realizada no capítulo 5, quando se demonstrou as ideias das participantes sobre a escrita espontânea.

7.4 Sistematicidade e complexidade: reflexões sobre as práticas

Nos subitens anteriores analisou-se o trabalho desenvolvido pelas participantes em relação aos eixos análise linguística, leitura e escrita, articulando tal reflexão às concepções expressas por elas, sejam nas entrevistas ou na própria condução das atividades junto aos alunos. Logo, entende-se que esse conjunto de dados permite tecer algumas considerações acerca do panorama do ensino do sistema de escrita alfabética, ponderando sua complexidade.

Primeiramente, assim em como em outras pesquisas da área (SANTOS, 2020; OMITTO, 2019; SILVA, 2018; FRIGO, 2020; SIQUEIRA, 2018), constatou-se que os métodos sintéticos ainda constituem um norte na condução do trabalho na alfabetização. Assim, mais do que indicar a presença desse tipo de proposta, os dados permitiram concluir que a razão de utilizá-los relaciona-se diretamente a uma concepção reducionista de linguagem escrita, que considera tal aprendizagem como a compreensão do mecanismo da junção de sílabas para a formação de palavras. Ademais, averiguou-se que os métodos sintéticos também satisfazem a ideia das participantes de que para aprender a língua escrita é preciso, primeiro, conhecer as letras e seus correspondentes valores sonoros.

Esse primeiro dado implica na discussão de dois aspectos: 1) a destituição do signo linguístico e, 2) a desconsideração da complexidade do sistema de escrita alfabética no ensino. O primeiro item é discutido na literatura da área há um tempo considerável (COLELLO, 2012, 2021; FERREIRO, TEBEROSKY, 1999; FERREIRO, 2011) e enfatiza o foco que é dado, nesses procedimentos de ensino, à palavra e outras unidades, neste caso, letras e sílabas, nas quais o contexto de significação é desconsiderado. Assim, apesar de se observar o esforço das participantes em inserir gêneros textuais que contextualizavam as propostas e a ênfase na letra trabalhada, na medida em que a atividade avançava, as palavras eram consideradas apenas no aspecto do significante. Ademais, a inserção desses textos desconsiderava aspectos tais como sua função social, formas de composição, interlocutores e pertinência para a turma, mas consideravam a possibilidade de trabalhar a letra e a família sílaba que estava sendo enfatizada.

Embora se considere que essa consiste em uma habilidade importante para a aprendizagem da escrita, isto é, o foco no significante, como demonstrado especialmente nas pesquisas que envolvem as habilidades metalinguísticas, discutidas no capítulo 1, bem como por Morais (2012, p. 123): “[...] para compreender o alfabeto e aprender suas convenções, o principiante precisa “partir” o signo linguístico, esquecer, provisoriamente, o significado e focar, de forma muito especial, o significante (oral e escrito)”. Entende-se, porém, que há uma redução das competências nessas propostas relacionadas aos métodos sintéticos nas práticas

observadas. Ademais, nem sempre essas atividades envolviam procedimentos reflexivos, tais como aqueles sugeridos no contexto das pesquisas referentes às habilidades metalinguísticas (MORAIS, 2019), mas concentravam, sobretudo, tarefas de fixação e memorização.

Referente à desconsideração da complexidade do sistema de escrita alfabética no contexto do ensino, entende-se que essa consequência está relacionada à primeira. Isto é, ao identificar que as professoras conduzem os processos de ensino tendo como eixo norteador os métodos sintéticos e com ênfase nas sílabas, elas distanciam-se de orientar os estudantes na compreensão do funcionamento das relações grafema-fonema, de forma reflexiva e que considere a escrita como um instrumento articulado às práticas sociais.

Morais (2012) assinala que a problemática dos métodos sintéticos, especialmente o silábico, correntemente utilizado pelas participantes, é partir de uma concepção reducionista de que as crianças já compreenderiam, de antemão, que as letras substituem os sons das palavras. Desse modo, bastaria a transmissão de informações sobre a junção dessas sílabas para a formação de palavras e, em suma, isso bastaria para aprender a escrever. Essas práticas tinham ainda como embasamento ideias que consideravam que conhecer a língua escrita reduz-se a conhecer o valor sonoro das letras (FERREIRO, 2011).

Constatou-se na análise que, frequentemente, as tarefas que envolviam a escrita eram mediadas por mecanismos que não permitiam a livre manifestação infantil, mas por meio de diferentes artefatos, controlava-se a escrita, geralmente limitando-a à cópia. Em consonância com Colello (2021, p. 168), entende-se que um problema neste caso refere à “[...] artificialidade das atividades em sala de aula, geralmente na forma de propostas didáticas centradas em metodologias fechadas e, muitas vezes, incapazes de envolver os alunos”. Essas metodologias fechadas citadas por Colello (2021) implicam, portanto, no afastamento dos estudantes da compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética, bem como acarretam a desconsideração das ideias infantis.

Em diversos momentos das observações, exemplificados nas atividades aqui apresentadas, demonstrou-se como as participantes conduziam as propostas de forma coletiva, principalmente na composição de letras em sílabas na escrita coletiva de palavras. No entanto, apesar de haver a participação de diversos alunos nas respostas às essas questões, considerando a heterogeneidade das turmas, sabe-se que esses procedimentos não atingiam a todos. Ou seja, pondera-se como os alunos que ainda não conheciam as letras e seus valores sonoros poderiam contribuir na reflexão de escrita de palavras pensando na composição de letras para formar a sílaba solicitada pela professora? Retomando o exemplo apresentado no subitem 7.3, quando a professora P3 realiza um ditado de brinquedos, ao ditar a palavra ioiô, afirma que era uma

palavra fácil. No entanto, nessa fala, desconsidera-se algumas etapas evolutivas que sabe-se que a criança passa em seu processo de construção de hipóteses do funcionamento da escrita, tais como a quantidade mínima de caracteres e a negação na repetição de letras (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999), portanto, não se pode supor que escrever ioiô realmente foi fácil para todos os estudantes.

Assim, assevera-se que esses procedimentos adotados pelas participantes, especialmente P2 e P3, procuravam simplificar o sistema de escrita para o ensino, considerando a perspectiva do adulto, como assinalam Ferreiro e Teberosky (1999, p. 291), “Nas tentativas de desvendar os mistérios do código alfabético, o docente procede passo a passo, do “simples ao complexo”, segundo uma definição própria que é sempre imposta por ele. O que é próprio dessa proposição é atribuir simplicidade ao sistema alfabético”. Logo, nessa tentativa de didatizar o sistema de escrita, buscam uma lógica de ensino que desconsidera as ideias infantis, bem como tais ações também revelam o desconhecimento, pelas docentes, do que implica essa complexidade do sistema, uma vez que suas concepções ancoram-se na perspectiva de que esse ensino consiste na aprendizagem de um mecanismo de junção de sons.

De certo modo, compreende-se que, em partes, a professora P1 revela algumas concepções e práticas que se distanciam dessa ideia reducionista do caráter do sistema de escrita e sua aprendizagem, como se discutiu no subitem 7.1. No entanto, há ainda algumas ações por ela desenvolvidas que a aproximam dessas ideias reducionistas, como por exemplo, considerar que as crianças não refletem sobre a escrita quando são convidadas a escrever espontaneamente em propostas coletivas, colocando propositalmente letras aleatórias. Desse modo, essas falas e práticas indicam, por um lado, a presença e a influência das ideias tradicionais no contexto escolar. Por outro lado, o fato de a P1 demonstrar ter superado certas ideias equivocadas no contexto da alfabetização parecem revelar como a experiência na área consiste em um importante fator para o desenvolvimento de práticas exitosas, bem como a vivência de cursos e formações continuadas na área¹⁴.

A seguir, evidencia-se a presença ou ausência de propostas que envolvem a cultura escrita no 1º ano na prática das participantes.

¹⁴ Explicitações aprofundadas sobre o percurso profissional da P1 podem ser encontrados no capítulo 5.

8 A CULTURA ESCRITA NO 1º ANO

No decorrer deste estudo vem-se adotando a perspectiva da alfabetização em meio às práticas sociais de uso da escrita, entendendo-a como um importante instrumento de comunicação, mas também de constituição do cidadão e do sujeito. Em consonância com Colello (2012), compreende-se que:

Se a linguagem é a maior das invenções humanas, a escrita é a maior conquista da civilização, motivo pelo qual ela marca o início da história da humanidade. Graças às suas características, a escrita promove uma ruptura com o espaço (interlocução à distância), com o tempo (permanência do texto como portador autônomo) e com as exigências dialógicas primárias de interlocução (intercâmbio da ausência do outro), ampliando indiscutivelmente os limites da existência humana (COLELLO, 2012, p. 19).

Entende-se que é essa também a concepção que tem regido as discussões sobre a alfabetização no país, se forem considerados como parâmetros as publicações da área e os documentos oficiais nesse âmbito, como a BNCC, em vigência. Assim, no capítulo 7 demonstrou-se como as professoras, no exercício do ensino da escrita, parecem distanciar-se desses pressupostos, uma vez que as atividades propostas demonstraram uma visão reducionista do sistema de escrita.

No entanto, como também se ponderou naquele capítulo, reconhece-se que as professoras buscam introduzir a cultura escrita em seu trabalho. Isso decorre de seus processos formativos, como se discutiu no capítulo 5, por meio do contato com o conceito de letramento e sua relevância nesse processo de ensino, bem como da influência de documentos e materiais didáticos, como a BNCC e os livros didáticos, que comportam o trabalho articulado desses âmbitos, a alfabetização e o letramento. Sendo assim, a seguir, analisam-se as propostas elaboradas pelas professoras que procuravam trabalhar a cultura escrita para além do foco no sistema de escrita alfabética.

8.1 Situações de leitura e de escrita

Cotidianamente, as participantes conduziam propostas que tinham como objetivo promover o contato dos estudantes com a leitura e a cultura escrita, trabalhando aquilo que se compreende como a formação do leitor. Entende-se que essas atividades, em muitos casos, contribuíam para contextualizar um posterior trabalho de análise da língua, focado em sílabas e letras. Outro aspecto que se averiguou nessas situações foi o caráter oral dessas propostas, ou seja, nem sempre havia registros escritos dessas atividades, uma vez que eram mais frequentes os registros, pelos estudantes, referentes à análise linguística e à escrita, tal como evidenciado

no capítulo 7. Assim, as participantes demonstravam ter ciência da importância da inserção de tais atividades como condição para o processo de alfabetização:

P1: [...] porque se a gente sabe escrever, coloca nosso pensamento, nossa posição [...] então, acho assim, nosso trabalho é de fundamental importância. Incentivar e mostrar para eles que a gente escreve para alguém e que escrever é ler. A gente escreve para alguém, tem uma função aí, não escreve por escrever, não lê por ler.

P2: é o mundo letrado da criança, então o 1º ano é a base do mundo letrado de qualquer ser humano [...] então eu acho que é muito importante a escrita no 1º ano, ela vai servir de base para tudo, o 1º ano é o pilar da palavra, da aprendizagem, da escrita, do mundo letrado. [...] eu gosto de lembrar também o que Paulo Freire falava. É o reflexo de todo um entorno. O que não se dá apenas pela decodificação da letra, de signos. Não é só decodificação de letras. Tem todo um entorno, aquilo que a gente letra para a vida. Você ensina o alfabeto, que são os códigos, mas tem todo um objetivo. Ele ensina se eu estou aprendendo a escrever para que? Qual a função que vai me dar? [...] tem uma função social, não é só uma função de sala de aula, que as pessoas deveriam entender que o aprender, ele tem toda uma função social.

Nesse excerto percebe-se a influência dos processos de formação na elaboração dessas assertivas, que deixam implícitas as ideias sobre o letramento, a consideração da função social da escrita, bem como os saberes externos à escola, ao evocar Paulo Freire. Ademais, os pontos defendidos por Ferreiro em seus trabalhos também despontam na fala da professora P2, ao rememorar que a escrita não tem um fim somente escolar. Logo, identificou-se no trabalho docente a inserção de propostas que correspondessem a esses pressupostos. Algumas atividades eram frequentes e apareceram nas práticas de todas as participantes. O quadro a seguir procura sintetizar as principais práticas encontradas, nas quais se percebia o esforço das professoras em inserir práticas de formação do leitor e de contato com a cultura escrita:

QUADRO 13: Situações de leitura e escrita nas turmas observadas

Situação	P1	P2	P3
Leitura em voz alta pela professora	X	X	X
Leitura compartilhada	X	X	X
Leitura individual pelo aluno		X	X
Leitura de imagem	X	X	
Análise de informações explícitas em textos	X	X	X
Análise de elementos de capa de livro (nome de autor, título etc.).	X	X	X
Retomada de informações de texto lido	X	X	X
Discussão amparada em conhecimentos prévios dos alunos	X	X	X
Escolha de livros em biblioteca		X	
Exploração de vocabulário		X	

Relações de intertextualidade		X	
Inferência em textos		X	
Leitura direcionada aos responsáveis/familiares	X	X	
Escrita de rotina na lousa	X	X	X

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro 12 sintetiza os diferentes tipos de situações de leitura propostos e que foram observados nas práticas das participantes. Como se discutiu no capítulo 7, as proposições de escrita estavam relacionadas às tarefas de análise linguística, ou, mediadas pelas folhas estruturadas, sendo mais frequentes cópias contextualizadas ou escritas constantemente medidas pelas professoras. Desse modo, em relação ao trabalho com a cultura escrita, percebe-se com mais frequência as propostas que envolvem a leitura.

A exceção é a escrita diária da rotina na lousa. Essa era uma prática recorrente das três participantes, que descreviam na lousa, no início das aulas, a sequência em que as atividades seriam desenvolvidas no dia. Essa rotina era construída em forma de lista, em algumas ocasiões, com a participação das crianças, sugerindo as atividades ou as letras para compor as palavras. Em outros momentos, a professora construía a lista sozinha e depois a lia para os alunos. Também houve situações em que a professora, após a escrita, solicitava que algum aluno fizesse a leitura em voz alta. Além dessas observações, identificou-se a função que essa lista desempenhava na organização do dia da turma, pois constantemente as professoras retomavam essa rotina para riscar as atividades que já tinham sido feitas ou para relembrar os alunos de que precisavam se concentrar para concluir o que era proposto nessa lista. Ademais, como destacaram as professoras P1 e P3¹⁵, entendiam essa escrita diária como a oferta de palavras estáveis para os estudantes, que poderiam contribuir no processo de aprendizagem da leitura.

Sobre os procedimentos envolvendo a leitura, constata-se que há uma diversidade de ações, que em certa medida, são também compartilhados pelas três participantes. Dentre elas, destacam-se a leitura em voz alta pela professora. Frequentemente, as professoras escolhiam livros literários infantis para ler para os alunos, de diferentes temáticas, que poderiam ou não embasar as propostas envolvendo o sistema de escrita alfabética. A leitura em voz alta pela professora envolvia ainda textos de diversos gêneros textuais que constavam nas folhas estruturadas e/ou livro didático, que neste caso, embasavam propostas de análise linguística.

A leitura compartilhada e a leitura em voz alta ocorreram com menos frequência nas observações. A primeira estava intrinsecamente relacionada aos textos nas folhas estruturadas,

¹⁵ As explicações das professoras foram comentadas no subcapítulo 7.2, que trata sobre a decodificação.

que permitam aos alunos acompanhar a leitura individualmente. Já a leitura em voz alta pelo aluno ocorreu em poucas ocasiões, sendo orientadas pelas professoras P2 e P3. Convém destacar que essas situações ocorreram no segundo semestre do ano letivo com alunos que já haviam consolidado a aprendizagem da escrita alfabética e, portanto, já tinham desenvolvido minimamente a decodificação. Igualmente, a leitura de imagem ocorreu apenas uma vez nas turmas das professoras P1 e P2, a partir da exploração de livros literários infantis.

Em relação às situações que desdobram dos momentos de leitura, (como conversa e retomada das informações do texto, discussões que consideravam os conhecimentos prévios dos estudantes e análise de informações explícitas sobre o texto) eram desenvolvidas por todas as participantes, porém, nem sempre coincidiam com a frequência das situações de leitura. Ou seja, alguns momentos eram de leitura deleite, sem haver conversa sobre a história lida.

Verificou-se, no entanto, que a professora P2 investia mais nesses momentos de conversa com os alunos a partir das leituras, quando comparada às professoras P1 e P3. Entende-se que um fator que pode explicar o investimento de tempo nessas situações está relacionado ao fato de esta professora ter experiência com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental I. Assim, a condução de atividades que envolvem a leitura e interpretação textual, nesse contexto, são mais constantes, o que a professora pode ter introduzido em sua prática no 1º ano. Isso fica evidente quando se constata que somente esta participante desenvolveu propostas que envolviam a exploração de vocabulário, a inferência e a intertextualidade.

Identificou-se, não obstante, que a professora P3 foi a que menos desenvolveu propostas desse tipo. Entende-se que esse evento pode estar relacionado à sua preocupação no trabalho com a análise linguística e a escrita. Como se evidenciou no capítulo 7, a professora instalou sua prática nesse eixo, por supor que, primeiramente, as crianças precisavam compreender o sistema de escrita alfabética para, posteriormente, terem condições de ler e escrever: “[...] *então, trabalhar com os sons das letras junto com a grafia, para depois a gente começar a escrever propriamente*” (Professora P3). Portanto, como se discutiu nos capítulos 5 e 7, as concepções que as professoras têm e constroem no decorrer de suas carreiras sobre a aprendizagem da escrita influenciam nas escolhas e na forma como conduzem as propostas.

Por fim, constata-se também que apenas a professora P2 tinha a prática de ir à biblioteca. Nessa ocasião, as crianças retiravam livros infantis, que eram levados para casa para leitura compartilhada com os responsáveis. Sabe-se que essa ação não depende, necessariamente, apenas do trabalho docente, mas envolve a estrutura da escola na disponibilidade de oferecer esse espaço para os alunos. O dia de retirada de livros da turma da professora P2 coincidia com o dia estipulado para as observações, portanto, ocorreu durante todo o período de coleta de

dados. Nessas ocasiões, não se observava uma ação efetiva acerca da leitura e da formação do leitor por parte da docente, que estava envolvida no controle da devolução e retirada dos livros. No entanto, pode-se observar os alunos em contato com os diversos títulos que eram disponibilizados a eles. Assim, evidenciavam suas formas de contato e busca de compreensão da cultura escrita, como por exemplo, na tentativa de leitura dos títulos, na observação atenta às imagens, nas tentativas de construção de narrativas a partir da sequência das ilustrações e na busca por temas de seus interesses.

Considerando os dados apresentados, pode-se inferir que, semelhante ao que ocorre no trabalho sistemático com o sistema de escrita, evidenciado no capítulo 7, as professoras buscam centralizar nelas o contato dos alunos com a escrita e as suas funções sociais. Logo, é notório que não conste no quadro 12 a atividade de leitura individual silenciosa pelo aluno. Entende-se, então, que também nesse eixo de trabalho com a cultura escrita, predomine a concepção da existência de uma hierarquia na aprendizagem, embasada na ideia de que para que o aluno leia sozinho e tenha contato com o material escrito, é necessário que domine as habilidades de codificação e decodificação, isto é, compreensão do funcionamento do sistema de escrita. Novamente, esse contato com a leitura e a escrita como prática social é mediado pela ação docente, no sentido da inibição das manifestações infantis sobre esses materiais. Em consonância com Colello (2012), entende-se que, por vezes, as propostas com os mais diversos tipos de texto reduzem-se às tarefas estritamente pedagógicas. Portanto, essas ações distanciam-se, de certo modo, de suas falas acerca da compreensão da importância da escrita enquanto instrumento cultural e social, que possui funções que estão para além das atividades escolares.

8.2 Gêneros textuais utilizados

Neste subcapítulo apresentam-se os gêneros textuais que foram trabalhados pelas professoras, por se compreender que a cultura escrita, citada no subcapítulo anterior, materializa-se nos gêneros selecionados por elas. Ademais, compreende-se que esta discussão dialoga com a BNCC, uma vez que se trata de um documento norteador e que aborda os gêneros textuais pertinentes a cada etapa escolar. Isso porque algumas professoras apoiavam-se em propostas do livro didático, que estava de acordo com a BNCC. Logo, cabe questionar em que medida os gêneros explorados pelas participantes equiparam-se àqueles propostos nos documentos oficiais. O quadro a seguir apresenta os gêneros textuais trabalhados pelas professoras.

QUADRO 14: Gêneros textuais trabalhados pelas participantes

Gênero	P1	P2	P3
Calendário	X	X	X
Bilhete	X	X	
Lista	X	X	X
Poema	X	X	X
Cantiga	X	X	X
Etiqueta		X	
Texto instrucional		X	
Parlenda	X	X	X
Texto informativo		X	X
Lenda	X	X	X
Quadrinha	X	X	
Convite	X		
Cartaz de campanha	X		
Legenda	X		
Charadinha			X
Cardápio			X
Receita			X
Trava-línguas			X
Total	11	11	11

Fonte: elaborado pela autora.

No quadro percebe-se uma diversidade de tipos de textos que foram trabalhados no 1º ano pelas participantes. Em alguns destes, foi observada uma maior ênfase, inclusive naquilo que a BNCC (BRASIL, 2017) denomina como “formas de composição dos textos”, isto é, a linguagem própria de cada gênero, a diagramação e a formatação. No entanto, frequentemente esses gêneros foram tomados para introdução de alguma temática e posterior estudo de palavras.

Em diálogo com o texto da BNCC, constata-se que esse gêneros estão em consonância com aqueles recomendados, especialmente os mais frequentes neste quadro, como as parlendas, cantigas, listas e calendários, concernentes ao denominado campo da vida cotidiana e os textos informativos e publicitários, pertencentes ao campo das práticas de estudo e pesquisa e ao campo da vida pública.

Dos tipos apresentados no quadro 14, identifica-se que alguns são comuns a todas as professoras: calendário, lista, poema, cantiga, parlenda e lenda. O calendário e a lista eram trabalhados cotidianamente, logo no início da aula. A professora P1 tinha um calendário fixado na parede, onde explorava o dia, os dias da semana, a relação entre os numerais, bem como assinalava datas comemorativas e/ou importantes da escola. Os alunos da professora P2 tinham um calendário individual no caderno, que era preenchido por eles, assim como também assinalavam datas importantes e pintavam com cores diferentes os finais de semana, para identificar os dias em que não havia aula. A professora P3 dispunha de calendário fixado na parede e desenvolvia um trabalho semelhante à P1, porém, não o explorou em todos os dias observados. A lista, por sua vez, era um tipo textual utilizado com muita frequência pelas participantes. Diariamente, era uma forma de registrar a rotina do dia, ademais, esse gênero também era utilizado para a construção e registro de palavras estudadas, retiradas de histórias e/ou das tarefas nas folhas estruturadas. Convém destacar que, neste caso, o uso do gênero distancia-se de sua função real, uma vez que fora do contexto escolar, dificilmente os sujeitos são impelidos a escrever uma lista de personagens ou uma lista de palavras iniciadas por determinada letra (MORAIS, 2012).

Os outros gêneros que aparecem na prática das três participantes – poema, cantiga, parlenda e lenda – além de integrar o universo infantil, são frequentemente encontrados tanto nos livros didáticos (que era utilizados pelas professoras P1 e P2) quanto em folhas estruturadas, que como já se mencionou, eram trocadas entre o corpo docente e encontradas na internet. Além disso, as lendas foram trabalhadas em agosto, devido à comemoração do folclore. Sobre esse aspecto, a professora P1 comentou em uma das entrevistas que, devido ao período pandêmico e o fato de as crianças não terem vivenciado a Educação Infantil nos anos anteriores, havia desconhecimento das personagens folclóricas:

Então amanhã, as lendas, eu trabalhei primeiro que eles têm zero repertório, eles só conheceram o Saci. O resto eles não sabem nem quem é, não sabe o que é lenda, só sabe que o Saci tem uma perna só e que ele faz bagunça, nada além. Então assim, veio todo o repertório, estou tentando apresentar os personagens (Professora P1).

Desse modo, reafirma-se a ideia de que, em diversos momentos, os gêneros apresentados no quadro 14 apenas embasaram a temática a ser desenvolvida e não envolveram, necessariamente, um trabalho sistemático com aquele tipo de texto, tanto em suas funções quanto em suas formas de composição. Assim, destaca-se que da lista apresentada dos tipos de textos empregados pelas participantes, poucos foram tomados como objetos de análise para além da temática que comportavam ou do estudo de palavras deles retiradas.

Retomando o diálogo com a BNCC, a disposição dos gêneros textuais nos campos de atuação tem como objetivo principal a formação do leitor. No entanto, se atenta que nessas práticas desenvolvidas pelas participantes, as estratégias de exploração do texto não eram prioridade, uma vez que esses gêneros são tomados como embasamento para o desenvolvimento com o trabalho com o sistema de escrita.

Outro aspecto contemplado na BNCC diz respeito à ênfase na leitura autônoma e compartilhada desses tipos textuais, considerando o processo de aprendizagem do leitor. Não obstante, como se nota no quadro 13, a leitura compartilhada, apesar de realizada por todas as professoras, ficou restrita à leitura em voz alta pela docente e a tentativa de acompanhá-la pelos estudantes, que muitas vezes eram orientados a utilizar o dedo, fazendo corresponder a leitura da professora com o movimento do indicador sobre o papel. A leitura autônoma, especialmente recomendada a partir dos textos da vida cotidiana (quadrinhas, cantigas, parlendas, trava-línguas, listas, calendários, convites etc.), de acordo com a BNCC, deve propiciar o contato com esses tipos de textos mais próximos do cotidiano infantil, que abrangem os textos que facilitam a leitura autônoma pela criança. Os dados, por sua vez, evidenciam que apesar de esses gêneros serem frequentes nas práticas docentes, não eram utilizados para embasar um trabalho de leitura autônoma. Assim, deduz-se que, embora os textos inseridos nas práticas docentes estejam em consonância com documentos normativos, não contemplam todas as indicações concernentes a essas orientações.

Na prática da professora P1, distingue-se um trabalho diferenciado com o convite e a campanha de publicidade; com a P2, destaca-se o texto instrucional e o bilhete e no trabalho da P3, apenas o texto informativo. Esses gêneros supracitados foram trabalhados de modo mais acentuado, considerando suas finalidades de produção, interlocutores e características composicionais dos textos, bem como vocabulário próprio. No exemplo a seguir, evidencia-se como a P1 trabalhou um texto de campanha publicitária destinada ao público infantil, no livro didático de Língua Portuguesa, que de acordo com a BNCC (BRASIL, 2017), insere-se no denominado “campo da vida pública”.

FIGURA 28: Gênero textual trabalhado pela professora P1



Fonte: dados coletados na pesquisa.

[A professora inicia a atividade solicitando que os alunos observassem bem a imagem que consta no livro didático. Após um tempo, inicia a exploração do gênero, de forma oral, com os alunos]:

P1: o que é isso?

C: menina lavando a mão.

P1: eu estou falando o que é isso, e não o que ela está fazendo.

Silêncio

P: Isso é um cartaz, quem já viu um cartaz?

[As crianças retomam cartazes que já viram em outros espaços, como cartaz de cachorro perdido colocados em postes pelo bairro. A atividade continua com a professora dialogando com as crianças sobre o tema do cartaz e quais são os hábitos de higiene conhecidos por elas, comparando com aqueles apresentados no texto].

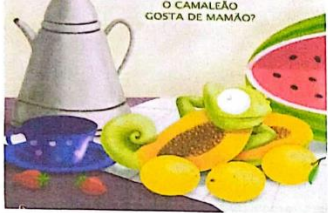
(Registro diário de pesquisa, 6/10/2022, professora P1).

Nesta proposta, identifica-se que a professora direciona a conversa para o tipo de texto que está sendo analisado, bem como sua função. No entanto, outros elementos não são explorados, como por exemplo, os itens que compõem um cartaz (como as imagens). Outro aspecto que se percebeu nas observações é que, se a análise dos constituintes dos gêneros textuais não é discutida, tampouco a produção de texto a partir desses referenciais é considerada. Geralmente, essas propostas acabavam se desdobrando em situações de análise linguística e leitura. A escrita, por sua vez, como se demonstrou no capítulo 7.3, é mediada por diferentes recursos. Como exemplo, a professora P3 desenvolveu uma proposta de escrita de texto informativo a partir da leitura de um livro literário.

FIGURA 29: escrita de texto informativo pela P3

LEIA A PERGUNTA DA PÁGINA 06 FAÇA O QUE SE PEDE.

O CAMALEÃO GOSTA DE MAMÃO?



1- VOCÊ ACHA QUE O CAMALEÃO GOSTA DE MAMÃO? _____

VAMOS APRENDER UM POUQUINHO SOBRE O CAMALEÃO

O Camaleão é um réptil conhecido por mudar a sua cor para se adaptar a um ambiente ou a uma situação. Esta estratégia o ajuda a se proteger de potenciais predadores e passar despercebido por eles. Além desta característica, possui a capacidade de movimentar os dois olhos independentemente e também de enrolar a cauda para se agarrar. Por isso, sobe com facilidade em árvores e corre rápido no chão. É um bom mergulhador e também nada bem, podendo ficar submerso por longo tempo. Caso se sinta acuado, foge ou defende-se com dentadas e chicoteando com a cauda. De hábitos diurnos, costuma ao amanhecer colocar-se ao sol para caçar todo o tipo de insetos, como gafanhotos e outros artrópodes. O Camaleão é se alimenta de grandes quantidades de folhas verdes, e de frutos. Ingere também insetos. Habita do México ao Brasil Central. Aqui, vive na floresta Amazônica, nas matas de galeria dos cerrados e nas caatingas.

FICHA INFORMATIVA SOBRE O ANIMAL:



2- NOME: _____

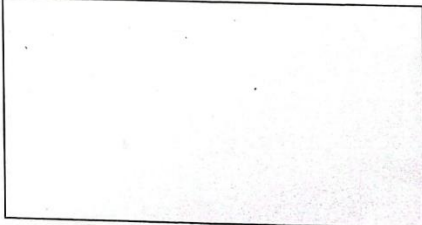
3- HABITAT: _____

4- ELE É UM: _____

5- ELE MORA: _____

6- SE ALIMENTA DE: _____

7- FAÇA UM DESENHO DO CAMALEÃO E PINTA DA COR SUA COR PREFERIDA:



CS Digitalizado com CamScanner

Fonte: dados coletados na pesquisa.

[A professora P3 estava trabalhando o livro infantil “Onde está o camaleão?”, a partir disso, como desdobramento, trouxe um texto informativo sobre hábitos desse animal. O texto foi lido em voz alta pela professora e discutido junto com as crianças, retomando informações do texto. Nesse contexto de perguntas, as crianças traziam conhecimentos e interesses, que a professora procurava ouvir e comentar. Após esse momento de diálogo, a professora passa para a segunda parte da atividade, na qual os alunos, em conjunto com a docente, preenchem uma ficha técnica sobre o animal, por meio da qual precisarão retomar as informações discutidas previamente].
(Registro do diário de pesquisa, 25/10/2022, professora P3).

Os dois exemplos apresentados, das professoras P1 e P3, evidenciam que, apesar de os gêneros textuais serem inseridos e discutidos em sala de aula, sendo tomados como ponto de partida para discussões e, sobretudo, anteceder o desenvolvimento de propostas envolvendo a análise linguística, leitura e escrita, esses textos, em si, não são tomados como objeto de análise, especialmente naquilo que comportam: sua função social. Assim, os resultados aproximam-se das discussões de Macedo (2017), Powaczuk e Bolzan (2018) e Schawartz (2019), acerca do desvinculamento que há, na alfabetização, da função social da escrita e de seu aspecto discursivo. Entende-se, pois, que esses diversos tipos de texto são didatizados, visando o objetivo de ensino do sistema de escrita.

Ademais, verifica-se a ausência de situações de ensino que proporcionam a produção textual com finalidade e propósito, articulada às funções sociais da escrita e, especialmente, considerando a escrita como um objeto de interlocução de sujeitos. Por conseguinte, esses dados

e análises aqui apresentados dialogam com a discussão do capítulo 7, acerca da concepção demonstrada pelas professoras da necessidade de primeiro alfabetizar, para que depois os alunos tenham condições de ser leitores e escritores competentes:

No cotidiano da escola, a alfabetização se faz pela segmentação das etapas de aprendizagem, em um processo linear e cumulativo de conhecimento, cuja progressão é pensada a priori pela lógica adultocêntrica do fácil para o difícil (pela sequência tradicional: as letras, as sílabas simples, as sílabas complexas, as palavras, as sentenças, as normas ortográficas, os textos, as regras gramaticais e sintáticas) (COLELLO, 2012, p. 96).

Esses não são, portanto, achados necessariamente novos no campo da alfabetização, ou seja, diversas pesquisas, como apresentado no capítulo 3, vêm demonstrando o distanciamento que se impõem nessas práticas entre a língua escrita e a aprendizagem do sistema de escrita. Entretanto, constantemente atribui-se à formação docente os problemas que são vivenciados no ensino, como ressaltam os estudos de Moura e Guarnieri (2019) e Marchetti (2018) o que considera-se não ser suficiente para explicar a ocorrência de práticas tradicionais de ensino no contexto da alfabetização atual neste estudo, uma vez que as professoras demonstraram, nas entrevistas, compreender a necessidade da articulação da alfabetização ao letramento, citando ainda, referenciais consolidados nesse âmbito, o que revela, desse modo, não se tratar da ausência de tais discussões no contexto formativo. No entanto, assinala-se que é preciso processos formativos que articulem, de forma mais contundente, as especificidades do sistema de escrita aos pressupostos do letramento.

A partir dos dados apresentados neste estudo, compreende-se que um elemento relevante a se discutir neste contexto é a ideia de prática em alfabetização. Ao longo da pesquisa, observou-se como a relação das professoras com as suas práticas pode parecer conflitante, especialmente quando confrontam os saberes adquiridos nos processos formativos com as suas atuações. Isso fica evidente nos excertos referentes à professora P3, que nesse contexto, era iniciante, portanto, os fundamentos da formação eram ainda recentes para a sua atuação. Logo, em diversos momentos percebe-se que há uma imposição dos saberes consolidados, pelo cotidiano escolar, nas práticas coletivas sobre suas decisões.

Assim, compreende-se que no espaço escolar, as práticas docentes são cerceadas pela ideia de receita partilhada entre os pares, um saber-fazer já institucionalizado e que se perpetua na instituição. Deste modo, em consonância com Zibetti e Souza (2007), compreende-se que:

Na atuação cotidiana, os professores apropriam-se dos saberes historicamente construídos por meio do diálogo que estabelecem com pessoas diferentes, com experiências acumuladas e com materiais de trabalho e de estudo com os quais têm contato. Uma apropriação que implica uma relação ativa com esses saberes, pois reproduzem alguns, descartam ou reformulam outros e produzem novos saberes a partir das situações concretas de ensino enfrentadas (ZIBETTI, SOUZA, 2007, p. 255).

Logo, na alfabetização, apesar de avanços advindos das pesquisas, observou-se a manutenção de práticas que consideram o sistema de escrita alfabético como um código, dependente de um ensino transmissivo. Portanto, observa-se uma apropriação dos métodos tradicionais na alfabetização a partir de uma reformulação dos pressupostos trabalhados nas formações, sejam elas iniciais ou continuadas. As folhas estruturadas, discutidas no capítulo 7.3, por exemplo, materializam a propagação de ideias associacionistas na alfabetização, que são empregadas pelas professoras justamente por serem compartilhadas pelos seus pares, portanto, têm validade, foram utilizadas e aprovadas por outros professores. Mesmo aquelas que são encontradas na internet, também são avaliadas sob esse enfoque, com assinalou a professora P1.

Desse fato, decorrem alguns aspectos que podem ser ponderados nessa reflexão crítica sobre as práticas em alfabetização: 1) imposições advindas das formas de avaliação na alfabetização; 2) a perda da autonomia docente. O primeiro item, na realidade, revela-se complexo, uma vez que engloba a concepção de alfabetização e aprendizagem, relacionadas aos resultados obtidos nas avaliações. No decorrer do estudo, averiguou-se que as professoras P1 e P3 comentaram sobre a avaliação que ocorre nesse período da escolaridade, na qual os estudantes são classificados de acordo com as hipóteses decorrentes do estudo de Ferreiro e Teberosky. O objetivo, portanto, é que ao final do ano, o máximo de estudantes tenham atingido a hipótese alfabética de escrita. Essa forma de avaliação impõe ao professor alfabetizador, de acordo com os dados, a ênfase no trabalho com o sistema de escrita alfabética, uma vez que é este aspecto que é avaliado.

Ademais, como também foi destacado no capítulo 5, os processos formativos enfatizam as fases da escrita estudadas por Ferreiro e Teberosky (1999). Em consonância com Santos (2020), entende-se que os professores aprendem classificar os alunos de acordo com tais hipóteses, no entanto, não sabem reorganizar o trabalho a partir dos dados decorrentes dessa avaliação. Bem como considera-se como válida a constatação de Silva (2019), de que tão relevante quanto o conhecimento das hipóteses dos alunos, é a clareza sobre o que precisam aprender na etapa em que se encontram. Portanto, pondera-se a necessidade de reflexões acerca do papel desse instrumento avaliativo e consequente classificação dos estudantes, questionando se essa é a melhor forma de evidenciar avanços dos alunos, bem como se esse instrumento tem possibilitado a revisão e reorganização do trabalho docente.

Nessas circunstâncias, compreende-se a razão de não haver ênfase no trabalho com aspectos textuais, como se discutiu neste capítulo. Ademais, o que se percebe é que, as professoras, mesmo cientes da relevância da inserção da criança na cultura escrita, adotam

procedimentos de ensino que se distanciam desses pressupostos, pois se submetem à urgência do avanço da hipótese de escrita infantil. Escrita infantil essa que só tem a permissão de ser realmente autoral justamente nessa avaliação mensal, para verificar seu avanço. É nesse sentido que se compreende que a discussão não se trata apenas de formação, mas de reflexão crítica de práticas.

Disso decorre ainda o segundo desdobramento, a autonomia docente. Ao refletir sobre as práticas em alfabetização, questionou-se no decorrer deste estudo, em diálogo com os dados obtidos, qual é o lugar da autonomia docente na construção dessas práticas. Ainda que seus planejamentos fossem autorais, (isto é, nas escolas em que se realizou a pesquisa, as participantes tinham a liberdade de construir seu planejamento, sem a obrigação de seguir um material específico ou uma sequência estipulada), percebe-se a influência desse saber já cristalizado na alfabetização, da necessidade de seguir uma hierarquia no ensino que parte do “mais fácil para o mais difícil” na perspectiva do adulto. Desse modo, entende-se essas influências, ainda que não tão explícitas, têm ditado os rumos das práticas alfabetizadoras e que, portanto, a autonomia docente tem sido cerceada por essas concepções reducionistas que ainda imperam na lógica das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese teve como objetivo investigar quais são as práticas de ensino do sistema de escrita alfabética, no 1º ano do Ensino Fundamental, de modo a compreender se a complexidade do sistema é considerada. A motivação para tal estudo surgiu a partir dos dados da pesquisa de mestrado em Educação, realizado anteriormente (LUCCA, 2018), no qual as professoras participantes assinalavam as relações que instituíram entre o processo formativo continuado e as práticas, o que, naquela ocasião, demonstrou-se não ser imediato, mas constituída de meandros. É também decorrente deste estudo a compreensão da complexidade do sistema de escrita alfabética e as implicações para os procedimentos de ensino, de acordo com os pressupostos do PNAIC.

Assim, no primeiro capítulo, evidenciou-se o que caracteriza esse sistema e ao que se deve sua complexidade. Ademais, pondera-se os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky como fundamentais na compreensão do sujeito diante desse sistema, portanto, as implicações pedagógicas no ensino da escrita. Outro aspecto abordado neste item versa sobre as habilidades metafonológicas como conteúdos que também tem demonstrado ter impacto nos processos de aprendizagem, especialmente aquelas de consciência fonológica.

Não obstante, a análise dos discursos oficiais relacionados à alfabetização evidencia que esse consenso, tanto acerca da complexidade do sistema de escrita quanto aos procedimentos de ensino, não se estende às essas prescrições. Portanto, na investigação da BNCC e da PNA, documentos mais recentes que contemplam os processos de leitura e escrita, além de não se identificar uma congruência entre seus pressupostos, especialmente no que diz respeito às habilidades a serem trabalhadas no 1º ano, bem como o ponto de partida para tal aprendizagem, observou-se divergências de concepções teóricas.

As pesquisas acerca das práticas alfabetizadoras no país também revelaram contrassensos, uma vez que apresentaram as dificuldades enfrentadas pelos professores no ofício do ensino da leitura e da escrita, como os desafios vivenciados no cotidiano, a falta de apoio por parte da gestão educacional, a ausência de políticas públicas efetivas nessa área, as lacunas nos processos formativos, bem como as limitações de acesso a recursos. No entanto, essas pesquisas também evidenciaram a manutenção de práticas associacionistas de aprendizagem, a dissociação da cultura escrita às práticas de ensino do sistema, a centralidade do processo de alfabetização no professor, a falta de clareza quanto aos conteúdos pertinentes ao ano escolar e dificuldade em lidar com a heterogeneidade de saberes dos estudantes, evidenciando os percalços no campo da alfabetização.

Considerando esses elementos, ou seja, a compreensão sobre a complexidade do SEA e as implicações nos procedimentos de ensino e as orientações de documentos oficiais, as práticas em alfabetização evidenciadas neste estudo demonstram que entre as instâncias da formação, das orientações/prescrições e a ação docente, existem diversos meandros.

As práticas docentes em alfabetização revelaram ser constituídas de diferentes naturezas. Embora haja o destaque para os processos de formação inicial e continuados na constituição do alfabetizador, a vivência desse processo demonstrou, de acordo com os dados, a valorização dos saberes da prática sobre os aspectos teóricos, especialmente no âmbito da alfabetização, quando nesses processos formativos são compartilhadas as formas de fazer, ou seja, atividades e formas de condução de propostas, por parte dos formadores. Ressalta-se que esses dados corroboram os estudos da área sobre o trabalho docente (TARDIF, 2014; FRANCO, 2008, 2011; CHARTIER, 2007, ZIBETTI, SOUZA, 2007), ao assinalarem a centralidade que os saberes da experiência ocupam na profissão, bem como embasam a relação que se institui com saberes de outra natureza. Ainda que se considere a relevância das práticas como componente em processos de formação, de modo que os constructos teóricos e consensos do campo sejam estudados sob a ótica do que se faz em sala de aula, o que se percebeu é que as vivências práticas têm sido tomadas como “receitas”, em que os pressupostos que as embasam são desconsiderados.

Ademais, ainda em relação aos processos formativos, pode-se afirmar que a discussão teórica e metodológica realiza-se, especialmente nos cursos de formação inicial, de modo controverso. Isso porque as participantes citaram, com frequência, a discussão da alfabetização sendo mediada pelo conhecimento das fases de escrita proposta por Ferreiro e Teberosky (1999). Assim, averiguou-se que os professores, em contato com essa literatura, compreendem as escritas infantis como manifestações das ideias das crianças, legítimas e reveladoras de seus esforços na tentativa de compreender o SEA. No entanto, esse conhecimento subsidia, na prática, a classificação dos estudantes de acordo com as hipóteses descritas pelas referidas autoras, sem que haja intervenções específicas a partir de tais dados. Para além disso, a essência do trabalho de Ferreiro e Teberosky (que é a consideração da sujeito cognoscente diante desse sistema, que constrói e reconstrói suas ideias a partir da mediação do outro e do contato com a cultura escrita), não é considerada.

Os dados permitem inferir que, decorrente dessa conjuntura, as alfabetizadoras participantes desta pesquisa centram suas ações no avanço dos estudantes por essas fases da escrita e, portanto, tomam como prioridade o trabalho com a análise linguística e a escrita. Não obstante, desconsiderando pressupostos que embasam os estudos das hipóteses infantis, os

procedimentos de ensino adotados para esse fim reduzem-se a um percurso de ensino que considera uma hierarquia na aprendizagem, partindo do mais fácil (unidades menores da língua, como letras e sílabas) para o mais difícil (unidades maiores, como palavras e frases), desconsiderando também as perspectivas infantis.

Outrossim, verificou-se também que os processos formativos abordam a discussão sobre a cultura escrita e a sua inserção nos processos de ensino, como condição para a alfabetização. Desse modo, as participantes trouxeram para discussão temáticas como o letramento, a relevância da cultura escrita e a inserção da criança no mundo letrado, bem como demonstraram compreender que o ensino da leitura e da escrita deve considerar suas funções reais de uso em situações sociais, ou seja, que não são apenas instrumentos escolares. No entanto, apesar dessa clareza, os dados evidenciaram que a articulação entre essas concepções e as práticas desenvolvidas no ensino não ocorrem, isto é, as práticas de ensino da escrita, desenvolvidas no 1º ano, distanciam os procedimentos de uso da língua daqueles exercícios para aprender a escrita.

Outro resultado pertinente constatado diz respeito às contradições encontradas no confronto das entrevistas com a análise das práticas e dos planejamentos. Uma dessas distinções diz respeito à confluência das ideias sobre o letramento e as práticas de ensino do SEA. Logo, apesar de as professoras declararem, durante as entrevistas, que compreendem a inserção da criança na cultura escrita como importante e parte do processo de alfabetização, nas práticas foram percebidos afastamentos entre essas duas instâncias, que também são identificadas em outras pesquisas evidenciadas no decorrer deste estudo. Ademais, mesmo com essas declarações, ainda nas entrevistas, as participantes revelaram que não concebem a inserção de certos tipos textos na fase inicial da alfabetização (mesmo aqueles que são recomendados pela BNCC e estão presentes em livros didáticos), pois entendem que os alunos não têm conhecimentos suficientes para esse tipo de trabalho.

Ainda em relação aos dados referentes às práticas docentes, identificaram-se as unidades privilegiadas pelas participantes na organização do trabalho com SEA, sendo as letras e as sílabas os elementos mais tomados para análise, ainda que não estivessem totalmente de acordo com a perspectiva de métodos sintéticos. Desse modo, assevera-se que não apenas as proposições envolvendo a análise linguística tinham como foco a formação das sílabas, mas também as tarefas de leitura e escrita. Ademais, percebeu-se que, muitas vezes, esse trabalho sistemático de formação de sílabas pretendia auxiliar na compreensão do sistema de escrita alfabética, em sua constituição por fonemas. Todavia, constatou-se que as participantes não dispunham de estratégias diversificadas para essa abordagem e, por essa razão, a sílaba era a

unidade mais evocada nas aulas, por meio de diferentes operações (segmentar, contar, quantificar, compor, decompor, identificar e analisar). Isso leva a supor que as habilidades metafonológicas, especialmente as que envolvem a consciência fonêmica, não são suficientemente conhecidas pelas professoras.

Outrossim, destaca-se a menor frequência de proposições envolvendo o trabalho sistemático com a leitura, evidenciando o privilégio que as atividades de análise linguística e escrita dirigida tinham nas práticas. Entende-se que esse é um dado notório, uma vez que as professoras declararam que compreendem como constituinte do processo de alfabetização a inserção em práticas de leitura e escrita, bem como a máxima de que “se aprende ler, lendo”. Logo, o que se percebeu-se é que a leitura não tomada como objeto de ensino na mesma proporção que a escrita.

Por sua vez, além da recorrência desses elementos no trabalho com o SEA, nota-se que as estratégias adotadas pelas professoras também evidenciam formas de compreender a alfabetização e organizar formas para o ensino da leitura e da escrita. Logo, na prática das três professoras observou-se a frequência de propostas envolvendo a cópia, seguida por atividades de escrita compartilhada. Desse modo, as formas de inserção das propostas também não contribuíam para a expressão livre das ideias infantis e, novamente, colocavam as docentes no centro desse processo, como as detentoras do conhecimento sobre o SEA. É também pertinente a pouca frequência ou ausência de tarefas que envolviam a autonomia discente, como a escrita espontânea e a leitura individual.

Os recursos e a sua pouca diversidade constituem outro dado notório nesta pesquisa. Averiguou-se que as professoras não dispunham de um conjunto de materiais para o trabalho na alfabetização, mas centravam suas práticas no uso diário da lousa (como meio de registrar e expor as reflexões acerca do SEA), cadernos e as folhas estruturadas, que geralmente eram utilizadas em conjunto. Entende-se que, por um lado, isso pode evidenciar as limitações de acesso a recursos diferenciados e as dificuldades em utilizá-los, como expresso pelas participantes P1 e P3. No entanto, por outro lado, demonstram concepções de aprendizagem e alfabetização, uma vez que esses recursos supracitados impossibilitam ou dificultam a manifestação das ideias infantis, contribuindo para que as práticas sejam centradas nas professoras, como se percebeu no decorrer da coleta de dados. Portanto, as escolhas feitas pelas docentes, em relação ao uso dos materiais para alfabetizar, estão intrinsecamente relacionadas às suas concepções de aprendizagem e àquilo que consideram como pertinente para esse trabalho.

Decorrente (ou precedente?) dessas implicações, ao considerar as práticas de ensino do sistema de escrita alfabética, constatou-se o embasamento das professoras em concepções de aprendizagem associacionistas, que desconsideram a complexidade do sistema de escrita e sobrepõem o ensino como simples junção das letras para formar sílabas e palavras. Demonstrou-se que os métodos sintéticos, neste caso os silábicos, continuam presentes no cotidiano escolar e têm guiado as propostas de alfabetização, ainda que “repaginados”, partindo de textos reais e contextualizados ao universo infantil. Nesse sentido, depreende-se que, se no campo da pesquisa em alfabetização a superação dos ditos métodos tradicionais está colocada, devido aos avanços nos estudos e na compreensão do ensino do sistema de escrita, para os professores essa discussão não está encerrada, uma vez que apoiam a organização de seu trabalho nesses procedimentos.

Como se destacou ao longo do estudo, esses resultados não são potencialmente novos, pois diversas pesquisas apresentadas no capítulo 3 também têm evidenciado a presença desses procedimentos de ensino no contexto da alfabetização. Para além dessa constatação, pondera-se que a análise empreendida pode auxiliar na compreensão desse fenômeno. Percebe-se que a forte vigência dos métodos sintéticos nas salas de aula decorre de uma confluência de fatores.

Primeiramente, os cursos de formação apresentam lacunas, pois parecem não abordar no que consiste o sistema de escrita alfabética e sua complexidade, mas partindo dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) e dos conceitos de letramento, acabam por não instituir uma articulação entre os aspectos notacionais e convencionais do SEA, que precisam ser ensinados de forma explícita, às ideias teóricas sobre o letramento. Adiciona-se a isso, como assinala Moraes (2019), a falta de uma metodologia em alfabetização, uma vez que os estudos da psicogênese demonstraram a ineficácia dos métodos tradicionais, mas não tiveram como objetivo deter-se na elaboração de uma nova metodologia. Logo, os professores tomam ciência da relevância da inserção da cultura escrita nas práticas de ensino, não obstante, as formas como proceder, de modo sistemático, na abordagem do ensino do SEA, parecem ser negligenciadas.

Neste contexto, os professores, imersos no cotidiano escolar, deparam-se com os alunos que, em muitos casos, chegam ao 1º ano com poucos conhecimentos sobre o funcionamento do sistema de escrita (o que não pode ser confundido com conhecimento sobre a língua escrita), especialmente as letras e seus valores sonoros. Os professores, na busca de instituir uma lógica e sistematicidade para o ensino, bem como considerando seus saberes e vivências, encontram nos métodos sintéticos a ancoragem para iniciar o trabalho, uma vez que neles parte-se das unidades menores (que os alunos desconhecem) para as maiores. Desse modo, essas diferentes e conflitantes concepções acerca da aprendizagem da escrita convivem nos procedimentos

desenvolvidos pelos professores. O que se constatou é que essa convivência ocorre por meio da inserção de diversos gêneros textuais (textos reais) para contextualizar as propostas de exploração de letras e construção de famílias silábicas. Portanto, os textos não são tratados em suas tipologias, características, propósitos, interlocutores e suportes, bem como o sistema de escrita não é considerado em sua complexidade.

Outro aspecto a ser considerado, neste contexto, são os saberes experienciais. Ao longo do estudo, demonstrou-se como as participantes valorizavam e enfatizavam os saberes que são adquiridos na prática, bem como com seus pares. Como se discutiu, esses resultados apoiam-se na literatura adotada. Não obstante, compreende-se que esses saberes da experiência, partilhados pelo corpo docente, são também fontes para a permanência dos métodos sintéticos no contexto da alfabetização. Evidencia-se esse pressuposto por se compreender que as folhas estruturadas, que foram tema discutido no capítulo 7, materializam as trocas entre os pares, bem como comportam os ideais dos métodos sintéticos. Logo, ao lado da compreensão da relevância, na constituição do professor, da partilha da experiências, identifica-se essa prática como exemplificativa do mecanismo de manutenção de perspectivas associacionistas ainda presentes no âmbito na alfabetização.

Em suma, os dados apresentados permitem inferir que a ação docente possui natureza complexa, composta de diferentes meandros. Logo, em consonância com a literatura adotada acerca do trabalho docente, compreende-se que as trocas que os professores realizam entre seus pares, bem como as vivências que instituem em sua atuação profissional conduzem à diferentes processos de reflexão sobre a docência. Assim, podem existir processos de incorporação, reformulação ou ainda, descarte de práticas e saberes, à luz de suas próprias concepções e vivências (ZIBETTI, SOUZA, 2007).

Em relação aos saberes que os professores possuem sobre o processo de alfabetização, no nível do discurso, observou-se que procuraram aproximar-se dos constructos teóricos aos quais têm acesso em seus processos formativos, sejam iniciais ou continuados. Não obstante, na articulação desses às práticas, revelaram-se os meandros e as tessituras construídas pelos docentes. Desse modo, desvelam-se as articulações dos diferentes saberes sobre esse processo complexo e as formas como as professoras fazem conviver diferentes perspectivas teóricas, como a afiliação aos métodos sintéticos (que se compreende que satisfaz a necessidade de uma organização sistemática para apresentação das letras e sílabas); a apresentação e uso de gêneros textuais para embasar o trabalho de formação de famílias silábicas e a centralidade das propostas em tarefas de cópia, enquanto a avaliação do estudante ocorre por meio da escrita espontânea. Assim, assevera-se que a formação docente não pode ser compreendida como a

única instância responsável pela discussão de práticas de alfabetização, mas esses dados indicam como o cotidiano escolar constitui-se no espaço privilegiado para tal fim, bem como as relações que os professores instituem com seus alunos e pares.

A partir desses resultados, compreende-se que existem implicações, tanto para o campo da alfabetização, como na educação. Um primeiro aspecto diz respeito à construção de políticas no âmbito da alfabetização que sejam coesas e que abordem a necessária articulação entre as ideias sobre o letramento e a complexidade do SEA, que demanda um ensino sistemático e explícito. Mais do que a construção dessas políticas, o envolvimento e protagonismo docente também se fazem necessários, de modo que se sintam contemplados por essas propostas.

Em relação aos aspectos da formação, embora se compreenda que essa não seja a única dimensão a ser considerada nos processos de desenvolvimento profissional dos professores, ela é fundamental. Nesse sentido, considera-se relevante que haja avanços na discussão sobre no que consiste o sistema de escrita alfabética, bem como sua complexidade. Ademais, faz-se necessário que essa discussão ocorra de forma articulada aos pressupostos do letramento, visando a formação de leitores e escritores competentes.

Por conseguinte, entende-se que os processos formativos também precisam ir além da apresentação das fases da escrita e a aprendizagem da classificação das produções infantis de acordo com as hipóteses. Em primeiro lugar, por não ser a pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999) a única, no campo da alfabetização, a comportar a ideia de fases da escrita. No entanto, entende-se a popularidade de tal estudo e relevância do conhecimento, por parte dos professores, do que essas hipóteses representam: ideias infantis legítimas e autorais, na busca de compreender o funcionamento do SEA, que, portanto, deveriam reverberar em implicações nas práticas docentes na condução de outras perspectivas de ensino, mais reflexivas. Ademais, compreende-se também a formação docente como o *lócus* privilegiado para a discussão e problematização da manutenção dos métodos tradicionais nas práticas alfabetizadoras.

Em suma, considera-se fundamental a adoção, por parte das escolas e outras instâncias responsáveis (como secretarias da educação), uma reflexão crítica acerca das práticas em alfabetização que têm sido desenvolvidas em sala de aula, bem como da ideia de saber experiencial, valorizado pelos professores. Isso porque, como se discutiu nesse estudo, o compartilhamento desses saberes pode estar contribuindo na partilha de práticas, baseadas na ideia da troca de receitas, que comportam concepções reducionistas sobre a língua, que ainda imperam na lógica das escolas.

Entende-se que este estudo possuiu algumas limitações, que podem ser problematizadas na produção de novas pesquisas. O número limitado de participantes, devido à quantidade de

observações propostas, pode implicar em uma visão reduzida das práticas em alfabetização no 1º ano. Assim, novos estudos podem ampliar a quantidade de professores, de modo a observar se as práticas desenvolvidas por eles se assemelham ou não, bem como identificar a que perspectiva metodológica se associam.

A pandemia, certamente, foi um fator que impactou na produção desta tese, especialmente alterando o período da coleta de dados. Não obstante, alguns aspectos que foram percebidos nas práticas também afetaram os procedimentos de ensino e que não foram objeto de estudo nesta pesquisa, como por exemplo, a reorganização do trabalho pedagógico considerando os protocolos de distanciamento social e o uso obrigatório de máscaras, ainda vigente em 2022, que demonstrou impactar os diálogos que os professores estabeleciam com os estudantes, especialmente na exploração das relações entre a oralidade e a escrita. Para além desses aspectos, houve também a readequação de conteúdos e objetivos estipulados no trabalho docente, considerando o afastamento escolar vivenciado pelos estudantes. Desse modo, indica-se a necessidade de pesquisas que acompanhem os processos de aprendizagem dos estudantes no pós-pandemia, uma vez que este não foi o objetivo deste estudo.

Por fim, espera-se que os dados aqui apresentados contribuam para as discussões no campo da alfabetização, sem desconsiderar a complexidade da ação docente e a construção das práticas. Entende-se que o tratamento do SEA enquanto um sistema complexo, que demanda procedimentos específicos de ensino, depende de uma formação de professores que tenha como conteúdo tal entendimento, tendo em conta a necessária articulação com o letramento. Compreende-se que as discussões que articulam teoria e prática, tal como citado pelas professoras participantes, possam ser um caminho na construção de práticas exitosas na alfabetização, desde que compreendidos os constructos teóricos que os sustentam, de modo a se evitar uma formação docente de partilha de receitas e manutenção de ações pouco efetivas para a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. A formação de novas gerações como campo para negócios? *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- AGUIAR, M. A. da S. Relato de resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declaração de votos. *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- AGUIAR, M. A. da S.; TUTTMAN, M. T. Políticas Educacionais no Brasil e a Base Nacional Comum Curricular: disputa de projetos. **Revista Em Aberto**, Brasília, v. 33, n. 107, p. 69-94, jan./abr. 2020.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio/ago., 2008.
- ALMEIDA, A. C. Ninguém chega lá, partindo de lá, mas daqui: uma crítica ao conceito de alfabetização na PNA, à luz de algumas contribuições de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 10, Edição Especial, p. 52-57, jul./dez., 2019.
- ALVAREZ, G. Capítulos do desmonte do ensino. *In*: CASSIO, F; CATELLI, R. (Org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 45-58.
- ALVES, N. PNE, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os cotidianos das escolas: relações possíveis? *In*: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018.
- AMARANTE, L.; MOREIRA, J. A. da S. Políticas curriculares para alfabetização: questões e dilemas a partir da BNCC. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 13, p. 1- 23, nov., 2019.
- ANDRADE, E. P. de. **A fabricação das práticas de ensino na alfabetização e o uso de recursos didáticos**: rotinas, atividades, planejamento e princípios norteadores. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2017.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18ª ed. Campinas: Papirus, 2012.
- ARAGÃO, S de S. A; MORAIS, A. G. Como crianças alfabetizadas com o método fônico resolvem tarefas que avaliam a consciência fonológica. Belo Horizonte, **Educação em Revista** [online], v.36, Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, p. 1-37, 2020.
- ARAUJO, L. C. de. jogos como recursos didáticos na alfabetização: o que dizem e fazem as professoras. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-31, 2020.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BOGDAN, R., BILKEN, S. Características da investigação qualitativa. In: BOGDAN, R., BILKEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994. p.47-51.

BRANDÃO, A. C. P.; GIRÃO, F. M. P. Repensando as atividades com lápis e papel na educação infantil: que tal escutar as crianças? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. de S. (Orgs.). **A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos**: mediações pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo na alfabetização**: concepções e princípios: ano 01, unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, [2018]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº2**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 03 out. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 331**, de 5 de abril de 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. 2018a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-331-2018-04-05.pdf>. Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. 2019a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9765.htm Acesso em: 03 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Alfabetização. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização, 2019b.

BARRERA, S. D. MALUF, M. R. Consciência metalinguística e alfabetização: um estudo com crianças da 1ª série do Ensino Fundamental. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 16, n. 3, p. 491-503, 2003.

BORTOLANZA, A. M. E.; GOULART, I. do C. V.; CABRAL, G. R. Diferentes perspectivas de alfabetização a partir da Base Nacional Comum Curricular: concepções e desafios. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, n. Especial, p. 958-983, 2018.

BORTOLAZZO, M. **Modos de ensinar a ler e a escrever**: alfabetização como uma prática cultural. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

BUNZEN, C. um breve decálogo sobre o conceito de ‘literacia’ na política nacional de alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 10, Edição Especial, p. 44-51, jul./dez., 2019.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CALLEGARI, C. A BNCC no CNE: porque foi necessário “virar a mesa”. In: SIQUEIRA, I. C. P. (Org.). **BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 12-24.

CAPELLINI, S. A. *et al.* Desempenho ortográfico de escolares do 2º ao 5º ano do ensino público. **J Soc Bras Fonoaudiol**, v. 23, n. 3, p. 227-236, 2011.

CAPICCOTO, A. D. **Os saberes do professor alfabetizador**: entre o real e o necessário. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Rio Claro, 2017.

CARA, D. O que Paulo Freire e Anísio Teixeira diriam sobre a BNCC? In: CASSIO, F; CATELLI, R. (Org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019. p. 85-94.

CARDOSO, B. *et al.* Contribuição para o debate sobre alfabetização a propósito do lançamento da PNA. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 10, Edição Especial, p 94-96, jul./dez., 2019.

CASSIO, F. Existe vida fora da BNCC? In: CASSIO, F; CATELLI, R. (Org.). **Educação é a Base?** 23 educadores discutem a BNCC. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CHARTIER, A. M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. In: CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita**: História e atualidade. Belo Horizonte, MG: Ceale/Autêntica, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

COLELLO, S. M. G. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2ª edição revisada. São Paulo: Summus, 2012.

COLELLO, S. M. G. **Alfabetização**: o quê, por quê e como. São Paulo: Summus, 2021.

CORRÊA, A.; MORGADO, J. C. A construção da BNCC no Brasil: tensões e desafios. In: IV Colóquio Luso-Brasileiro de Educação (COLBEDUCA), 2018, Joinville. **Anais [...]** Joinville: UDESC, 2018.

DOURADO, V. C. de A. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no “ciclo” de alfabetização**: práticas de professores experientes do 2º ano. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Recife, 2017.

FERREIRA, A. T. B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. (Org.). **Práticas de alfabetização**: fabricações, saberes, esquemas e/ou prescrições? Curitiba: Editora CRV, 2021.

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. **Com todas as letras**. Tradução: Maria Zilda da Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2011.
- FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Tradução: Cláudia Berliner. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.
- FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Tradução: Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.
- FRADE, I. C. A. da S. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 10, Edição Especial, p. 15-25, jul./dez., 2019.
- FRADE, I. C. A. da S. BNCC e alfabetização em duas versões: concepções e desafios. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 1, Dossiê Alfabetização e Letramento no Campo Educacional, 2020.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise do Conteúdo**. Brasília, 2ª edição: Liber Livro Editora, 2007.
- FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 109-126, jan./abr., 2008.
- FRANCO, M. A. do R. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- FRANGELLA, R. C.P. Um pacto curricular: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa e o desenho de uma base comum nacional. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 69-89, abr./jun., 2016.
- FRIGO, A. B. G. **Práticas de escrita em contextos de alfabetização**: caminhos e descaminhos. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.
- GIL, A. C. **Métodos e Técnicas e Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2014.
- GONTIJO, C. M. M.; ANTUNES, J. S. C. Diálogos com o plano nacional de alfabetização (2019): contrapalavras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 10, Edição Especial, p. 32-38, jul./dez., 2019.
- GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V.; PEROVANO, N. S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-posições**, Campinas, v. 31, p. 1-21, 2020.
- GUZMÁN, R. J.; JIMÉNEZ, M. G. El aprendizaje de los educadores sobre los procesos de enseñanza. La alfabetización inicial. **Pedagogía y Saberes**, [S. l.], n. 37, p. 179.189, 2012.
- HYPOLITO, A. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio, 2019.

- INEP. **Apresentação da Coletiva de Imprensa – SAEB 2021**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/saeb/resultados/apresentacao_saeb_2021.pdf. Acesso em 05 out. 2022.
- LEAL, T. F. Apontamentos sobre a política nacional de alfabetização 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 10, Edição Especial, p. 76-85, jul./dez., 2019.
- LEITE, T. M. S. B. R. **Alfabetização**: evolução das habilidades cognitivas envolvidas na aprendizagem do sistema de escrita alfabética e sua relação com concepções e práticas de professores. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Recife, 2011.
- LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1995.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.
- LOPES, A. C. Apostando na produção contextual do currículo. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024**: avaliação e perspectivas. Recife: ANPAE, 2018.
- LOPES, D. M. de C. Considerações sobre a política nacional de alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 10, Edição Especial, p. 86-90, jul./dez., 2019.
- LOZANO, N. de O. **A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Marília, 2020.
- LUCCA, T. A. F. de. **A contribuição da formação do PNAIC para a prática de professores alfabetizadores do município de Rio Claro-SP**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Instituto de Biociências, Rio Claro, 2018.
- LUCCA, T. A. F. de; OSTI, A.; TASSONI, E. C. M. A articulação dos saberes docentes em processos de formação continuada: o contexto do PNAIC. **Revista formação@docente** - Belo Horizonte - v. 13, n. 2, p. 137-160, jul./dez., 2021.
- LUCCA, T. A. F. de; OSTI, A.; PARENTE, C. da M. D. Jogos de alfabetização do PNAIC: contribuições e limitações nas perspectivas das professoras. **Acta Educ.**, Maringá, v. 45, p. 1-13, 2023.
- LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. RJ: E.P.U. 2014.
- MACEDO, E. Base Nacional Comum para Currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015.
- MACEDO, M. do S. A. N. *et al.* Práticas de alfabetização com crianças de seis anos no Ensino Fundamental: diferentes estratégias, diferentes concepções. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 37, n. 102, p. 219-236, maio/ago. 2017.
- MACEDO, M. do S. A. N. Por uma alfabetização transformadora. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 10, Edição Especial, p. 63-65, jul./dez., 2019.

- MACEDO, M do S. A. N.; CARDOSO, A. L. J. Alfabetização de crianças na pandemia de covid-19 no Brasil: uma análise estatístico-descritiva. *In: MACEDO, M do S. A. N. **Retratos da alfabetização na pandemia**: resultados de uma pesquisa em rede.* São Paulo: Parábola, 2022, p. 17-32.
- MACIEL, F. I. P. Onde estão as pesquisas sobre alfabetização no Brasil? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 10, Edição Especial, p. 58-59, jul./dez., 2019.
- MALHEIROS, B. T. **Metodologia da pesquisa em educação.** Rio de Janeiro: LTC, 2011.
- MARCHETTI, T. **O trabalho pedagógico do professor e suas implicações no processo de apropriação da língua materna escrita.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNIOESTE, Cascavel, 2018.
- MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. **Diante das letras: a escrita na alfabetização.** Campinas: Mercado das letras, 1999.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MORAIS, A. G. O desenvolvimento da consciência fonológica e a apropriação da escrita alfabética entre crianças brasileiras. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**, Vitória, v. 1, n. 1, p. 59-76, jan./jun., 2015.
- MORAIS, A. G. **Consciência fonológica na Educação Infantil e no ciclo de alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- MORAIS, A. G. Uma análise crítica da PNA (política nacional de alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 10, Edição Especial, p. 66-75, jul./dez., 2019.
- MORAIS, A. G. de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 12, n. Esp, p. 01–16, 2020.
- MORAIS, A. G. de; SILVA, A. da; NASCIMENTO, G. S. do. Ensino da notação alfabética e práticas de leitura e escrita na educação infantil: uma análise das três versões da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1-25, 2020.
- MOREIRA, C. M. Os estágios da aprendizagem da escritura pela criança: uma nova leitura para um antigo tema. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 9, n. 2, p. 369-385, maio/ago, 2009.
- MORTATTI, M. R. L. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, ano XX, v. 52, p. 41-54, nov., 2000.
- MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (BRASIL, 2019): uma guinada (ideo)metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 10, Edição Especial, p. 26-31, jul./dez., 2019.
- MOTA, M. M. P. E. *et al.* O desenvolvimento da consciência morfológica nos estágios iniciais da alfabetização. **Psicologia: Reflexão e crítica**, v. 24, n. 1, p. 144-150, 2011.

MOURA, T. A. GUARNIERI, M. R. uma professora iniciante aprendendo a alfabetizar: processos formativos e saberes docentes na corda bamba. **Revista Ibero americana de estudos em educação**, Araraquara, n. 3, p. 1001-1014, jul./set. 2019.

NASCIMENTO, M. C. B. **Análise da prática cotidiana de uma professora do terceiro ano que tem alunos com hipóteses diferentes sobre o SEA: suas fabricações e seus saberes.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2017.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Leitura e ortografia: além dos primeiros passos.** Tradução: Vivian Nickel. Porto Alegre: Penso, 2014.

OLIVEIRA, D. R. de. **A perda da especificidade da alfabetização: as vozes dos professores da EMEB Selma Trevelim – Araçatuba/SP.** 2015. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Três Lagoas, 2015.

OMITTO, M. B. **Práticas de alfabetização em contextos de 1º ano do Ensino Fundamental: retratos de um cenário escolar público estadual e uma municipal.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica – RS, Porto Alegre, 2019.

OMITTO, M. B.; VITORIA, M. I. C. Práticas de alfabetização: retratos de um cenário escolar público em Porto Alegre, **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 26, p. 1-17, 2021.

PEREIRA, P. A. **A aquisição do sistema de escrita alfabética no ciclo de alfabetização: a situação de alunos no 3º ano em Teixeira de Freitas – BA.** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2017.

PERTUZATT, I.; DICKMANN, I. Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 777-795, out./dez. 2019.

PICCOLI, L.; CAMINI, P. **Práticas pedagógicas em Alfabetização: espaço, tempo e corporeidade.** Erechim: Edelbra, 2012.

PICCOLI, L. Política Nacional de Alfabetização em análise: breves contribuições para mais um olhar crítico. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 10, Edição Especial, p. 105-107, jul./dez., 2019.

PINTO, M. F. G. **Distintas práticas de alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental: como podem influenciar na aprendizagem da leitura e da escrita das crianças?** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2015.

POWACZUK, A. C. H.; BOLZAN, D. P. V. Organização do trabalho pedagógico no processo de alfabetização: reflexões sobre as mediações na sala de aula. **Revista digital de políticas linguísticas**, Córdoba, ano 10, v. 10, p. 73-91, nov. 2018.

QEDU. **IDEB Rio Claro.** 2022. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/municipio/3543907-rio-claro/ideb>. Acesso em 4 out. 2022.

REGO, L. L. B. Diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura: papel desempenhado por fatores metalinguísticos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 11, n.1, p. 51-60, 1995.

RODRIGUEZ, R. J. G. Aprendizaje de los profesores sobre alfabetización y métodos de enseñanza. **Fólios**, n. 46, p. 105-116, 2º sem. 2017.

SANTANA, J. S. de. **Entremeios**: a heterogeneidade e o ensino do sistema de escrita alfabética e produção de textos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

SANTOS, E. R. do E.; OLIVEIRA-JUNIOR, O. B. Sistema de escrita alfabética: problematizando um sistema conceitual. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 13, n. 1, p. 288-313, jan./abr. 2020.

SANTOS, K. A. da R. dos. **A articulação entre o ensino e o aprendizado do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica no bloco inicial da alfabetização**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SANTOS, C. S. dos. **Alfabetização de crianças no 1º ano do Ensino Fundamental**: saberes e fazeres pedagógicos de professoras das redes pública e privada do município de Mariana-MG. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2020.

SCHWARTZ, C. M. *et al.* O ensino das convenções gráficas na alfabetização. **Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 53, p. 1-27, set. 2019.

SEABRA, A.G. *et al.* Escrita em alunos com dificuldades de aprendizagem: Efeito Mateus. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 39, n. 120, p. 333-343, dez., 2022.

SEVERO, J. L. R. de L. Formação e Profissionalidade docente: a pedagogia como base de saberes e competências do professor. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 2, p. 261-279, 2016.

SILVA, J. de S. **O ensino no ciclo alfabetização**: a continuidade didática e a progressão do aprendizado. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, Rio Claro, 2016.

SILVA, K. V. das N. G. da. **Heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética**: estudo da prática docente. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2016.

SILVA, T. T. da. **O ensino da modalidade escrita da língua no final da Educação Infantil**: concepções e práticas docentes. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Recife, 2018.

SILVA, N. N. T. da. **O estudo de práticas de alfabetização face à heterogeneidade de conhecimentos sobre a escrita alfabética nos anos iniciais do Ensino Fundamental no Brasil e na França**: relação entre práticas de ensino e progressão das aprendizagens dos alunos. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Recife, 2019.

SILVA, N. N. T. da; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. A heterogeneidade de conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética: práticas de aprendizagem e ensino dos alunos. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. especial, p. 79-99, 2020.

SILVA, M. do C. Alfabetização, progressão e avaliação: reflexões sobre as aprendizagens das crianças. **ECOS**, São Paulo, n. 55, p. 1-18, out./dez. 2020.

- SIQUEIRA, R. R. F. **Práticas pedagógicas: como se ensina a ler e escrever no ciclo de alfabetização**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. **Presença Pedagógica**, v.9, n. 52, p. 15 – 21, jul./ago. 2003.
- SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Editora Contexto, 2016.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3ª edição. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019.
- SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOARES, M. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos: O que sabemos, fazemos e queremos?** Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 27-35.
- SOARES, J. F. Pontos de debate para a construção da BNCC. In: SIQUEIRA, I. C. P. (Org.). **BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 67-80.
- SOARES, G. G.; MENDES, S. A. de O. O saber-fazer docente: uma análise do programa nacional pela alfabetização na idade certa e o alfa e beto. **Debates em Educação**, Maceió, v. 12, n. especial, p. 18-39, 2020.
- SOUTO, K. Concepções e saberes mobilizados entre a professora alfabetizadora e crianças de 6 anos em processo de apropriação do sistema de escrita. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 24, n. 1. p. 169-186, jan./abr. 2019.
- SOUZA, M. G. B. **Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2018.
- SOUZA, M. T. de; SOUZA, A. C. de. Aspectos de ensino e aprendizagem na alfabetização de crianças. **Calidoscópio**, v. 18, n. 1, p. 47-66, jan./abr. 2020.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17º ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- TASSONI, E. C. M.; OSTI, A. O que podemos aprender com a pandemia? Reflexões sobre a alfabetização e a prática docente de professoras paulistas. In: MACEDO, M do S. A. N. **Retratos da alfabetização na pandemia: resultados de uma pesquisa em rede**. São Paulo: Parábola, 2022, p. 83-99.
- TRICHES, E de F. **A formulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e concepções em disputa sobre o processo de alfabetização da criança (2015-2017)**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Grande Dourados, Dourados, 2018.

TUTTMAN, M. T.; AGUIAR, M. A. da S. A construção da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental: uma visão crítica. *In*: SIQUEIRA, I. C. P. (Org.). **BNCC: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. p. 81-115.

UNESCO. **Segundo relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2014.

VERNON, S.; FERREIRO, E. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. *In*: FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**: seleção de textos de pesquisa. Tradução: Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013. p. 191-217.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIEIRA, E. S. **O uso de recursos didáticos e os direitos de aprendizagem de apropriação do sistema de escrita alfabética por professores do 1º ano do Ensino Fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPE, Recife, 2016.

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

ZACHARIAS-CAROLINO, A. G.; LUCCA, T. A. F. de. Desafios do trabalho pedagógico na alfabetização no contexto da pandemia em uma rede pública de ensino do interior paulista. **Revista Educação Básica em Foco**, v. 2, n. 4, p. 1-6, jan./mar. 2021.

ZASSO, S. M. B., SILVA, P. P. da; BORGES, D. S. Planejamento das aulas no cotidiano da alfabetização: práticas, perspectivas e desafios. **Revista Entreideias: Educação, Cultura e Sociedade**, Salvador, v. 9, n.3, p. 151-171, set./dez. 2020.

ZIBETTI, M. L. T.; SOUZA, M. P. R. de. Apropriação e mobilização de saberes na prática pedagógica: contribuições para a formação de professores. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 247-262, maio/ago., 2007.

ZORZI, J. L. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita**: questões clínicas e educacionais. Porto Alegre: Artmed, 2003.