



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PRISCILA DA SILVA ROCHA LEIRA

**PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO
CONTEXTO REMOTO: DESAFIOS IMPOSTOS AO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

BRASÍLIA

2022

PRISCILA DA SILVA ROCHA LEIRA

**PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO
CONTEXTO REMOTO: DESAFIOS IMPOSTOS AO 1º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Banca Examinadora da
Faculdade de Educação da Universidade
de Brasília, como requisito parcial à
obtenção do título de Pedagoga.

Orientadora: Profa. Dra. Solange Alves de
Oliveira Mendes.

BRASÍLIA

2022

PRISCILA DA SILVA ROCHA LEIRA

**PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO CONTEXTO REMOTO:
DESAFIOS IMPOSTOS AO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora da Universidade de Brasília para obtenção parcial do título de Licenciatura do Curso de Pedagogia, sob orientação da Professora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes.

Profa. Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
(Orientadora)

Profa. Dra. Ireuda da Costa Mourão
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
(Membro Titular)

Profa. Dra. Andréia Mello Lacé
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
(Membro Titular)

Prof. Dr. Hélio José Santos Maia
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília
(Membro Suplente)

Sobre a autora



Priscila da Silva Rocha Leira

Graduada em bacharelado em Administração de Empresas – FIB (2003); Curso de proficiência língua inglesa – Wizard (2005); pós-graduada em MBA Gestão de Marketing Competitivo - Candido Mendes (2006); atuou por 12 anos na Gestão do Cyber Café Billnet (2003 -2015); cursou um ano Secretariado Executivo- UFBA (2008); ingressou no curso de pedagogia UFBA – (2017), atualmente estuda na UNB. Foi monitora da Dra. Solange Alves e da Dra. Andréia Mello Lacé. Pretende se formar e tem interesse pelas abordagens teóricas e metodológicas dos processos de alfabetização e gestão escolar.

Sobre a Orientadora



Solange Alves de Oliveira Mendes

Possui graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (2002) e (2004), respectivamente. Concluiu o curso de Doutorado em Educação na UFPE em 2010, realizando-o em articulação com o Institut National de Recherche Pédagogique, através do doutorado sanduíche. Atuou como docente dos anos iniciais do ensino fundamental, inclusive com a Educação de Jovens e Adultos nas Prefeituras Municipais de Olinda e do Jaboatão dos Guararapes/PE. Atuou com formação de professores e coordenadores pedagógicos nas redes municipal de Recife e Estadual de Pernambuco pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL/UFPE, em 2005. Integrou, como docente, a área de Didática e Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil no período de 2010 a 2013 na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Nessa mesma instituição, realizou, junto a professores e profissionais dos campos de estágio, a formação continuada por meio de projeto de extensão. No campo da pesquisa, tem se dedicado a analisar concepções, práticas de alfabetização e letramento, ciclos de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, materiais didáticos para o ensino da Língua Materna, o tratamento da heterogeneidade das aprendizagens, Alfabetização: Sistema de Notação Alfabética e Consciência Fonológica, Progressão do ensino da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização, Alfabetização na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, Ensino de Língua Portuguesa na transição do quinto para o sexto anos do Ensino Fundamental. Em 2013, ingressou na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na área de Didática. Nessa mesma instituição, vem atuando com os projetos IV e V (Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso, respectivamente). Em 2016, passou a atuar na área de Língua Materna, Alfabetização e Literatura (FE-UnB). A partir de 2017, ingressou no programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UnB - Mestrado Acadêmico na linha de pesquisa EAPS - Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação - Letramento e Formação de Professores.

Dedico este trabalho aos meus filhos
Andressa e Rafael que tanto me
motivaram, despertando em mim a
curiosidade de estudar e aprofundar meus
conhecimentos sobre processos de
alfabetização, além de me
proporcionarem muitas alegrias neste
caminhar. Ao meu marido Ricardo por seu
amor, apoio e compreensão durante todo
o percurso acadêmico. Aos meus pais
José Amaro e Jozimar e ao meu irmão
Pablo, pelo carinho e incentivo nesta
jornada. A minha orientadora Dr. ^a
Solange, sua atenção e ensinamentos
foram essenciais permitindo a construção
deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, pela oportunidade de realizar meu sonho de estudar em Universidade Pública Federal. Pela proteção e saúde em tempos de pandemia e por sempre colocar em meu caminho pessoas especiais.

Aos meus filhos Andressa e Rafael, pelo amor e compreensão nos momentos de ausência para a realização desse trabalho acadêmico.

Ao meu esposo Ricardo, pelo carinho, apoio e companheirismo durante esta jornada.

Aos meus pais José Amaro e Jozimar e ao meu irmão Pablo, pelo afeto, orações e incentivo ao longo da vida.

A minha querida orientadora Dra. Solange Alves de Oliveira Mendes, pela dedicação, atenção e paciência no tecer desse estudo. Seus ensinamentos e sua amizade foram de grande relevância. O meu muito obrigada por ensinar tudo o que hoje sei sobre processos de alfabetização e letramento e por estar comigo até o final.

Aos mestres da banca: Dra. Ireuda Mourão, Dra. Andreia Lacé e Dr. Hélio Maia, por participarem do momento formativo e pela disponibilidade na leitura e apreciação do texto. Aproveito a oportunidade para agradecer aos/às professores/as o apoio e partilhas ao longo do curso de pedagogia.

Aos amigos: Caio Romão, Conceição Muniz, Danielle da Silva, pelas trocas cotidianas que contribuíram na/para a construção dessa pesquisa. Minha gratidão à amiga Conceição, por dividir comigo sua experiência em seguir com a Professora Dra. Solange, a qual fui muito abençoada seguindo seus passos.

Aos colegas: Carla de Almeida, Cristiane Pedroso, Nívea Rodrigues, Diana Nazaré e Priscila Nascimento, pela parceria nos projetos desenvolvidos no decorrer da graduação.

Ao funcionário Daniel Almeida, pelas orientações pertinentes com a minha transferência para a Universidade de Brasília. Aos demais profissionais da Faculdade de Educação por toda a atenção prestada.

A todos os/as professores/as do curso de pedagogia com as quais tive a oportunidade de apreender novos conceitos, teorias e metodologias, a minha gratidão. E aos que não tive a oportunidade de ter como professor/a, mas obtive contato e informações relevantes, o meu obrigada.

À ex-coordenadora do curso de Pedagogia, Dra. Ireuda Mourão, a qual me acolheu por três anos, dando assistência nos encaminhamentos dos processos e estruturando, com carinho, a minha grade de disciplinas. Sem seu apoio, não seria uma possível formanda. À ex-coordenadora Dra. Solange Alves, pelas orientações e palavras de fé nos momentos difíceis e pelos laços fidedignos de amizade. A atual coordenadora Dra. Danielle Nogueira, por continuar este percurso comigo, atuando com profissionalismo e dedicação.

Às professoras Dra. Andreia Lacé e Dra. Ireuda Mourão, pelo afeto e total apoio em tempos pandêmicos no nortear dos estágios supervisionados de anos iniciais e educação infantil, respectivamente.

Aos meus sogros Renato e Jussara, pelas palavras de incentivo durante esse período de estudo.

A Janice, pela presença e parceria no ano de 2016, ano em que estudei e passei no concurso da Universidade Federal da Bahia (UFBA) para pedagogia.

A amiga Maria Dolores pela escuta e orações nesta caminhada.

Aos padrinhos Vânia Gomes e Francisco Assis, por vibrarem sempre com as minhas conquistas.

A amiga Cláudia Domingues, pelo apoio e materiais disponibilizados para prestar o concurso de pedagogia.

À Professora Dra. Glaucia Viana, por todo o apoio e amizade durante o semestre em que cursei sua disciplina na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Aos/às demais professores/as da UNIRIO e da UFBA que fizeram parte desse caminhar, o meu agradecimento.

“Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro.”

(FREIRE e MACEDO, 2021, p. 50)

RESUMO

LEIRA, Priscila da Silva Rocha. Processos de Alfabetização e Letramento No Contexto Remoto: Desafios Impostos ao 1ºano do Ensino Fundamental. 2022. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade de Brasília. Brasília, 2022.

Este estudo objetivou analisar os desafios que o contexto remoto vem impondo aos processos de alfabetização e letramento de crianças do 1º ano do ensino fundamental, de duas instituições públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Teoricamente, está ancorado em autores, tais como: Moraes (2020), Soares (2021), Freire (2021), Oliveira (2013), Ferreiro e Teberosky (1985), entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujas técnicas de investigação foram: observação participante com dois professores atuantes no 1º ano do ensino fundamental, em 2021, pertencentes a duas escolas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Foram aplicadas entrevistas semiestruturadas com esses profissionais, bem como com duas supervisoras pedagógicas, de cada instituição pesquisada. Para o tratamento dos dados, recorreu-se à análise de conteúdo temática (FRANCO, 2005). Os resultados indicaram um caleidoscópio de alternativas didáticas para assegurar as aprendizagens nos modelos remoto, híbrido e presencial. O ensino da leitura e da escrita contou com plataformas digitais, atividades impressas, bem como aulas síncronas. Como desafios, destacou-se o não acesso à internet, a ausência de vivências na última etapa da educação infantil, dificuldades de adaptação ao ensino online, baixa frequência para assistir as aulas virtuais, entre outros aspectos. Em relação às práticas alfabetizadoras, constatou-se que os dois docentes recorreram a atividades voltadas para a alfabetização e o letramento, com ênfase na turma da professora C. Seus relatos indicaram uma apropriação didática e epistemológica do campo do ensino de língua portuguesa: sistema de escrita alfabética, consciência fonológica, norma ortográfica, entre outros. Do mesmo modo, as supervisoras pedagógicas, considerando os excertos, revelaram conhecimento do campo da alfabetização, alinhando-se, também, ao defendido pelo Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018). Houve variações no uso de materiais e suportes didáticos, prevalecendo as alternativas digitais. Foi possível apreender um avanço nas aprendizagens do grupo-classe da instituição 2, de modo que os/as estudantes, no 1º ano, já tinham se apropriado da escrita alfabética, carecendo de um trabalho com a norma ortográfica. O emprego da avaliação diagnóstica atestou esse avanço.

Palavras-chave: Educação. Alfabetização. Letramento. Ensino Remoto. Ensino e Aprendizagem.

ABSTRACT

LEIRA, Priscila da Silva Rocha. *Alphabetization and Literacy Processes in the Remote Context: Challenges for the 1st Year of Elementary School*. 2022. Monography (Degree in Pedagogy) – University of Brasília. Brasília, 2022.

This study aimed to analyze the challenges that the remote context has been imposing to the alphabetization and literacy processes of children in the 1st year of elementary school, from two public institutions of the State Secretariat of Education of the Federal District (SEEDF). Theoretically, it is anchored in authors such as: Morais (2020), Soares (2021), Freire (2021), Oliveira (2013), Ferreiro and Teberosky (1985), among others. This is a qualitative research, whose research techniques were: participant observation with two teachers working in the 1st year of elementary school, in 2021, from two schools of the State Secretary of Education of the Federal District. Semi-structured interviews were applied with these professionals, as well as with two pedagogical supervisors from each institution researched. For data treatment, we used thematic content analysis (FRANCO, 2005). The results indicate a kaleidoscope of didactic alternatives to ensure learning in the remote, hybrid and face-to-face models. The teaching of reading and writing relied on digital platforms, printed activities, as well as synchronous classes. As challenges, we highlighted the lack of access to the internet, the absence of experiences in the last stage of early childhood education, difficulties in adapting to online teaching, low attendance to watch the virtual classes, among other aspects. Regarding literacy practices, it was found that both teachers used alphabetization and literacy activities, with emphasis on teacher C's class. Their reports indicated a didactic and epistemological appropriation of the Portuguese language teaching field: alphabetic writing system, phonological awareness, and orthographic norms, among others. Similarly, the pedagogical supervisors, considering the excerpts, revealed knowledge of the literacy field, aligning themselves, also, to what is defended by the Movement Curriculum (DISTRITO FEDERAL, 2018). There were variations in the use of teaching materials and supports, with digital alternatives prevailing. It was possible to apprehend an advance in the learning of the class-group of institution 2, so that the students, in the first year, had already appropriated the alphabetic writing, lacking a work with the orthographic standard. The use of diagnostic assessment attested to this progress.

Keywords: Education. Alphabetization. Literacy. Remote Teaching. Teaching and Learning.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado	37
Quadro 2 - Dados relativos à formação acadêmica e a atuação profissional dos docentes e da supervisão pedagógica das instituições.....	52
Quadro 3 – Descrição das práticas de ensino do sistema de escrita alfabética dos docentes A e C.....	62
Quadro 4 – Métodos/metodologias priorizados/as para o ensino de língua portuguesa no contexto remoto.....	77
Quadro 5 - Materiais e suportes utilizados para a realização das atividades de língua portuguesa no contexto remoto.....	81

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividade do Aluno B1	65
Figura 2 – Atividade do Aluno B3.....	66
Figura 3 - Avaliação Diagnóstica da Criança B1	70
Figura 4 - Avaliação Diagnóstica da Criança B2	71

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Art.	Artigo
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Ciclo Básico de Alfabetização
CEC	Centro Educacional da Criança
CF	Constituição Federal de 1988
CID	Centro de Iniciação Desportiva
COPELIN	Cooperativa Educacional de Inema
CSCM	Colégio Sagrado Coração de Maria
DI	Deficiência Intelectual
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIB	Faculdades Integradas Bennett
FE	Faculdade de Educação
GDF	Governo do Distrito Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MBA	Master of Business Administration
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MSN	Windows Live Messenger
NSL	Colégio Nossa Senhora de Lourdes
OE	Orientação Educacional
OMS	Organização Mundial da Saúde
PDE	Plano Distrital de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Portador de Necessidades Educacionais Específicas
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAA	Sala de Apoio à Aprendizagem
SEA	Sistema de escrita alfabética
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SOE	Serviço de Orientação Educacional
SR	Sala de Recursos

UBS	Unidade Básica de Saúde
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNB	Universidade de Brasília
UNIRIO	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

MEMORIAL	16
INTRODUÇÃO	26
CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO	30
1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO BRASIL	31
1.2 REFLEXÕES EM TORNO DE BASES LEGAIS QUE ENFOCAM A EDUCAÇÃO, BEM COMO OS CAMPOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO	38
1.3 O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: IMPLICAÇÕES NACIONAL E LOCAL.....	44
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	48
2.1 TIPO DE PESQUISA	48
2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS	49
2.3 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS ACOMPANHADAS	51
2.4 PERFIS PROFISSIONAL E ACADÊMICO DOS DOCENTES E SUPERVISORAS QUE CONTRIBUÍRAM COM A PESQUISA.....	52
2.5 TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO	54
2.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO TEMÁTICA	55
CAPÍTULO III – ANÁLISE E COMPARAÇÃO DOS DADOS	56
3.1 ROTINA PEDAGÓGICA NAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS	56
3.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	59
3.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NAS TURMAS ACOMPANHADAS	67
3.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	74
3.5 PERSPECTIVAS E MÉTODOS/METODOLOGIAS PRIORIZADOS/AS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO REMOTO	77
3.6 MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA UTILIZADOS NO CONTEXTO REMOTO.....	81
3.7 CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS DE SEREM APREENDIDOS PELOS ESTUDANTES NOS TRÊS ANOS DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO.	82
3.8 PERFORMANCE E FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES	86
3.9 DIFICULDADES, PROBLEMAS ENFRENTADOS E SUPERADOS PELA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA DURANTE O CONTEXTO PANDÊMICO.	89

CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
PERSPECTIVAS FUTURAS.....	95
REFERÊNCIAS.....	96
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista	102
ANEXO A - Termo de Consentimento da entrevista	103

MEMORIAL

Nasci no dia 27 de abril de 1982. Sou filha de Jozimar e José Amaro. Minha mãe atuava em casa cuidando de mim e do meu irmão Pablo. Estudei até o segundo ano do magistério (Normal Médio)¹. Meu pai trabalhava de pedreiro e concluiu a primeira série na modalidade Mobral². Foi um dos sujeitos marcados pela trajetória do campo, que não teve oportunidade de desenvolver suas potencialidades, pois precisou interromper seus estudos para fazer o curso de cabeleireiro, profissão que exerce até hoje.

Dessa forma, minha trajetória pelo mundo do conhecimento começou muito cedo, no ano de 1984, quando completei dois anos e meio, passei a frequentar à tarde a escola vinculada à Igreja de Santa Edwiges, na modalidade maternal. Não tenho recordações dessa instituição. Segundo informações de minha mãe, nessa escolinha aprendi a cantar as primeiras músicas infantis, ouvir contações de história, conhecer as vogais. Aprendi a escrever o primeiro nome e interagir com outras crianças com a mesma faixa etária e voltava sempre feliz para casa.

Em 1987 continuei meus estudos no Colégio Nossa Senhora de Lourdes (NSL). Lembro-me como se fosse hoje das primeiras aulas que tive na educação infantil. Na época, era chamada de jardim I e II (o mais avançado). Para entrar no jardim II, fiz uma avaliação com a diretora: Irmã Tereza. Esta avaliação diagnóstica era para escrever meu nome, reconhecer os números e as vogais. Assim fiz, conseguindo êxito para entrar nesse segmento com quatro anos de idade, concluindo-o com cinco anos. Minha primeira professora se chamava Sandra.

Depois do jardim II, fiz o Ciclo de Alfabetização (CA). Que, na época, era o período de alfabetização. Minha professora era simpática e ensinou-me a ler com a **cartilha do Davi**. Terminei o CA conhecendo todo o alfabeto, juntando as sílabas e lendo frases. Já conseguia reconhecer e escrever meu nome completo, além de fazer algumas contas de somar e diminuir. Ao chegar em casa, adorava brincar com minhas

¹ Magistério foi uma modalidade de ensino de nível médio/técnico que formava para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo a educação de jovens e adultos, além da educação infantil, formação hoje realizada por meio do curso de Pedagogia.

² “Movimento brasileiro de alfabetização foi criado pela lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBREAL, fruto do trabalho realizado por um grupo interministerial, que buscou uma alternativa ao trabalho da Cruzada ABC, programa de maior tensão apoiado pelo Estado, em função das críticas que vinha recebendo” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 118).

bonecas. Recordo de uma situação vivenciada em que retirei todas as bonecas da estante e coloquei-as sentadas uma ao lado da outra junto de meu irmão e eu a frente com meu quadro de giz explicando os conteúdos. Neste episódio, claro, era a professora.

Na segunda série primária ³, minha professora era a Fátima Amorim, muito séria e rígida. Não tinha muito apreço por ela. Lembro-me de que gostava de escrever depois das margens do caderno e ela impunha a reescrita, riscando tudo de vermelho, inclusive chamava a minha atenção para a escrita errada de meu nome. Na realidade, era ela quem escrevia errado, pois não colocava a letra **s** no meu nome.

Na terceira e na quarta série, tive uma professora de estudos sociais e ciências chamada Margareth; uma de português: Márcia Paschoal, a Fátima Geumine, de matemática que era uma professora muito severa com suas avaliações. A profissional de religião, Helena atual diretora do NSL, acompanhou o meu caminhar no colégio. No terceiro ano, recebi minha primeira nota baixa em matemática e no quarto fui à recuperação em matemática pela primeira vez.

Do quinto ao oitavo anos tive professores/as diversos para as diferentes disciplinas que cursava, exceto em português que consegui cursar com a professora Márcia do terceiro ao sétimo ano e matemática do quinto ao oitavo ano com o professor Geraldo. Seguir com eles foi muito bom para o meu aprendizado.

A professora Márcia era serena para trabalhar, didatizar os conteúdos. Nas aulas de redação, colocava música para despertar a escrita, o escrever e uma das músicas que mais me inspirou foi Aquarela do Brasil. Procurava corrigir meus erros de português, incentivava a prática da leitura e redação, além de ter e tinha uma relação afetiva com os/as estudantes. Parecia entender a turma como ninguém. Assim, eu retornava para casa com vontade de escrever no meu diário os acontecimentos do dia.

Quanto ao professor Geraldo, tinha uma metodologia bem interessante, ministrava as aulas brincando e, desta forma, fui perdendo o medo dos números. A

³ A Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Vale rememorar que antes da referida lei, existia a lei nº5.692/1971 a qual difundiu o ensino primário com o ginásio, com duração de oito anos e a obrigatoriedade do ensino para crianças e jovens de sete a 14 anos de idade. (Grifo nosso).

partir da sétima série, passei a ter, também, aula de espanhol. Tínhamos uma grade horária organizada, e estudávamos inglês, religião e educação física duas vezes por semana.

O colégio NSL era católico, tradicional, possuía 100 anos de existência, uma boa estrutura e todo ano realizava reformas. Contava com um ginásio para realização de esportes e atividades extraclasse ou festas. Por ser uma instituição católica, aos dez anos de idade participei dos retiros e missas e fiz a primeira eucaristia junto aos colegas de turma. Lá passei anos maravilhosos.

Nesses dez anos de estudo no NSL, aprendi a ler e escrever, assimilar e compreender muitos conteúdos de diversas disciplinas. Nessa época, meus pais mudaram de residência para o bairro de Copacabana e a distância inviabilizou dar continuidade aos meus estudos nesse colégio. Era uma instituição acolhedora, da qual guardo boas recordações.

Sempre fui uma aluna assídua e dedicada com as diversas disciplinas que cursava, mas não era a melhor estudante em termos de nota. Mantinha a média, era sempre assistida por professores/as auxiliares, no contraturno, em casa. Da primeira a segunda série primária a vizinha tia Maria da Glória mediava as atividades de casa. Do terceiro ao quinto a vizinha tia Lúcia Marques pôde me acompanhar nessa empreitada. Já do sexto ao oitavo ano, quem mediava com as atividades do colégio era a vizinha Cristina de Jesus da Silva e seu namorado e atual marido Ricardo França.

Todas as pessoas mencionadas foram de fundamental importância, contribuindo, ativamente, no meu aprendizado enquanto estudante do ensino primário (ensino fundamental I). Em especial, Cristina que seguiu comigo durante todo o ginásio (ensino fundamental II). Sempre foi um exemplo a seguir. Todos os questionamentos e dúvidas em relação a português e outras disciplinas, era com ela que compartilhava. Na época, fizemos laços lindos de amizade que se eternizaram com o nascimento do afilhado Victor França.

O ano de 1997 foi marcado pelos meus quinze anos de idade, ocasião em que ganhei de meus pais uma linda festa de debutante. Nesse mesmo ano, minha mãe sugeriu fazer a matrícula no Colégio Sagrado Coração de Maria (CSCM) para fazer o magistério, mas acabei não seguindo seus conselhos por receio em ter que lecionar matemática para os anos iniciais, pois foi uma disciplina que marcou a minha infância tornando-se um desafio estudar para lecionar a crianças.

Portanto, nesse contexto, ingressei no Colégio Planck Einstein, para cursar o ensino médio. Era uma instituição particular muito liberal. Não havia coordenação atuante. As aulas eram jogadas na lousa e não eram explicadas como deveriam. Havia muita ausência de professores/as. Pensei, muitas vezes, em abandonar o curso, mas, por incentivo de meus pais, consegui concluir meus estudos.

Nessa época, comecei a estudar sozinha para todas as disciplinas e passei a solucionar minhas dúvidas em física com amigos mais próximos. Não me sentia preparada para realizar as provas de vestibular das universidades públicas do Rio de Janeiro. Neste mesmo ano, em 1998 fui crismada na Paróquia de Nossa Senhora de Copacabana. De 1999 a 2000, cursei dois anos de inglês no CCAA. De 2000 a 2001 fiz cursos de informática.

Aos 17 anos, realizei uma prova para ingressar no curso de bacharelado em Administração de Empresas das Faculdades Integradas Bennett (FIB) e comecei o curso à noite, concluindo-o com 21 anos de idade. No período em que estudava, participei de duas produções acadêmicas: “Gestão de qualidade no atendimento ao cliente: Call Center”, resultado das reflexões tecidas em meu trabalho de conclusão de curso e “A estratégia no trade de informática – um estudo do caso: Shopping Avenida Central”, que era um projeto de extensão da Pós-Graduação.

Consegui estagiar, por dois anos, na Caixa de Previdência do Banco do Brasil. Nessa época, minha vontade era estudar para realizar prova de concurso, com o objetivo de trabalhar naquele órgão, mas, no percurso, consegui um estágio em uma lan house⁴ e me envolvi com esse trabalho. No final do ano de 2003 abri, junto a meu irmão, nossa primeira loja: Billnet. Funcionou por cerca de onze anos. Com esse empreendimento, pude atuar na gestão e vivenciar experiências diversas.

Em setembro do mesmo ano, comecei meu relacionamento com Ricardo Leira. Em dezembro, o conheci e, a partir de então, seguimos nosso caminhar com muita parceria, amizade e afeto do namoro ao casamento. Foram meses de namoro à distância pois, na época, ele morava em Belém do Pará e eu no Rio de Janeiro. Vivemos em um período que não existia WhatsApp⁵, era apenas o Messenger⁶ de

⁴ Estabelecimento comercial onde pode-se pagar para utilizar computadores e acessar a internet.

⁵ WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

⁶ Windows Live Messenger é um software da Microsoft desenvolvido para o envio/troca de mensagens instantâneas entre duas ou mais pessoas.

forma limitada, pois ele só tinha acesso no trabalho e telefone. Esse contexto despertou o meu escrever, visto que a língua materna sempre esteve presente no meu caminhar.

Em 2005, concluí no Wizard meu curso de inglês nível intermediário. Estava muito motivada gerenciando minha lan house. Naquele momento, não pensava em estudar, foi quando segui o conselho de meu pai para conhecer a Universidade Candido Mendes e escolher um curso de especialização e assim o fiz. No mesmo ano, ingressei no curso de Pós-Graduação lato sensu – MBA em Gestão de Marketing Competitivo com duração de 360 horas, onde pude realizar um plano de marketing para a minha loja Billnet. Foi fantástico esse aprendizado.

Em 2006, casei e fui morar em Salvador. Em 2008, resolvi voltar à universidade. Pensei em cursar bacharelado em letras/licenciatura, mas, por influência de meu marido, optei pelo curso de Secretariado Executivo, pois o conteúdo programático da prova era de administração e, assim, passei na seleção de vagas residuais⁷ para aquela área na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Na ocasião, realizei meu sonho de estudar numa universidade pública. Esse sonho, entretanto, foi interrompido pela maternidade.

Quando engravidei de minha primogênita Andressa, consegui concluir o semestre de forma remota. Naquele momento, desconhecia as leis que regulamentavam o curso, portanto, não sabia que podia trancá-lo e/ou reabri-lo ou, até mesmo, trocar de curso. Em 2009, meu marido foi transferido para o Rio de Janeiro, pois iria participar de um curso de carreira militar e lá não tinha o curso de Secretariado Executivo nas Universidades Federais mais próximas. Esse cenário, portanto, culminou com minha evasão.

Em 2010, meu marido foi designado para comandar o Navio Araçatuba em Salvador, período em que retornamos à cidade. Nesse ano, matriculamos nossa filha de um ano e dez meses na Cooperativa Educacional de Inema (Copedin), na Educação Infantil e, desde então, pude fazer as minhas primeiras observações e acompanhar o seu aprendizado.

⁷Processo Seletivo destinado a alunos da própria UFBA, de outras instituições de ensino superior, públicas ou particulares, e a portadores de diploma de nível superior que queiram fazer um curso de graduação na UFBA. (UFBA, 2021)

Em 2012 nasceu o meu filho Rafael. Com eles, experimentei as mais belas emoções. Vivi um mundo novo. Pude entrar no universo deles entrelaçado ao meu. Aprendi a valorizar as pequenas coisas. Percebi que certos objetos, como tampinha de garrafa, têm mais valor sentimental que um boneco de super-herói, que amamentar é uma forma de carinho, “águuuuuu” significa sede, choro forte, com eco, representava dor do menino. Aprendi que a felicidade vinha na gargalhada, o contato com a natureza estava nas primeiras palavras: “cacaco” – era macaco, “Deca” – era forma de chamar a irmã Andressa.

Foram muitas simbologias que aprendi, codifiquei e decodifiquei, até compositora virei. Nossas relações sempre foram cercadas de afetos e sem estereótipos. Essas experiências foram únicas e ficaram registradas em minha memória, despertando minha curiosidade e minha vontade de estudar sobre todos os assuntos que envolviam criança e educação.

No final de 2013, retornei ao Rio de Janeiro. Em 2014, matriculei Andressa no Centro Educacional da Criança (CEC) para cursar o grupo IV (Pré-escola) e Rafael, com apenas 1 ano e 7 meses, no grupo I (Educação infantil). Em 2015, Andressa foi alfabetizada no método tradicional. Lembro que ela já entrou no primeiro ano do ensino fundamental juntando e lendo partes silábicas. Em maio do mesmo ano Andressa começou a ler e escrever palavras e pequenos textos.

Em 2016, Rafael estava no jardim IV (Pré-escola), começando a relacionar os grafemas e fonemas. Foi nesse mesmo ano que fiquei curiosa para estudar os processos de alfabetização, pois percebi que meus dois filhos caminharam de formas diferentes no que tange à apropriação da leitura e da escrita.

Pensei em fazer, novamente, bacharelado em letras, mas percebi que se estudasse essa área, não poderia atuar com crianças em processos de alfabetização. Pesquisei o edital do concurso para pedagogia da UFBA, mas, com a possível transferência do marido, a ideia de prestar o concurso ficou adormecida.

Em 2017, tinha certeza de que queria cursar pedagogia. Meu marido sugeriu fazer um curso à distância por conta das crianças que ainda eram pequenas e precisavam de meus cuidados. Deu total apoio e, se fosse necessário, postergaria seu curso de carreira. Fui enfática em meu propósito de cursar pedagogia e realizar, novamente, o concurso da UFBA, pois sempre tive o sonho de ter uma formação em universidade pública.

Dessa forma, estudei durante três meses para o concurso de vagas residuais da UFBA. Uma amiga chamada Cláudia Domingues, que havia cursado pedagogia pela Universidade de Brasília, emprestou um livro da área, bem como alguns artigos. Meu marido imprimiu as últimas cinco provas e, assim, intensifiquei meus estudos. Foi necessária muita dedicação e estudo para passar em décimo segundo lugar no concurso.

Em 2017, fiquei muito feliz ao ingressar na UFBA. Dei os meus primeiros passos, mas foi necessário trancar o curso e reabri-lo, no ano seguinte, no Rio de Janeiro. Em 2018, efetivamente, consegui cursar as primeiras disciplinas na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

Em 2019, devido à transferência do marido para trabalhar no Ministério da Defesa, em Brasília, efetivei minha matrícula na tão sonhada UnB. Fui muito bem recebida pela coordenadora e mestra de graduação Dra. Ireuda Mourão que passou a acompanhar minha trajetória, sempre assídua e organizando minha grade horária, professora querida que tenho como referência.

Continuei seguindo meus estudos com entusiasmo e dedicação. Nesse percurso acadêmico, conheci o dedicado Dr. Hélio Maia e, sobe suas orientações, consegui realizar duas disciplinas: Ensino de Ciências e Tecnologia I e Pesquisa em Educação I. Fiz, também, trabalho acadêmico para integralizar as horas na disciplina de Educação e Saúde. Sendo um professor comprometido com a educação e para com seus estudantes, desde então, passou a acompanhar o meu percurso sempre com conselhos otimistas.

Nesse mesmo ano, conheci a mestra Dra. Carmenísia Jacobina. Cursei com ela a última turma de organização da educação brasileira, concluindo a disciplina com êxito, obtendo a maior nota na avaliação sobre leis. A professora se aposentou, mas ficou a amizade e seus conselhos continuaram norteando o meu caminhar no curso.

Resgatando minhas memórias, lembro de uma dada ocasião, ter conhecido, no corredor da Faculdade de Educação (FE), uma senhora chamada Conceição. Nesse dia, comentei que queria muito estudar a disciplina de processos de alfabetização. Num diálogo informal, olhou atentamente para mim e disse: “Se você realmente quer aprender processos de alfabetização, matricule-se com a professora Solange. Excelente professora. Com ela, você irá aprender. É também uma pessoa muito dedicada e atenciosa com os/as estudantes. Também quero fazer meu trabalho de

final de curso com ela”. Pois bem, guardei essas informações e continuei seguindo meus estudos.

Em 2020, por conta da pandemia, estudei de forma remota. As disciplinas já tinham sido estruturadas. Reencontrei a Conceição na disciplina educação de jovens e adultos (EJA) e observei o quanto ela dominava os assuntos sobre processos de alfabetização. Nessa área (EJA), percebi o quanto era significativo o processo de alfabetização de jovens e adultos que, por intercorrências da vida, tiveram seus estudos interrompidos.

Gostei muito da temática e das aulas ministradas pela Dra. Clarisse Vieira, mas a área de atuação era focada nos adultos e o meu desejo é trabalhar com crianças. Nesse caminhar, fiquei na esperança em conseguir uma vaga no semestre seguinte na disciplina de processos de alfabetização e letramento com Dra. Solange.

Antes de iniciar o primeiro semestre de 2021, selecionei as sete disciplinas que precisava cursar e fui em busca dos contatos de todos os/as professores/as que estavam em minha relação e, assim, fiz meu primeiro contato com a querida mestra Dra. Solange Alves de Oliveira-Mendes.

O semestre começou e, já nas primeiras aulas de Processos de Alfabetização e Letramento no ensino remoto, tive a oportunidade de conhecer o trabalho em relação à alfabetização. A professora Solange é muito atenciosa. Explicou, com paciência, cada etapa da teoria da psicogênese da língua escrita, a forma de analisar um ditado, a contextualização dos conteúdos, exemplificando a importância dos jogos didáticos, ressaltando a ênfase dos gêneros textuais ao elaborar as sequências didáticas.

Cada etapa, cada momento da disciplina foi mágico. Por meio desse componente curricular e da forma como foi conduzido, pude apreender as diversas metodologias que enfocam a perspectiva de alfabetizar letrando. Concluí a disciplina percebendo o real sentido de estar cursando pedagogia para me tornar uma professora da educação básica anos iniciais, enfatizando, ainda mais, o meu interesse na investigação para o trabalho de conclusão de curso.

Em paralelo, estava cursando a disciplina de Administração das Organizações Educativas com a dedicada Dra. Andréia Mello Lacé. Fiz alguns trabalhos relacionados à gestão a educação. Estudei as leis que regulamentam tal educação como prevê a Constituição Federal (CF). Ao observar o ensino remoto e as desigualdades sociais que se intensificaram com a pandemia, fiquei muito pensativa e passei a refletir, mais intensamente, como está sendo complexa essa nova forma

de ensinar e os desafios e impactos impostos às crianças, em especial, na fase de alfabetização.

Mesmo estando com sete disciplinas, consegui concluir todas com êxito. Dos oitenta e oito alunos matriculados nas duas disciplinas de Administração das Organizações Educativas, em relação ao engajamento e estudos na respectiva área, consegui a segunda posição na plataforma aprender. Por causa do meu excelente desempenho, fui homenageada pela Dra. Andréia com a singela lembrança: o livro de Paulo Freire (Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra). A leitura da obra impulsionou, ainda mais, a minha vontade em aprofundar meus conhecimentos com os processos de alfabetização e letramento.

No decorrer do semestre, fiquei muito motivada com o meu aprendizado e escrevi alguns poemas para as professoras que despertaram o meu escrever ao longo do período. Ao final desse ciclo de aprendizagem, recebi o convite da Dra. Solange para ser sua monitora na disciplina de Processos de Alfabetização e Letramento e o seu acolhimento em ser minha orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Fiquei muito honrada com o convite.

Nunca imaginei que ao término do meu curso eu teria o privilégio de experimentar ser monitora. Essa escolha foi uma dádiva para mim! Além de permitir ver um novo horizonte mais perto da docência, pude rememorar conceitos e concepções didáticas da disciplina de processos de alfabetização e letramento, bem como sistematizá-los. Uma experiência que marcou a minha trajetória acadêmica enaltecendo o meu aprender.

Após refletir essas situações, sob orientações da Dra. Solange cheguei ao tema dessa pesquisa: Processos de Alfabetização e letramento no contexto remoto: desafios impostos ao 1º ano do ensino fundamental. O semestre foi de grande expectativa. Continuei sob orientação da Dra. Solange Alves a qual atua há 18 anos na docência. Seguir seus ensinamentos foi de fundamental importância em termos de aprendizado e conhecimento para a elaboração desse estudo.

Meu Estágio Supervisionado I: Educação Infantil, teve a orientação da Dra. Ireuda Mourão e o Estágio Supervisionado II: Anos Iniciais, teve a orientação da Dra. Andréia Lacé. As duas professoras que conduziram minha regência nos estágios possuíam, na ocasião da pesquisa, 27 anos dedicados à docência. É importante destacar a contribuição das professoras supracitadas no meu processo formativo.

Os momentos de partilhas e trocas de saberes foram de grande relevância ao longo do curso. Vale ressaltar que os dados do Estágio Fundamental I: Anos Iniciais, foram utilizados para a elaboração desse estudo. A junção de todos esses ensinamentos adquiridos, durante a graduação, foi de grande importância na minha formação identitária e subjetiva.

INTRODUÇÃO

O ensino fundamental é a segunda etapa da educação básica, atendendo crianças a partir dos seis anos de idade⁸. Nesse segmento, temos os anos iniciais: 1º ao 5º e os finais, do 6º ao 9º. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) art. 22, essa etapa tem a finalidade de desenvolver os educandos, formando-lhes para exercer a cidadania. (BRASIL, 1996). Compreendendo que o 1º ano do ensino fundamental passou a focar, oficialmente, o ensino de alfabetização, como prevê o artigo nº 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996), é que nos interessamos em apreender o trabalho com a leitura e a escrita nessa fase.

Ao nos reportarmos ao campo da alfabetização, já antecipamos que esse processo não é marcado pela apropriação de um código, mas de um sistema gerativo que possui propriedades que o caracterizam: o sistema de escrita alfabética, conforme assinala Morais (2020). O autor segue apontando que o ensino sistemático dessas propriedades é essencial, já que o intuito é contribuir com a formação de um sujeito autônomo, que opere com esse sistema notacional de maneira independente. Morais (2020) acentua, assim como em outras contribuições teóricas, que esse ensino pode ser iniciado na transição da educação infantil para o ensino fundamental de forma lúdica, considerando que o aprendiz está inserido numa cultura escrita e, com isso, interage, constantemente, com esse objeto de conhecimento.

No que concerne ao campo do letramento, temos como referência, entre outros/as autores/as, a renomada professora e pesquisadora Soares (2021), que focaliza seus estudos na perspectiva de alfabetizar letrando, ou seja, na função das aprendizagens simultâneas entre o sistema de escrita alfabética (SEA) e a leitura e produção de textos por meio do uso social da língua.

Consideramos importante destacar, nesse texto introdutório, que essa perspectiva de alfabetizar letrando ganhou relevo, no Brasil, na década de 1990. Antes, porém, com a entrada da teoria da psicogênese da língua escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985), posturas didáticas, encaminhamentos didáticos, foram revistos, já que imperava a presença dos antigos métodos de alfabetização. A propósito,

⁸ Conforme sublinhamos no memorial, reiteramos a idade deste segmento da Educação Básica anos iniciais. (Grifo nosso).

Mortatti (2010) explicita os sintéticos (fônico, alfabético e silábico) e os analíticos (palavração, sentencição e global ou historieta). Todos eles, asseveram Morais (2020), Mortatti (2010) e Soares (2021), possuem uma base empirista associacionista que considera o aprendente como uma tábula rasa.

Embora presentes no cenário atual, já que insistem, ao longo da história, em inspirar práticas por meio de suportes didáticos como as cartilhas, com o debate acerca da teoria da psicogênese da língua escrita, passou-se a criticar, veementemente, as limitações presentes nesses métodos. É possível enfocar, por exemplo, a sílaba como unidade linguística, sem que se opte por um ensino enfadonho, repetitivo, memorístico. É o que apontam Ferreira e Albuquerque (2010), acentuando o papel em reservar momentos didáticos para o ensino das propriedades do sistema de escrita alfabética em articulação com o campo do letramento.

Consideramos pertinente assinalar que esse estudo foi desenvolvido de forma concomitante ao estágio curricular obrigatório (2021), num contexto marcado pela pandemia da Covid-19 no Brasil e no mundo. Portanto, essas condições assumiram papel preponderante na delimitação de nosso objeto de pesquisa. Interessamo-nos em analisar, a partir desse cenário, os processos de alfabetização e letramento de crianças inseridas na rede pública de ensino do Distrito Federal. Particularmente, como questão de pesquisa: que implicações o contexto pandêmico vem impondo às práticas pedagógicas frente ao desafio de ensinar a ler e escrever no 1º ano do ensino fundamental?

Brevemente, recuperamos a informação de que produzimos os dados dessa pesquisa por meio da realização do estágio curricular obrigatório (anos iniciais do ensino fundamental) no contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em 2021. Essa experiência ocorreu remotamente. Especificamente no ano em que cursamos esse componente curricular, considerando a instituição em que realizamos a pesquisa, sublinhamos que a mesma vinha atuando de maneira híbrida, modalidade que

organiza-se por meio da alternância de grupos de estudantes: em uma semana, metade dos estudantes de cada turma frequenta à escola presencialmente, enquanto os demais realizam atividades remotas - por meio do uso de tecnologia ou material impresso (DISTRITO FEDERAL, 2021a, p. p.4).

O uso dessa modalidade atende o disposto pelo Decreto Distrital nº 40.817,⁹ de 22 de maio de 2021. Desse modo, foi possível, conforme detalhamento presente no capítulo metodológico, observar a prática docente.

Também tivemos a oportunidade de contatar a coordenação pedagógica de uma outra instituição da SEEDF, possibilitando a interação com um professor alfabetizador, além daquela profissional. A construção e análise dos dados, portanto, foram sendo desenhados a partir dessa inserção no estágio curricular obrigatório, o que possibilitou a realização de um estudo empírico nas duas escolas.

Nosso objetivo, portanto, foi analisar os desafios que o contexto remoto vem impondo aos processos de alfabetização e letramento, em duas escolas da Secretaria de Estado do Distrito Federal, sendo dois grupos-classe do 1º ano do ensino fundamental.

Como objetivos específicos:

- Analisar as alternativas didáticas empregadas por dois professores alfabetizadores para assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita;
- Analisar as concepções de duas supervisoras pedagógicas a respeito do ensino de alfabetização;
- Apreender os materiais didáticos adotados pelos docentes no trabalho com a língua portuguesa no contexto remoto.

Organizamos o capítulo teórico explicitando alguns estudos realizados em nosso país, cujo foco recaiu sobre a alfabetização e letramento; algumas contribuições acerca do percurso histórico dessa área no Brasil; reflexões em torno da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Currículo em Movimento do Distrito Federal e, por fim, o modelo remoto de ensino e a relação com as práticas de alfabetização e letramento.

Em seguida, por meio do capítulo metodológico, explicitamos o tipo de pesquisa, a caracterização das instituições pesquisadas, bem como dos sujeitos que contribuíram com nosso estudo e o método de análise dos dados.

Seguimos com o capítulo da análise dos dados, compreendendo os seguintes eixos: rotina pedagógica nas turmas pesquisadas; concepções e práticas de alfabetização e letramento; concepções e práticas avaliativas nas turmas

⁹ O Decreto Distrital nº 40.817, de 22 de maio elencou as principais questões relacionada a suspensão das atividades presenciais por conta da pandemia de Covid 19, adaptando o sistema de ensino da Rede Pública no DF e as aulas na UnB, que foram virtuais em função do ensino remoto.

acompanhadas; consciência fonológica e o processo de alfabetização; perspectivas e métodos/ metodologias priorizadas para o ensino de língua portuguesa no contexto remoto; materiais didáticos de língua portuguesa utilizados no contexto remoto; conhecimentos necessários de serem apreendidos pelos/as estudantes nos três anos do bloco inicial de alfabetização; Performance e formação docente dos professores alfabetizadores; e, por fim, dificuldades e problemas enfrentados e superados pela instituição em que trabalha durante o contexto pandêmico.

Por fim, explicitamos nossas considerações finais.

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

Disciplina que me despertou
Professora que me encantou
Entre sons, grafemas e fonemas
A alfabetização volta a reinar
Reinar como fonte
Fonte de inspiração
Para o próximo letrar
Que essa disciplina seja luz
Luz para o meu saber
Saber que eu quero aprender
(LEIRA, 2021).

Ao refletirmos sobre o tema: alfabetização e letramento de crianças, já nos deparamos com um contexto multifacetado e marcado por contínuos desafios. Ao acrescentarmos o cenário da pandemia, cremos, essa complexidade se acentua. Antes, porém, nessa seção, chamamos a atenção para a produção científica no campo da alfabetização em nosso país. Para isso, recorreremos a alguns/mas autores/as cujas contribuições foram de fundamental importância durante a realização dessa pesquisa acadêmica.

Considerando a trajetória dos processos de alfabetização e letramento no Brasil, às contribuições de Moraes (2020) foram de grande relevância para compreendermos os antigos e tradicionais métodos de alfabetização, bem como as contribuições da teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Este embasamento teórico nos permite compreender o sistema de escrita alfabética e o papel da consciência fonológica nos processos de alfabetização das crianças.

Sublinhamos, também, algumas contribuições de Soares (2021) para compreendermos os conceitos de alfabetização e letramento. A autora enfatiza que, a partir de textos, as crianças podem refletir as palavras desenvolvendo suas habilidades fonológicas, o que chama de alfabetizar letrando, asseverando, assim, que toda criança pode aprender a ler e a escrever.

A seguir, abordamos o percurso da alfabetização no Brasil, a partir de reflexões em torno de alguns estudos produzidos no Brasil, cujo foco foi a alfabetização.

1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO NO BRASIL

No percurso da alfabetização no Brasil, até a década de 1980, de acordo com Morais (2020), eram utilizados, oficialmente, os antigos e tradicionais métodos de alfabetização. Esses estão divididos em sintéticos e analíticos.

De acordo com o autor, os métodos analíticos são subdivididos em palavrção, sentencição e global e os sintéticos em alfabéticos, silábicos e fônicos. Morais (2020), segue apontando que, historicamente, os métodos sintéticos influenciaram (e ainda inspiram) práticas de alfabetização das escolas no Brasil. Pela dimensão de nosso país, cabe sublinhar que a presença dos métodos analíticos esteve (e ainda está) em alguns estados brasileiros. De todo modo, reitera o autor, todos eles têm uma base empirista associacionista que concebe o/a estudante como uma tábula rasa.

Todos os métodos, sejam analíticos e/ou sintéticos, possuem características de engessamento da prática, seguindo, rigorosamente, o passo a passo, como afirma Santos (2019). Encontram no suporte didático: cartilha, um celeiro para a proposição das atividades. Sobre esse assunto, vejamos o que aponta Perfeito (2019):

A cartilha apresentava um universo de leitura bastante restrito, em função mesmo de seu objetivo: tratava-se de um pré-livro destinado a um pré-leitor. Limitava-se ao ensino de uma técnica de leitura, a decifração de um elemento gráfico em um elemento sonoro. Era a iniciação da criança ao mundo da escrita, momento em que deveria aprender a identificar os sinais gráficos (letras, sílabas, palavras) e associá-los aos sons correspondentes. A cartilha era coerente com os postulados dos métodos tradicionais, parte da crença de que, ensinando a decodificar e codificar, a criança aprenderia a ler e escrever, e apresenta uma escrita sem significado (PERFEITO, 2019, p. 45-46).

Conforme assinalamos anteriormente, os antigos métodos de alfabetização adotam uma visão empirista/associacionista de ensino e de aprendizagem. Estão ancorados num código da transcrição gráfica das unidades sonoras e não num sistema gerativo que possui propriedades que o caracterizam como é o caso do sistema de escrita alfabética (MORAIS, 2020).

No final da década de 1970 foi elaborada a teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Seus pressupostos defendem que as crianças passam por um processo de apropriação das propriedades da escrita até alcançar

escritas alfabéticas. Nessa empreitada, o aprendiz lança mão, não de forma única e engessada, de algumas hipóteses.

A hipótese pré-silábica de escrita, a criança ainda não relaciona os sons da língua falada com as respectivas letras. Como está vinculada ao realismo nominal, ao escrever, recorre a hipóteses do objeto de referência. Seguindo essa lógica, a palavra **formiga** teria uma pequena extensão, enquanto **boi** assumiria status de palavra grande.

A segunda hipótese é a silábica que pode ser de **quantidade**, momento em que o aprendiz atribui uma letra para cada pedaço, porém sem valor sonoro e a de **qualidade**, em que relaciona a escrita com a pauta sonora, ainda que não tenha apreendido a sílaba por completo. Em geral, as crianças estão mais sensíveis aos sons vocálicos, nessa fase. É um momento crucial na apropriação da base alfabética de escrita, visto que se desliga do objeto de referência, ou seja, supera o realismo nominal.

Prosseguindo, localizamos a hipótese silábico-alfabética, momento em que as possibilidades de reflexão a respeito das unidades internas às palavras, ou seja, as sílabas, são ampliadas. Nessa fase, a criança já entende que, para além do som vocálico, há outros que são agregados. Entretanto, nesse processo de ajuste termo a termo, pauta sonora e escrita, ainda não consegue seguir, por completo, a relação letra-som.

A quarta e última fase descrita na teoria da psicogênese da língua escrita é a hipótese alfabética, momento em que o aprendiz já avança na relação letra-som, de modo a consolidar a escrita de palavras. Considerando a complexidade que norteia essa articulação, ainda se depara com desafios vinculados à norma ortográfica que se configura, portanto, como uma nova empreitada para a criança. Ou seja, concordando com Morais (2020), após a construção da base alfabética de escrita, por volta do segundo ano do bloco inicial de alfabetização (BIA)¹⁰, é possível introduzir um trabalho didático com a ortografia da língua portuguesa.

A respeito da articulação desse trabalho da escrita alfabética com o letramento, Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), apontam que

¹⁰ Compreende o ciclo de alfabetização que vai do 1º ao 3º ano do ensino fundamental como prevê o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018). (Grifo nosso)

As crianças se apropriam do sistema de escrita alfabética por meio de um processo construtivo, interagindo, sistematicamente, com os textos escritos. Isto é, o ensino deveria centrar nas práticas que promovessem a reflexão sobre como funciona o SEA e nas quais os aprendizes se apropriassem da linguagem convencional dos diferentes gêneros textuais escritos (ALBUQUERQUE, MORAIS e FERREIRA, 2008, p. 253).

A partir dessas contribuições teóricas, entendemos que, mesmo com crianças em início de alfabetização, é possível conjugar o trabalho da base alfabética de escrita com gêneros textuais que se prestam a essa prática. É o exemplo das parlendas, cantigas de roda, poesias, trava-línguas, entre outros. Sobre esse assunto, Soares (2021, p. 211-212) declara que “os gêneros textuais estão inseridos nos diversos tipos de textos: argumentativo, narrativo, entre outros.”

Retomando a teoria da psicogênese da língua escrita, frisamos que a mesma revolucionou os debates no campo da alfabetização, na década de 1980, no Brasil, porém, em termos didáticos, passamos a apreender diversos equívocos em algumas propostas curriculares presentes em sistemas de ensino brasileiros. Por exemplo, a interpretação de que aquela teoria trata, especificamente, do ensino, portanto, elencaria alternativas didáticas para a aprendizagem da escrita alfabética. É importante sublinhar que essas contribuições vão na direção de explicitar como o sujeito aprendente avança de um estágio para outro, até consolidar esse objeto de conhecimento. A respeito desse assunto, Morais (2020) sublinha:

Entendemos que uma má interpretação da teoria da psicogênese da escrita e uma hegemonia do discurso do letramento teriam levado à conclusão de que não era preciso ensinar de modo sistemático e planejado, a escrita alfabética, porque os alunos espontaneamente a aprenderiam partindo de práticas diárias de leitura e produção de textos. Este nos parece um fenômeno bem brasileiro: “desinventamos” o ensino da escrita alfabética (MORAIS, 2020, p. 24).

Como os sistemas de ensino vinham (e ainda vêm) atravessando inúmeros desafios relacionados à alfabetização, e passou-se a criticar os antigos métodos, o que priorizar, a partir de então, na didática de sala de aula? Eis, cremos, a razão pela qual as propostas curriculares passaram a evidenciar a teoria da psicogênese da língua escrita como voltada para o ensino e, com isso, gerar o que Mortatti (2010) e Soares (2021) apontam como **desinvenção da alfabetização**. É importante, segundo

as autoras, reinventar esse campo, pensando em metodologias específicas para a sala de aula.

Outro embate que vem ocorrendo com o processo de desinvenção da alfabetização é o conceito de letramento já explicitado na presente sistematização. Com a entrada desse termo, no Brasil, da década de 1990 para cá, as primeiras edições do livro didático, por exemplo, oriundas do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, vinham priorizando os textos em detrimento de atividades voltadas para a escrita alfabética, bem como para o campo da consciência fonológica. As contribuições que sucederam esse momento foram fundantes para desconstruir essa compreensão, de modo que o PNLD foi sendo aperfeiçoado e equilibrando as áreas de alfabetização e letramento. Vejamos, em obra recente, o que Soares (2021) assinala sobre o letramento:

Capacidade de uso da escrita para inserir-se nas práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, o que implica habilidade várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos- para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimento, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória etc.; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelas convenções de leitura que marcam o texto ou de lançar mão dessas convenções, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2021,P.27).

Esta terminologia ganhou mais evidência em países como Portugal, Estados Unidos e França na década de 1980, surgindo no Brasil só na década de 1990, sendo um conceito complexo e multifacetado, como afirma Oliveira (2013): “A partir daquelas décadas, a relevância do letramento para o processo de alfabetização, de se alfabetizar numa perspectiva de letramento ” (p. 2).

De acordo com Soares (2021), a alfabetização e o letramento são processos cognitivos e linguísticos específicos de aprendizagem e de ensino. Entretanto, os mesmos são interdependentes e se completam entre si. A autora segue enfatizando que:

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

Algo que consideramos importante, cuja ênfase é dada por Soares (2021), refere-se às expectativas de aprendizagem presentes nas propostas curriculares, por exemplo. Por meio das metas são definidos conhecimentos fundantes a serem desenvolvidos ao longo da escolarização e não seria diferente, claro, no ciclo de alfabetização.

Dessa forma, recuperando o entendimento da perspectiva de alfabetizar letrando, ou seja, didatizar a escrita alfabética considerando a diversidade de gêneros textuais, é importante frisar o papel exercido pela consciência fonológica e suas habilidades. De acordo com Morais (2020), é importante propor momentos de aprendizagem da leitura e da escrita desde a educação infantil sem que, com isso, se crie uma prontidão para alfabetização. O autor ainda defende que é possível desenvolver esse trabalho numa perspectiva lúdica, lançando mão de jogos didáticos, sempre que possível.

A consciência fonológica é uma condição necessária, no entanto, de acordo com Morais (2020), apropriar-se das mesmas não é fator suficiente para a consolidação da escrita alfabética. Para o autor, no processo de apropriação desse objeto do saber, o sujeito aprendente recorre às habilidades fonológicas para avançar na aquisição desse objeto de conhecimento. Tão importante quanto essa área, é a teoria da psicogênese da escrita que menciona todo o percurso de reconstrução daquele saber, conforme assinalamos, brevemente, com a explicitação das hipóteses de escrita.

Ainda nos reportando à consciência fonológica, Morais (2020) sintetiza algumas lições sobre a temática. Do mesmo modo, Soares (2021) também se remete a esse campo. De acordo com a autora, consciência fonológica é

A capacidade de focalizar e segmentar a cadeia sonora que constitui a palavra e de refletir sobre seus segmentos sonoros, que se distinguem por sua dimensão: a palavra, as sílabas, as rimas, os fonemas (SOARES, 2021, p.77).

Partindo desse conceito, de forma sucinta e resumida, vamos retomar os principais pontos das dez lições preconizadas por Morais (2020). A primeira delas, enfoca a teoria da psicogênese da língua escrita, já mencionada nessa seção, não reconhece, explicitamente, o papel da consciência fonológica na apropriação do sistema de escrita alfabética. Já a segunda lição, declara que as habilidades fonológicas não garantem, por si só, a compreensão daquele sistema.

A terceira lição destaca que algumas habilidades metafonológicas, a exemplo da identificação de palavras que rimam, podem ser desenvolvidas pelo aprendiz antes mesmo de o mesmo ter uma compreensão mais explícita de que as letras notam/grafam sons. Não há, segundo Morais (2020), como negar a interatividade presente entre o domínio da notação escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica.

A quarta lição aborda a complexidade das diferentes atividades que enfocam a consciência fonológica, pois se trata de um campo multifacetado. Conforme já sublinhado, a apreensão dessas habilidades fonológicas é fundante na apropriação do sistema de escrita alfabética, porém não suficientes.

A quinta lição aponta a sobrecarga cognitiva para o aprendiz com determinadas habilidades de consciência fonológica que, segundo Morais (2020), não são tão importantes para o/a estudante se apropriar do sistema de escrita alfabética. A sexta lição evidencia as diferenças entre operar com letras e com fonemas. Utilizar habilidades fonêmicas, constantemente, implica em sobrecarga cognitiva para a criança, visto que se trata de uma unidade dotada de evidente abstração.

A sétima lição orienta para não negligenciar as tarefas fonêmicas e, sim, oportunizar a criança quanto ao reconhecimento dos fonemas que são pronunciáveis. Operar com letras é diferente de pensar mentalmente nos fonemas. Já a oitava lição, explicita o equívoco em reduzir a consciência fonológica à fonêmica. A nona lição aborda o papel da consciência fonológica no aprendizado da norma ortográfica, bem como a real importância da consciência fonológica para o aprendizado e desenvolvimento do sistema de escrita alfabética.

A décima e última lição, comenta sobre o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e a função das oportunidades de reflexão em torno da escrita que a criança pode vivenciar desde sua transição da educação infantil para o ensino fundamental. Ao concluirmos esses principais aspectos realçados por Morais (2020),

lembramos que o mesmo autor (MORAIS, 2005) destaca que, no percurso de apropriação da escrita alfabética, o/a estudante precisa responder a duas questões:

O que a escrita nota (representa)? E como ela cria essas notações (representações)? O que para um adulto escolarizado se constitui numa automatização, para o sujeito aprendente demanda uma reconstrução da escrita caracterizada por conflitos cognitivos e acomodações de novas hipóteses. As fases de escrita não são fixas, de modo que uma criança pode apresentar características diversas sobre a pauta, mas é possível apreendermos marcas prevalecentes (SANTOS, 2020, p. 47).

Essa, portanto, é a empreitada do sujeito aprendente: avançar na apropriação do sistema de escrita alfabética em articulação com o conhecimento dos diversos gêneros textuais. Ainda sobre a alfabetização, já pontuamos que aquele objeto de conhecimento possui propriedades que o caracterizam. O aprendiz, ao operar, autonomamente, com o mesmo, poderá escrever com relativa autonomia, pois, como enfatiza Morais (2007), o mesmo é inestável, ou seja, ancorado na oralidade, ao contrário da norma ortográfica. Daí a importância de se ensinar, sistematicamente, esse último objeto de conhecimento após a apropriação do SEA.

Conforme já frisado, o sistema de escrita alfabética é composto por propriedades, de acordo com Morais (2020). Embora, na contemporaneidade, dominá-las não implique estar, plenamente, alfabetizado, já que o sujeito precisa, também, ler, compreender e produzir textos de pequena extensão, as mesmas são estruturantes para que essa conquista seja consolidada. A seguir, Morais (2020) elenca algumas dessas propriedades:

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 poderem ser notados com mais de uma letra.
8) 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.
9) Além de 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, 2020, p. 51)

Como vimos acentuando ao longo dessa seção, é importante superar o que preconizam os antigos métodos de alfabetização, dadas as suas limitações epistemológicas e didáticas e investir na perspectiva de alfabetizar letrando. Ou seja, ensinar a escrita alfabética na articulação com os diversos tipos e gêneros textuais. Essa defesa, no caso de nossa pesquisa e concordando com Moraes (2020), pode ser priorizada na transição da educação infantil para o ensino fundamental, desde que não se aplique a prontidão para a alfabetização, tampouco um ensino distanciado da perspectiva lúdica.

Entendemos que, nos últimos anos, há propostas de alcance nacional que vêm ressuscitando métodos tradicionais, a exemplo do fônico. É o caso da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), bem como da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), considerando a edição que foi homologada. No caso desse último documento, há um retrocesso, na seção que trata da alfabetização, um estreitamento do tempo para a alfabetização (de três para dois anos), bem como o uso de terminologias que remetem a perspectivas mais tradicionais de ensino da língua portuguesa no ciclo de alfabetização.

A seguir, refletimos um pouco sobre essa última política, de teor mandatário, em articulação como Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), em sua segunda edição.

1.2 REFLEXÕES EM TORNO DE BASES LEGAIS QUE ENFOCAM A EDUCAÇÃO, BEM COMO OS CAMPOS DA ALFABETIZAÇÃO E DO LETRAMENTO

Antes de abordarmos a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) e o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), explicitamos alguns aspectos importantes a respeito da educação, bem como ao campo da linguagem,

presentes em documentos, tais como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal, em seu artigo 205, estabelece o direito de todos à educação. O mesmo não pode ser infringido, sendo dever do Estado, da família com a colaboração da sociedade, garanti-lo. O artigo 206º segue com os nove princípios que fundamentam o ensino. Dentre estes, tem-se a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; garantia de padrão de qualidade, entre outros princípios que nos permitiram refletir a efetividade desses direitos constituintes (BRASIL, 1988).

Se pararmos para pensar no inciso primeiro que elenca a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, constatamos que há incongruência da lei com a prática, ou seja, com a realidade de nosso país. Conforme acentua Moraes (2020), na verdade, apreendemos o apartheid educacional que evidencia, claramente, uma escola para classes desprivilegiadas socialmente e outra para os que detêm o poder, o *status quo*.

Com o advento da pandemia, que impôs novas formas e práticas pedagógicas, bem como o acesso e uso de tecnologias antes inoperante, por parte das crianças oriundas de classes desfavorecidas, percebemos que as desigualdades de condições foram se acentuando, impactando, diretamente, na exclusão desses sujeitos da escola.

O artigo 208º da Constituição Federal, inciso I, assegura a educação básica dos 4 aos 17 anos, de forma obrigatória e gratuita. Ao constatarmos o cenário pandêmico e a necessidade de isolamento social para preservação da vida, em primeiro lugar, entendemos que as escolas pertencentes à rede particular de ensino, especificamente aquelas com maior suporte, se adiantaram com as aulas remotas, de modo a assegurarem, considerando as condições do momento, a continuidade das aulas.

No caso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, foi possível apreender, no segundo semestre de 2020, uma força tarefa com as alternativas para garantir o acompanhamento dos estudantes, incluindo a impressão de atividades. Porém, entendemos ser esse um grande desafio, considerando a heterogeneidade das famílias, o que, certamente, vem culminando com as desigualdades sociais e pedagógicas desse público.

Ainda nos remetendo ao artigo 208, inciso III, frisamos que este prevê atendimento educacional especializado aos portadores de necessidades educativas específicas na rede regular de ensino. Adiantamos, desde já, que as instituições 1 e 2, que compuseram esse estudo, proporcionavam a inserção desses/as estudantes e tal premissa estava presente no Projeto Político Pedagógico (PPP).

Realçamos que as escolas públicas vinculadas à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF, seguindo as orientações decorrentes do contexto da pandemia da Covid-19, ficaram cerca de três a quatro meses sem aula para fins de planejamentos e adequações do novo desenho de aula. Em seguida, permaneceram um ano seguindo com atividades e aulas remotas.

Em agosto de 2021, as instituições retornaram para o presencial, gradativamente, após a segunda dose da vacina dos/as professores/as e funcionários/as, respeitando, na medida do possível, os protocolos de segurança. Alguns/mas desses/as profissionais ficaram por mais um tempo de forma remota, aguardando as doses da vacina e preparando-se para o retorno gradual em sua instituição de origem. Foi o caso do docente A da instituição 1 que contribuiu com nossa pesquisa.

Para reafirmar os direitos anteriormente mencionados, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/1996) (BRASIL, 1996), a qual define os princípios, diretrizes, estrutura, organização do ensino e bases da educação nacional. Ou seja, todo o sistema de educação no Brasil está submetido à referida lei.

Do art. 32º ao art. 34º da referida lei, há o destaque da obrigatoriedade do ensino fundamental, o qual tem início aos seis anos de idade, idade em que o/a estudante irá cursar o primeiro ano. Prevê o desenvolvimento de suas potencialidades, o domínio da leitura e da escrita, além de outras compreensões e habilidades do ambiente natural ao tecnológico e político, entre outros.

Ao pensarmos no art. 34º, o qual estabelece uma jornada escolar de pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, constatamos que, esse cenário imposto pela pandemia e a falta de condições de acesso à tecnologia, inviabilizou essa quantidade de horas em tempos remotos, sendo observado, na referida pesquisa, o tempo de 40 minutos a 1 hora de ensino à distância. Quanto às demais horas, estas eram destinadas à elaboração de atividades domiciliares.

Pensando nas políticas atuais, a exemplo da Base Nacional Comum Curricular (2017), sublinhamos que houve um processo marcado por três edições desse

documento que culminou com a que foi homologada no referido ano. Em se tratando do campo da alfabetização, nessa última versão, há várias incongruências epistemológicas a respeito dessa área como, por exemplo, a concepção de que o/a estudante se apropria de um código e não um sistema de escrita alfabética. Adiantamos, também, o tempo previsto para a consolidação da alfabetização que, conforme preconiza o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (BRASIL, 2012), conta com três anos, se alinhando, portanto, à proposta dos ciclos de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2014).

Destacamos, também, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014 e o Plano Distrital de Educação (PDE 2015/2024), visto que, em ambos os documentos apontam as estratégias e diretrizes para o campo da alfabetização. Tanto na meta 5 do PNE, quanto na meta 5 do PDE, a alfabetização de todas as crianças deve ser assegurada até o terceiro ano do ensino fundamental (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014).

A BNCC, desse modo, contraria o que vinha sendo construído no campo da alfabetização quanto à dimensão temporal.

De modo geral, esse documento esclarece:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares (BRASIL, 2017).

De alcance nacional e com um tom mandatário, esse documento é direcionado para instituições públicas e privadas e fixa as competências a serem desenvolvidas da educação infantil ao ensino médio. Entretanto, cabe sublinhar a parte diversificada que abre margens para imprimir especificidades dos sistemas de ensino, considerando as dimensões de nosso país e, por consequência, as diferentes realidades.

Realçamos que o documento aponta a necessidade de valorizar atividades lúdicas e articular as experiências dos alunos desde a educação infantil para que haja uma progressão do ensino, permitindo construir novos conhecimentos. A BNCC enuncia, no primeiro ano do ensino fundamental, no eixo da língua portuguesa:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2017).

É interessante frisar que o uso do termo letramentos, em alguns momentos, aproxima o documento do que preconiza o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) que dedica uma seção à alfabetização, letramento e ludicidade. Em relação à leitura, a Base Nacional Comum Curricular destaca:

O eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades (BRASIL, 2017, p. 71).

Interessante frisar que, em determinados momentos, o documento usa o termo literacia, daí a oscilação epistemológica que nos direciona a uma proposta que desconsidera a produção já existente na área. As mudanças que foram ocorrendo entre a primeira e terceira edições da BNCC parecem atestar que foram textos inspirados por grupos distintos quanto às concepções de alfabetização e letramento.

Reportando-nos ao Currículo em Movimento da SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2018), frisamos que os primeiros anos do ensino fundamental constituem o bloco inicial de alfabetização - BIA (ciclos de aprendizagem) alcançando do 1º ano ao 3º ano. Nessa etapa, de acordo com o já realçado, há uma seção voltada para os campos da alfabetização, letramento e ludicidade. É possível apreendermos uma reflexão em torno do sistema de escrita alfabética, bem como acerca da consciência fonológica. Também frisamos uma reflexão em torno das expectativas de

aprendizagem para cada ano do ciclo. O documento destaca que, ao final do 1º ciclo do BIA, os/as estudantes já estejam alfabetizados. Vejamos o que declara a respeito das expectativas de aprendizagem para o bloco inicial de alfabetização:

Nesse sentido, espera-se que, ao finalizar o primeiro ano, o estudante leia e escreva um pequeno texto com compreensão e encadeamento de ideias, a partir de contexto significativo, sem exigências das complexidades ortográficas. Esse processo de alfabetização, iniciado no 1º ano, deve ser ampliado e consolidado para que, ao final do 1º Bloco (1º ao 3º ano), o estudante seja capaz de usar, eficientemente, a leitura e a escrita em situações comunicativas da vida em sociedade, na perspectiva do letramento e da ludicidade (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 21-22).

Pela natureza construtiva do documento, já que contou com formação, contribuição dos/as profissionais da SEEDF, foi possível apreender um conhecimento do mesmo por parte dos profissionais que contribuíram com esse estudo. Trata-se de um documento referência naquela rede de ensino. Cabe destacar, inclusive, que em sua segunda edição (2018), referendada no presente estudo, houve manutenção de três anos para a consolidação da alfabetização, ao invés de dois como preconizado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Ainda de acordo com o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018), no que concerne à área de língua portuguesa, é importante

propiciar aos estudantes a competência comunicativa, ou seja, a capacidade de expressar-se adequadamente em qualquer situação, de forma oral e escrita, portanto, ler e escrever proficientemente (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 13).

Como a presente pesquisa foi realizada no período da pandemia da Covid-19, especificamente, no segundo semestre de 2021, seguimos nossas reflexões teóricas, tecendo algumas considerações em torno da alfabetização e do letramento nesse contexto.

1.3 O ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19: IMPLICAÇÕES NACIONAL E LOCAL

No dia 8 de dezembro de 2019 foi registrado, em Wuhan, na China o primeiro caso de doença respiratória causada pelo SARS-Cov-2 (COVID 19). No dia 5 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde - OMS publicou o primeiro documento relatando casos de “pneumonia de causa desconhecida”. Em poucos meses esse vírus se propagou em escala mundial. No dia 11 de março de 2020 foi decretado, pela OMS, pandemia de coronavírus.

A partir desse cenário, em 14 de março de 2020, por meio do Decreto nº 40.520, foi anunciada a suspensão das aulas que resultou no fechamento das instituições escolares. O Decreto Distrital nº 40.817, de 22 de maio, elencou algumas questões vinculadas ao distanciamento social. Instaurou-se uma quarentena em grande parte do país. O Ministério da Saúde elaborou um plano de contingência e condições de prevenção para enfrentar o coronavírus.

Os estados e municípios passaram a atuar de acordo com as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e analisando os índices de propagação do vírus COVID 19. O cenário pandêmico causou forte impacto na sociedade, atingindo as áreas da saúde, economia e educação. A solução encontrada para não parar, completamente, os processos educativos, durante o período de quarentena, foi adaptar o ensino ao modelo remoto, de forma a ajustá-lo à situação mundial.

Segundo o Guia de Orientações para o Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e Finais (DISTRITO FEDERAL, 2021b), “o contexto educacional remoto caracteriza-se pelo ensino virtual, utilizando plataformas on-line e pela disponibilização de materiais impressos pela unidade escolar” (p.10). Dessa forma, os recursos digitais substituíram as aulas presenciais e esse ensino virtual, em sua particularidade, se:

constitui uma ferramenta necessária para permitir a interação entre equipe pedagógica e estudantes. Sugere-se que os(as) professores(as) proponham, através da plataforma, encontros virtuais síncronos periódicos com os(as) estudantes que tiverem acesso. (DISTRITO FEDERAL, 2021b, p. 10)

Com essa nova modalidade de ensino, surgiram diversos problemas, visto que muitos/as estudantes, e até professores/as, não tinham acesso à internet ou a aparelhos como computadores para assistirem ou ministrarem as aulas. A demanda

de trabalho para aqueles/as profissionais aumentou consideravelmente, já que tiveram que operar sistemas, máquinas e plataformas em curto espaço de tempo. Foi necessário aos/às estudantes e professores/as se apropriarem de conhecimentos que as pessoas, em tempos normais, levam meses para aprender.

Os/as professores/as passaram a atender/acompanhar os/as estudantes de acordo com o contexto em que estavam imersos. Como muitos não tiveram (e ainda não têm) acesso à internet, foi necessária a impressão das atividades para o/a responsável ter acesso na instituição escolar. Outros/as, ainda, utilizavam as plataformas para acessarem as atividades. Esse cenário, conjugado com as vidas cotidianas dos/as pais/mães, responsáveis, resultou em desafios nos processos didáticos, descompassos, abismos quanto aos processos de ensino e de aprendizagem, dada a heterogeneidade social, econômica e pedagógica existente em nosso país.

Nesse processo, é importante pontuar o crescimento das desigualdades sociais entre as crianças oriundas da rede particular de ensino e aquelas das escolas públicas, considerando aspectos, tais como o lapso temporal para a retomada das atividades pedagógicas, bem como as mediações para assegurar as aprendizagens esperadas em cada etapa da escolarização básica. No nosso caso, chamamos a atenção para o processo de alfabetização que consideramos ser a base da apropriação da leitura e da escrita.

No Distrito Federal, por exemplo, os colégios da rede pública tiveram três meses sem aula para adaptar as atividades, enquanto a rede privada, em sua maioria, adaptou, num curto período, as aulas remotas no decorrer do primeiro mês da pandemia. Esse cenário enunciado anteriormente se alinha com as palavras de Palú, Schütz e Mayer (2020) quanto realçam que:

Com o isolamento social, advindo da política de distanciamento as escolas e, por conseguinte alunos e professores se viram com a necessidade da utilização maciça de ferramentas digitais em substituição às aulas presenciais. Este evento, expôs severamente as insuficiências da educação no país. Podemos afirmar que algumas dessas insuficiências são a falta de formação específica para professores e o entendimento por parte da sociedade e o precário acesso da comunidade escolar a recursos tecnológicos, como computadores e internet de qualidade (p. 21-22).

Considerando essa realidade, ao observarmos as desigualdades entre instituições públicas e privadas, lembramos das palavras de Freire e Macedo (2021) ao destacarem: “um ato educativo tem uma natureza política e um ato político tem sua natureza educativa” (p. 24). Na mesma linha, Morais (2020) acentua que num sistema escolar tão excludente como o brasileiro, o fracasso na “ série alfabetização “, isto é, logo no primeiro ano do ensino fundamental, tornou-se a principal marca de ineficiência de nossa escola (p.21).

Mesmo vivendo numa cibercultura que ameniza o isolamento social, aproximando, virtualmente, as pessoas, não temos como negar as desigualdades presentes na educação e as consequências, nas diversas áreas, desse novo modo de vida. Ao tempo em que é possível arranjos pedagógicos para assegurar os processos de ensino e de aprendizagem, assinalamos, por outro lado, as desigualdades retratadas, inicialmente, pelo não acesso às tecnologias.

Frente a inúmeros acontecimentos e adequações de propostas para o ensino remoto, um grupo de professoras escreveu um artigo sobre suas experiências em turmas do 1º ano do ensino fundamental, de uma escola classe¹¹ da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Vejamos o que declararam sobre essa pauta:

a) As especificidades pedagógicas que envolvem o 1º ano do Ensino Fundamental – ano/série de entrada basilar na construção de um processo seguro de alfabetização; b) A inércia do Governo do Distrito Federal (GDF) frente à urgência da retomada das atividades pedagógicas da SEEDF; c) A seriedade da pandemia em curso e dos riscos eminentes à saúde pública; e, d) A ameaça de cancelamento do ano letivo e o conseqüente prejuízo das aprendizagens dos estudantes. (SANTOS, FERREIRA e SOUZA, 2021, p. 7)

As docentes se reportaram a aspectos macro decorrentes do contexto sanitário, bem como singularidades do processo de alfabetização. A partir das questões apontadas, a exemplo dessa experiência ocorrida numa escola classe vinculada à SEEDF, os/as profissionais buscaram alternativas para adequarem o ensino à realidade remota. Uma delas, foi a aproximação com os familiares, objetivando maior articulação. Foi possível, então, criarem grupos de WhatsApp, promoveram aulas pela

¹¹ No contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, a Escola Classe atende do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Grifo nosso.

plataforma Zoom enquanto aguardavam as diretrizes e encaminhamentos para a utilização da plataforma Google sala de aula daquela rede de ensino.

Nesse planejamento, segundo a produção científica das docentes, semanalmente eram encaminhadas atividades para as crianças. Essas questões enunciadas foram pensadas juntamente com a coordenação pedagógica, professores/as e familiares envolvidos no processo, objetivando a adequação, o alcance da maioria dos/as estudantes.

No segundo semestre de 2021, as instituições públicas da SEEDF se depararam com um retorno híbrido, organizando o grupo-classe, de modo a garantir um período presencial e outro remoto. Essa alternância está prevista nas Orientações para a Retomada das Atividades Presenciais/Híbridas nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino do DF (DISTRITO FEDERAL, 2021a).

Considerando as conjunturas nacional e local, entendemos que essa realidade decorrente da pandemia da Covid-19 indica a complexidade que é atender, didaticamente falando, os/as estudantes, de modo a assegurar uma educação de qualidade. Conforme anuncia Morais (2020) o apartheid educacional é um real em nosso país e a situação sanitária só evidenciou, ainda mais, as desigualdades. Baseando-nos nesse contexto, nesse arranjo de ensino (remoto), foi que pensamos nesse estudo, situando-o no início da alfabetização, já que consideramos o primeiro ano do ensino fundamental como sendo preponderante na apropriação da leitura e da escrita. Daí que almejamos analisar como vinha sendo pensado e operacionalizado o ensino de alfabetização nessa etapa da escolarização básica.

Nas palavras de Rios (2015), a prática pedagógica de alfabetização se constitui num “ processo de natureza complexa, engajado em práticas do letramento” (p. 2836). Nesse contexto, voltamos o nosso olhar para a prática docente em espaço educativo, de forma a refletir a respeito dos desafios que o profissional professor vem enfrentando diante do ensino remoto.

A prática de alfabetização, assim como as demais realidades, precisou se adequar às tecnologias e plataformas e, nessa adaptação, foi necessária: uma formação docente para o uso de ferramentas tecnológicas, além do planejamento de ações didáticas, a escolha de materiais didáticos para o contexto remoto, pensando na heterogeneidade das aprendizagens, bem como nos desafios presentes no ato de alfabetizar.

A seguir, explicitamos o capítulo a metodologia.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Aprender com a teoria
 Teoria da psicogênese
 Psicogênese de hipóteses
 Da pré-silábica a silábica
 Ou da silábico-alfabética
 A alfabética
 Não importa a ordem
 Eu quero mesmo é aprender
 Aprender a teoria
 E tudo mais
 Que você professora querida
 Quiser e puder me ensinar
 Eu vou tentar aprender
 (LEIRA, 2021).

Conforme anunciamos na introdução desse estudo, objetivamos analisar os desafios que o ensino remoto vem impondo ao campo da alfabetização e à aprendizagem de crianças do 1º ano do ensino fundamental. No caso dessa pesquisa, para alcançar esse objetivo, contamos com contribuições de dois professores vinculados a duas instituições da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e duas supervisoras pedagógicas das respectivas instituições escolares.

Nas informações que seguem, anunciamos o tipo de pesquisa, a caracterização das instituições, bem como os perfis profissional e acadêmico dos docentes e das supervisoras. Em seguida, especificamos as técnicas de investigação adotadas na pesquisa, bem como o método de análise dos dados.

2.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa que, conforme Sampieri, Collado e Lúcio (2013):

proporciona profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno, detalhes e experiências únicas. Também traz um ponto de vista “novo, natural e holístico” dos fenômenos, assim como flexibilidade (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013, p. 41).

Partindo desse enfoque, entendemos que a pesquisa qualitativa é a que mais se adequa à linha de investigação, de forma a produzir dados não padronizados, mas dotados de complexidade e singularidades do espaço de referência que, no nosso caso, é a sala de aula.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 18), “o estudo qualitativo é o que se desenvolve numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

A seguir, a caracterização das instituições pesquisadas.

2.2 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS PESQUISADAS

As escolas em que realizamos a pesquisa pertencem à Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. No caso da Instituição 1¹², esta surgiu na década de 1990 por meio de políticas sociais. Ficava situada próxima a comunidades mais carentes do Distrito Federal. Enquanto a instituição 2, surgiu na década de 1970 e estava situada no Plano Piloto em Brasília.

É importante assinalar que tivemos acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) das duas instituições e já antecipamos que os mesmos estavam ancorados em documentos de base legal, tais como o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2014; 2018). O documento da instituição 1 recorreu à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e Diretrizes Pedagógicas Organizadas pela SEEDF (DISTRITO FEDERAL, 2009). A instituição 2 recorreu a contribuições da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei nº 4751/12 Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

A fundamentação teórica das ações pedagógicas e dos projetos das instituições estão ancorados na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, com foco na realidade socioeconômica da população do Distrito Federal. Sobre esse assunto, Saviani (2008) enfatiza que

¹² A nomeação das instituições, bem como dos sujeitos que contribuíram na pesquisa foram na direção de resguardá-los quanto suas identidades.

Desta forma utilizamos:

A instituição 1, turma 1, professor: docente A e a supervisora pedagógica: supervisora C.

A instituição 2, turma 2, professora: docente C, supervisora pedagógica: supervisora B. Grifo nosso

O método aqui preconizado tem o professores e alunos como agentes sociais: O ponto de partida do ensino, passa a ser, não a preparação dos alunos cuja iniciativa é do professor como no método tradicional, nem a atividade que é de iniciativa do aluno, como o método novo, mas sim prática social (primeiro passo) que é comum a professor e aluno (SAVIANI, 2008, p. 6).

Apreendemos que os projetos políticos pedagógicos das instituições estavam ancorados de forma flexível e transparente, ou seja, pautados em valores como compromisso, cidadania, criatividade e respeito. As instituições contaram com a participação da comunidade escolar, sendo abertas ao diálogo, reconhecendo as crianças como protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem.

Por meio do projeto político pedagógico, foi possível apreender que a instituição 1 possuía 1.034 e funcionava em dois turnos: matutino e vespertino, sendo:

285 no 1º ciclo de aprendizagem da Educação Infantil, compreendendo a pré-escola de 04 e 05 anos e a classe especial; 749 estudantes no 2º ciclo (Ensino Fundamental I), que compreende o Bloco I (BIA - 6, 7, 8 e 9 anos) e o Bloco II (4º e 5º anos – 9, 10 e 11 anos). Em 2021, são no total 52 turmas, sendo: 02 turmas de classe especial (36 estudantes), 07 turmas de 1º períodos (125 estudantes), 07 turmas de 2º períodos (158 estudantes), 08 turmas de 1º Anos (154 estudantes), 07 turmas de 2º anos (152 estudantes), 08 turmas de 3º Anos (148 estudantes), 06 turmas de 4º anos (147 estudantes) e 7 turmas de 5º anos (148 estudantes) (DISTRITO FEDERAL, 2021c, p. 6)

Já a instituição 2 atendeu 309 estudantes do 1º ao 5º ano, em 2021, sendo: 161 no turno matutino e 148 no vespertino. Desses, 15 estudantes com necessidades educacionais especiais e seis com transtornos funcionais no ano de 2021. Em relação à modalidade de ensino, a Instituição 1 atendia estudantes da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental e a instituição 2 do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Vale salientar, conforme pontuamos na seção teórica que enfocou documentos de base legal, que a educação é um direito de todos (as) e deve ser prestada de forma efetiva pelo Estado Brasileiro.

De acordo com o já explicitado, enfatizamos que a instituição 1 também alcançava esse público com um ensino especializado, conforme previa o projeto político pedagógico. Eram oferecidos projetos, tais como: Educação com Movimento de Saúde Bucal em salas de recursos especializados aos/às estudantes com necessidades educativas específicas.

A instituição 1 tinha 26 salas de aula e a escola 2, 7 salas. Ambas possuíam pátio, banheiros adaptados, sala de orientação educacional (SOE), sala de apoio à aprendizagem (SAA), espaço de orientação educacional (SOE) e banheiros adaptados.

A seguir, explicitamos alguns aspectos vinculados às turmas acompanhadas.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS ACOMPANHADAS

A primeira turma acompanhada, durante essa pesquisa, fazia parte da instituição 1. Era composta por 15 crianças e algumas possuíam necessidades educativas especiais¹³. Desses, três estudantes com deficiência intelectual¹⁴ e dois com paralisia cerebral. Tratava-se, portanto, de uma turma reduzida, com uma notória heterogeneidade. Na ocasião da pesquisa, foi possível apreender que o grupo classe do docente A atuava com aulas síncronas¹⁵ no remoto.

A instituição 1 já estava operando no formato híbrido, no entanto, o professor encontrava-se oferecendo aulas 100% remotas, pois aguardava a segunda dose da vacina. Dos alunos que frequentavam com esse desenho, as aulas tinham duração máxima de 60 minutos, no máximo cinco crianças conseguiam acessar as aulas. As demais realizavam as atividades acompanhando videoaulas, portanto, de forma assíncrona¹⁶ pela plataforma Google Meet da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

A segunda turma foi acompanhada durante o estágio curricular obrigatório na Instituição 2. Esse grupo-classe, da docente C, era composto por 16 crianças e, dessas, três eram autistas. Também era uma turma reduzida e encontrava-se no sistema híbrido de ensino. Apenas três estudantes estavam 100% online.

¹³ Informações foram fornecidas a pesquisadora via Google Meet pelo Docente A e na entrevista. (PIMENTA, 2017)

¹⁴ A deficiência intelectual é caracterizada por limitações nas habilidades mentais gerais. Essas habilidades estão ligadas à inteligência, atividades que envolvem raciocínio, resolução de problemas e planejamento, entre outras.

¹⁵ Aula síncrona se caracteriza por ocorrer de forma on-line, em tempo real, por meio de plataformas digitais conectadas à internet. Grifo nosso.

¹⁶ Aula assíncrona, são representadas por vídeo aulas, não ocorrem on-line e não são transmitidas em tempo real. Grifo nosso.

Segundo informações da professora acompanhada, a turma foi dividida em três grupos. No primeiro, estavam os estudantes considerados mais avançados no processo de alfabetização. No segundo grupo, aqueles/as que se encontravam com hipóteses silábica e silábico-alfabética, baseando-se à luz da teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). No terceiro grupo, encontravam os três estudantes que estavam 100% online.

Os grupos 1 e 2 ficavam alternando no sistema híbrido de ensino, enquanto o grupo 3 participava dos encontros virtuais duas vezes por semana: terças-feiras e quintas-feiras, com duração de até 40 minutos de aula, pois os responsáveis assinaram documentos não autorizando os/as estudantes para o retorno à Instituição 2. Os/as docentes, por sua vez, não tinham mais a obrigatoriedade de dar aula todos os dias como no formato remoto. Tinham que assegurar o encaminhamento dos roteiros de atividades pela plataforma.

Enfocamos, a seguir, os perfis profissional e acadêmico dos docentes, bem como das supervisoras que contribuíram com o nosso estudo.

2.4 PERFIS PROFISSIONAL E ACADÊMICO DOS DOCENTES E SUPERVISORAS QUE CONTRIBUÍRAM COM A PESQUISA

A partir das entrevistas realizadas durante a pesquisa, foi possível apreender informações sobre a formação acadêmica e a atuação profissional dos docentes, bem como da supervisão pedagógica das duas instituições. Segue Quadro 2 contendo algumas dessas informações

Quadro 2 - Dados relativos à formação acadêmica e a atuação profissional dos docentes e da supervisão pedagógica das instituições

	Instituição 1		Instituição 2	
	Docente A	Supervisor(a) C	Docente C	Supervisor(a) B
Ensino Médio	2006	1988	Normal 1998	-----
Graduação	Administração, Recursos Humanos e Pedagogia (2015)	Pedagogia	Pedagogia 2004 Geografia 2005	Pedagogia – UNB
Ano de conclusão	2015	2004	2004 e 2005	2014

Pós-graduação	-----	psicopedagogia	Gestão ambiental Psicopedagogia Avaliação e intervenção baseado nas neurociências Mestrado: Educação	Mestrado educação com ênfase em processos de alfabetização.
Ano de conclusão	-----	2008	-----	2016
Anos de atuação no Magistério	-----	Fez projeto crescer	-----	7 anos
Anos de atuação da rede pública da SEEDF	4 anos	26 anos	21 anos	3 anos
Ano-ciclo que lecionou em 2018 / 2019 / 2020 / 2021	2018 - 2º ano 2019 - 3º ano 2020 - 3º ano 2021 - 1º ano	5 anos coordenação 2 supervisora (2020-2021)	2018 – Licenciada fazendo mestrado 2019 – Função SEAA 2020 – 1º Ano 2021- 1º Ano	2018 – 5º Ano 2019 – 3º ano e gestão/supervisão pedagógica 2020 – Gestão/supervisão pedagógica 2021 – Gestão/supervisão pedagógica
Atuava em outra rede?	Não	-----	Como professora não	Sim
Qual?	-----	-----	SEEDF	Privada
Função?	-----	-----	Assessora pedagógica Psicopedagogia Formadora da área de alfabetização	Professora de educação infantil.
Exercia outra atividade profissional?	Sim	2 anos técnica em eletrônica	-----	Não
Anos de atuação com classes de alfabetização	4 anos	12 anos	14 anos	2 anos

Fonte: elaboração própria, 2021

O docente A da instituição 1 possuía graduação em pedagogia e atuava há quatro anos na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Em 2021, esteve acompanhando uma turma de 1º ano do ensino fundamental. Já em 2019 e 2020, 3º ano do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Em 2018, no 2º ano. Não tinha

pós-graduação, mas possuía formação em administração e recursos humanos, bem como formação continuada em curso de psicogênese da língua escrita na ótica do contexto remoto. A Supervisora C atuava na mesma instituição 1. Coursou, pós-graduação em psicopedagogia e experiência de 26 anos atuando na rede pública da SEEDF. Desses, 12 foram atuando em classes de alfabetização.

A docente C da instituição 2 tinha ampla formação. Ela realizou quatro cursos de pós-graduação, como detalhado no Quadro 2. Possuía 21 anos de experiência atuando em espaço educativo. Nos últimos dois anos (considerando como referência 2021), atuou em turmas do 1º ano do bloco inicial de alfabetização (BIA), além de possuir 14 anos de experiência com classes de alfabetização. A supervisora B era formada em pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Realizou um curso de mestrado com ênfase em processos de alfabetização e possuía sete anos de magistério. Estava há três anos na SEEDF, sendo dois anos com classes de alfabetização.

Seguimos apontando as técnicas de investigação adotadas no estudo.

2.5 TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO

As observações participantes foram realizadas no segundo semestre de 2021, entre os meses de agosto e outubro. Nas palavras de Valladares (2007), essa técnica de investigação supõe:

a interação pesquisador/pesquisado. As informações que obtém, as respostas que são dadas às suas indagações, dependerão, ao final das contas, do seu comportamento e das relações que desenvolve com o grupo estudado (p.1).

Sendo assim, detalhamos que foram realizadas três observações das aulas remotas síncronas na instituição 1, turma 1, com o docente A, no turno vespertino, com duração de até 60 minutos cada uma. Na instituição 2, com a docente C, foram realizadas duas observações das aulas remotas síncronas na turma 2 no turno matutino, com duração de até 30 minutos cada. Também foram realizadas nesta turma duas observações on-line individualizadas, a qual a professora aplicou um ditado com os estudantes.

As observações participantes e entrevistas semiestruturadas possuem a finalidade de oportunizar um contato mais estreito com os/as docentes e as turmas investigadas. A respeito desse último instrumento, Rosa e Arnoldi (2014) apontam que é:

uma das técnicas de coleta de dados considerada como sendo uma forma racional de conduta do pesquisador, previamente estabelecida, para dirigir com eficácia um conteúdo sistemático de conhecimentos, de maneira mais completa possível, com o mínimo de esforço de tempo (p. 17).

Essa modalidade de entrevista permite maior flexibilidade no diálogo, embora conte com um roteiro previamente definido. No caso desta pesquisa, contou com dez questões, conforme elencadas nos apêndices. As entrevistas semiestruturadas ocorreram em quatro dias distintos, de forma individualizada com os professores e supervisoras pedagógicas das escolas contribuintes para esta pesquisa. Esta técnica de coleta de dados ocorreu pela plataforma google meet, sendo transcritas à posteriori. Cada entrevista durou aproximadamente uma hora.

No caso dessa pesquisa, estas questões objetivaram conhecer os perfis profissional e acadêmico dos dois docentes e das supervisoras pedagógicas. Além disso, foi possível apreender especificidades da prática pedagógica de alfabetização.

2.6 ANÁLISE DE CONTEÚDO TEMÁTICA

Com a finalidade de analisarmos nossos dados, recorreremos à Análise de Conteúdo Temática que, segundo Franco (2005, p. 20), “é um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem”. É possível organizar os dados, incluindo a inferência. Permite, portanto, ao pesquisador “fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação”.

A seguir explicitamos o nosso capítulo de análise e comparação de dados. Antecipamos desde já que foram analisadas nove categorias, iniciando com a rotina pedagógica nas instituições pesquisadas.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E COMPARAÇÃO DOS DADOS

À Professora Solange
 Eu dedico
 Mais este poema
 Que a sua
 Vontade de ensinar
 Transpasse
 Os bancos escolares
 Que o aluno compreenda
 A grandeza de estudar
 Que a sua
 vontade de ensinar
 Realce cada ser que encontrar
 Que os alunos estudem
 E possam compreender
 Que a sua
 Vontade de ensinar
 Permaneça presente
 Em cada olhar
 Que nele perceber
 (LEIRA, 2021).

Nesse capítulo, enfocamos a análise dos dados produzidos, priorizando categorias, tais como: rotina pedagógica nas instituições pesquisadas; concepções e práticas de alfabetização e letramento; concepções e práticas avaliativas nas turmas acompanhadas; consciência fonológica e o processo de alfabetização; perspectivas e métodos/metodologias priorizados/as para o ensino de língua portuguesa no contexto remoto; materiais didáticos de língua portuguesa utilizados no contexto remoto, conhecimentos necessários de serem aprendidos pelos/as estudantes nos três anos do Bloco Inicial de Alfabetização; performance e formação continuada do/a professor/a alfabetizador/a; e dificuldades enfrentadas e superadas pela instituição em que trabalha durante o contexto pandêmico.

3.1 ROTINA PEDAGÓGICA NAS INSTITUIÇÕES PESQUISADAS

É importante assinalar que, tal como Leal (2009), o conceito de rotina, nesse estudo, não assume conotação de engessamento das práticas, mas está situado na “ideia de planejamento de procedimentos a serem executados durante um período

letivo, por meio de uma organização sequencial, vivenciada por atores sociais que têm objetivos partilhados: a aprendizagem” (p. 4).

Ao nos reportarmos às escolas pesquisadas, frisamos que a rotina pedagógica nas Instituições 1 e 2 ocorreu de forma virtual com aulas síncronas pela Plataforma Google Meet vinculada à SEEDF. Durante o período acompanhado/observado, foi possível perceber que tanto o docente A, da turma 1, vinculada à Instituição 1, quanto a docente C, da turma 2, vinculada à escola 2, seguiram uma rotina pedagógica, ainda que num desenho remoto.

No caso da turma 1, a rotina esteve presente com os seguintes aspectos: acolhimento, calendário, ordem alfabética, apresentação de temas e várias atividades pedagógicas. Já na turma 2, apreendemos: agenda, acolhimento, calendário, apresentação do tema, uma ou duas atividades pedagógicas.

Vale rememorar que o docente A estava 100% on-line. Eram ofertadas aulas todos os dias, com duração de até 1 hora em cada jornada. Pensando nesse formato, é importante assinalar que somente quatro estudantes participavam com mais frequência. Já na turma 2, da docente C, os/as estudantes encontravam-se no sistema híbrido de ensino. O grupo retornou de forma presencial em agosto de 2021

Seguindo com a rotina pedagógica, o docente A iniciou uma das aulas da seguinte maneira:

Docente A: Boa tarde aluno 3, tudo bem?

Docente A: Boa tarde turma. Tudo bem?

Docente A: Hoje são 23 de agosto de 2021.

Docente A: Hoje temos aluno 1, aluno 2 e aluno 3!

Docente A: Me ajudem a colocar em ordem alfabética, quem vem primeiro, aluno 3 ou aluno 2?

Docente A: Me ajudem a colocar em ordem alfabética, quem vem primeiro, o E ou I ?

Aluno 1: O, E.

Docente A: Primeiro vem aluno 2 e depois o outro nome que vai vir?

Docente A: Fala seu nome.

Aluno 2: Fala o nome aluno 3.

Docente A: Isso, depois vem aluno 3 !

Docente A: Qual o outro nome?

Aluno 1: Nome aluno1.

Docente A: Hoje trabalhamos com a letra H.
(DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

Enquanto a Docente C, iniciou uma das aulas da seguinte forma:

Docente C: Oi, aluno1, bom dia, bom dia, bom dia!

Aluno 1: Oi.

Docente C: Vamos esperar dois minutinhos. Como está o calor aí?

Docente C: Aqui está demais.

Docente C: Aluno 1, vê para mim a data que está na tela.

Aluno 1: 7 de outubro.

Docente C: Isso, de 2021.

Docente C: Vou mostrar para você o que vamos fazer hoje.

Docente C: Tema da nossa aula: tipologia e leitura.

Docente C: Você sabe o que é tipologia aluno 1?

(DOCENTE C, INSTITUIÇÃO 2, 2021)

Percebemos que, na acolhida, ambos os professores se alinharam quanto aos cumprimentos para com as crianças e os mesmos, num primeiro momento, não responderam a acolhida. Outro momento em que se aproximaram foi na maneira como apresentaram a temática a ser trabalhada em aula e enfatizaram o dia para a realização.

Foi possível perceber que o docente A trabalhava a ordem alfabética com inúmeras possibilidades de reflexão a respeito do sistema de escrita alfabética. Sobre esse assunto, Moraes (2020) acentua a importância de focar, de maneira prazerosa, as diversas propriedades daquele objeto de conhecimento: a escrita. Também foi possível perceber esse trabalho com o alfabeto na prática da docente C:

Aluno1: L.

Docente C: Então, alguém com J? O J tem no aluno 1 e no aluno 4. Quem vem primeiro?

Aluno 1: Eu.

Aluno 2: Isso, você, depois o aluno 5. Depois do J, no alfabeto, tem alguém com K? Com L tem a aluno 2 e o aluno 5.

(DOCENTE C, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

Nessa aula, cuja temática era ordem alfabética, a professora colocou a lista de chamada da turma para evidenciar o nome dos/as respectivos/as estudantes. Eis um aspecto em que os docentes se aproximaram no trato com o sistema de escrita alfabética.

Após esses excertos, conseguimos perceber um dos desafios impostos pelo contexto remoto foi a ausência de formas de agrupamento das crianças para a realização de atividades, incluindo as de língua portuguesa. Todas as atividades apresentadas nas aulas observadas foram realizadas de forma individualizada. Outro

desafio presente na rotina pedagógica foi a falta de atividades permanentes, tais como: rodinha, recreio e contação de histórias.

Quando fomos na instituição 2, de forma presencial, pudemos perceber a existência dessas atividades na rotina pedagógica. Já no modelo remoto, não apreendemos, o que nos leva a inferir mudanças radicais no que se refere a esse eixo, considerando a pandemia da Covid-19. Sendo assim, os dados nos mostraram o quão desafiador estava sendo o ensino remoto, tanto para realizar certas atividades, quanto à ausência de socialização e interatividade entre as crianças.

Seguimos apontando as compreensões dos profissionais a respeito da alfabetização e do letramento.

3.2 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Ao investigarmos as compreensões dos professores a respeito do ensino da escrita alfabética no contexto remoto, tentamos identificar, por meio da prática docente, as formas de ensino desse objeto de conhecimento. Desse modo, a partir das observações e entrevistas, foi possível perceber algumas características dos professores em relação aos campos da alfabetização e do letramento.

Sobre esse assunto, na entrevista, o docente A declarou:

Alfabetização para mim é ensinar a forma: as letras, as sílabas que formam palavras e depois se transformam em textos. A questão do letramento é a função social da alfabetização. Exemplo prático foi nas aulas on-line via Google Meet, em que coloco o alfabeto e peço aos estudantes colocarem os nomes deles em ordem alfabética dessa maneira uso o letramento em sua função social. " (DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

A fala do docente A indicou que seguia uma sequência: letras, sílabas, palavras e textos, o que pode sinalizar um ensino gradativo e fixo das unidades linguísticas. Ao indicar que solicitando a escrita do nome em ordem alfabética estaria enfocando o letramento se constitui num equívoco, já que não se trata do uso social da língua, de um gênero textual. Diferentemente se elaborasse, após esse encaminhamento o gênero lista.

Prosseguindo com as discussões sobre alfabetização e letramento, a docente C, da instituição 2, explicou:

Olha, o que nós aprendemos na universidade, quando nós começamos a discutir esses conceitos, foi mudando, porque os conceitos é assim, né? É cultural, a gente vai amadurecendo, vai pesquisando. Então, quando a gente começou a pensar em conceitos de alfabetização e letramento, o que a gente tinha em mente era o seguinte: o letramento é um processo que ocorre ao longo da vida, desde que a criança nasce até ela ficar adulta, bem velhinha, ela continua se letorando, porque letrar é esse processo de abrir o seu olhar para o mundo... olhar o mundo, conhecer o mundo, enfim... vai muito além de saber ler e escrever. Vai numa vivência de espaço, tempo, de cultura que vai muito além dessa questão técnica. Já o processo de alfabetização, é um conhecimento técnico de leitura, escrita, né? Tem um sistema alfabético que a criança passa a compreender quando ela vai se inteirando, ela vai caminhando nesse processo. Só que agora, além desses conceitos de alfabetização e letramento, a gente vem trabalhando é além desses conceitos de alfabetização e letramento, a gente vem trabalhando o conceito de literacia, né? Que a gente vem estudando isso desde 2016. Na rede um pouquinho depois. Eu venho estudando isso antes, mas na rede a gente começou a estudar acho que 2018, né? Essa parte da alfabetização da aprendizagem técnica, mas que envolve, também, quando a gente fala de literacia e numeracia, aspectos bem importantes, o fomento dessa cultura de leitura e escrita desde o começo da vida da criança. Então quando a criança nasce, que a mãe dela lê para ela um livrinho de história e a família conversa com ela e a família brinca com ela de adedonha, tudo isso está envolvendo o processo de literacia. Então agora para a gente falar de alfabetização e letramento, na verdade a gente tem que falar de três conceitos: então onde entra alfabetização, o que a gente entende hoje por alfabetização? O que a gente entende hoje por letramento? O que que a gente entende hoje por literacia? E numeracia seria essa parte de compreensão dos aspectos numéricos, porque a alfabetização ela é mais voltada para a linguagem e antes a gente usava o conceito de numeração que também foi entrando em desuso. E que agora a gente está trabalhando com esse conceito de numeracia, que é uma compreensão dessa questão dos números dentro das suas vivências diárias e que começam muita antes da escola, lá no núcleo da família, no desenvolvimento com os pais, também desde muito pequeno, desde muito, muito, muito pequeno! (DOCENTE C, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

De fato, de acordo com Moraes (2020), o processo do letramento é longitudinal, ao contrário da alfabetização que, conforme vem preconizando documentos de base legal, alcançaria os três primeiros anos do ensino fundamental. Sobre esse assunto, conforme pontuamos em nosso capítulo teórico, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017) indica dois anos para consolidar a alfabetização.

Por outro lado, não apreendemos, na narrativa da docente, um enfoque dado aos gêneros textuais, momento em que se remeteu a uma perspectiva mais ampla: leitura de mundo. Sobre esse assunto, pontuamos, também, o fato de documentos atuais se remeterem a termos, tais como: literacia, ignorando o percurso, as contribuições teóricas até então tecidas na área do letramento.

Chamou-nos a atenção, também, a articulação da alfabetização com a técnica e o letramento sendo dotado de uma perspectiva mais ampla de uso da língua. Segundo Moraes (2020), a ênfase nesse último aspecto, vem, gradativamente,

secundarizando o papel da alfabetização, de modo a pairar um entendimento de que o contato com textos, por exemplo, garantiria a apropriação do sistema de escrita alfabética.

A seguir, um excerto do professor A, a respeito da alfabetização:

Docente A: Observe as figuras: helicóptero, hipopótamo, homem, hotel.

Docente A: Temos que relacionar o nome à figura.

Docente A: O número 4 é o quê?

Aluno 1: o Hotel.

Docente A: E o número 3?

Aluno 1: Homem.

Docente A: Muito bem!

(DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

Seguindo com as narrativas das Supervisoras Pedagógicas, explicitamos suas compreensões a respeito da alfabetização e do letramento:

Para mim, alfabetização e letramento estão relacionados aos processos que uma pessoa passa para adquirir a habilidade de ler e escrever, no nosso caso, compreendendo o sistema de escrita alfabético. O primeiro está mais relacionado a codificação e decodificação da língua. O segundo torna o sujeito capaz de perceber a função desta escrita no contexto social, está relacionado à visão de mundo. Um processo completa o outro. (SUPERVISORA C, INSTITUIÇÃO 1, 2021)

Alfabetização é o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, do seu funcionamento contextualizado nos diversos espaços sociais. Nesta perspectiva não faz sentido alfabetizar apenas para a decodificação de palavras, mas é preciso trabalhar na função comunicativa da linguagem em diferentes contextos. (SUPERVISORA B, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

Curioso o uso de várias terminologias que são antagônicas do ponto de vista epistemológico, mas que podem ser congruentes no chão da escola, da sala de aula. Foi o caso da supervisora C com a menção de codificação/decodificação e sistema de escrita alfabética. Já o letramento segue com o uso social da língua. Já no caso da supervisora B, esta não mencionou, diretamente, o termo letramento, mas, sim, a função comunicativa da linguagem. De todo modo, soou favorável à decodificação, embora tenha mencionado sistema de escrita alfabética.

Quadro 3 – Descrição das práticas de ensino do sistema de escrita alfabética dos docentes A e C.

Categorias e observações	INSTITUIÇÃO I			INSTITUIÇÃO II		total
	Docente A			Docente C		
	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 1	Aula 2	
Explorar e identificar os diferentes tipos de letras	x	X	x	X	X	5
Cópia de palavras	x	X	x			3
Leitura de palavras	x	X		X	X	4
Leitura de frases			x	X	X	2
Escrita de palavras e sílabas		X	x	X	X	4
Escrita de frases				X	X	2

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Reportando-nos, especificamente, às práticas alfabetizadoras, no eixo do sistema de escrita alfabética, foi possível apreender que a exploração dos tipos de letras se sobressaiu nas duas escolas. Do mesmo modo, leitura e escrita de palavras, com quatro frequências; diferentemente de leitura e escrita de sentenças/frases. Considerando que foram duas turmas de 1º ano do ensino fundamental, etapa em que, formalmente, se inicia o processo de alfabetização, compreendemos a ênfase em unidades linguísticas menores, ainda que assentada numa perspectiva de defesa do letramento.

No que se refere à exploração dos tipos de letras, explicitamos, a seguir um excerto de aula:

Docente A: Antes do R, o que vem?

Aluno 4: É o Q.

Docente A: Isso. Muito bem!

Docente A: E depois?

Aluno 4: O, S.

Aluno 1: O, S.

Docente A: Muito bem!

Docente A: Outra questão

Docente A: Conheça os diferentes traçados na letra H.

Docente A: H de caligrafia e H maiúsculo.

Docente A: Temos esse aqui também.

Docente A: h. Esse é minúsculo.

(DOCENTE A, INSTITUIÇÃO I, 2021).

Já a docente C, enfocou da seguinte forma:

Docente C: Esse é o b da letra cursiva.

Docente C: Esse é o b da letra cursiva maiúscula.

Docente C: Você pode observar que tipologia são vários tipos de letras.

Docente C: Script, caixa baixa e o bastão.

Docente C: Eu gosto desse tipo de letra.

Aluno 1: Eu também.

Aluno 2: Você já disse que tem o b aqui, tem outro b na outra coluna?

Aluno 1: O segundo.

Docente A: Vou ligar.

(DOCENTE C, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

Ambos os professores se aproximaram nessa propriedade do sistema de escrita alfabética, ou seja, exploraram os diferentes tipos de letra. Sobre esse assunto, concordamos com Morais (2020) no concernente a apresentar todos os tipos de letras, mas, na hora de grafar, priorizar a letra maiúscula de imprensa, já que, do ponto de vista didático, há como explorar outros aspectos do sistema de notação alfabética.

Os professores se distanciaram quando o assunto foi a cópia de palavras. O Docente A priorizou, em suas aulas, visto que recorrer diversas vezes a essa atividade. Vejamos, a seguir, um excerto de aula:

Docente A: Agora vamos para atividade 3.

Docente A: Agora copie as palavras do texto com a letra H.

Docente A: Vamos escrever no quadro, as palavras que circulamos.

Docente A: História do hipismo, homem, homens está no plural, mulher.

Aluno 3: E mulheres.

Docente A: Vamos para outra atividade.

(DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

Segundo momento:

Docente A: Achamos: hino, hálito, Hugo (menino), hora, hoje, homem.

Docente A: Copie, nas linhas, as palavras que vocês descobriram.

Aluno 1: Hino, hoje, depois hora.

Aluno 4: Professor (a), pode esperar por favor!

Docente A: Estou esperando.

Docente A: Terminando aí?

Aluno 1: Ainda não.

Aluno 1: Podem repetir

Docente A : Hino, hálito, Hugo, hora, hoje, homem.

(DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

Terceiro momento:

Docente A: Por que querem a blusa do menino?
Aluno 1: Para jogar xadrez.
Docente A: Isso, muito bem!
Docente A: Copie o nome do menino de blusa xadrez.
Docente A: Como esse menino se chama?
Aluno 1: Hamilton.
 (DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

Quarto momento:

Docente A: É rimo?
Aluno 1: É.
Docente A: É remo.
Docente A: E depois...
Aluno 1: M.
Docente A: E depois...
Aluno 1: O.
Docente A: Muito bem! Vocês vão copiar aqui: REMO.
 (DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

De acordo com os excertos, apreendemos exploração da atividade de cópia. O que nos chama a atenção é que não se explorou propriedades do sistema de escrita alfabética por meio dessa alternativa, o que, certamente, contribui para o empobrecimento das possibilidades de aprendizagem. Sobre esse assunto Morais (2020) sublinha que é possível desenvolver atividades voltadas para o segmento das palavras, a partição oral e escrita de palavras para estimular a consciência fonológica.

Já em relação à docente C, não apreendemos essa prática. O que predominou, nessa turma, foram as atividades de leitura e escrita de palavras e frases, o que pode ter favorecido a exploração de várias propriedades do sistema de escrita alfabética.

Na subcategoria escrita de palavras ou sílabas, não houve discrepância entre os professores. Vejamos, a seguir, um excerto do docente A:

Docente A: Vamos fazer essa atividade aqui.
Docente A: Escreva três nomes de pessoas iniciadas com H.
Aluno 1: Higor.
Docente A: Qual outro nome?
Aluno 1: Helen.
Docente A: Isso, muito bem!
 (DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

A Docente C trabalhou mais com a escrita de palavras nas frases. Vejamos um dos momentos em que recorreu a esse enfoque:

Docente C: Repita a data aí no chat.

Docente C: Cadê aluno1 a sua resposta?

Aluno 1: Sete de outubro.

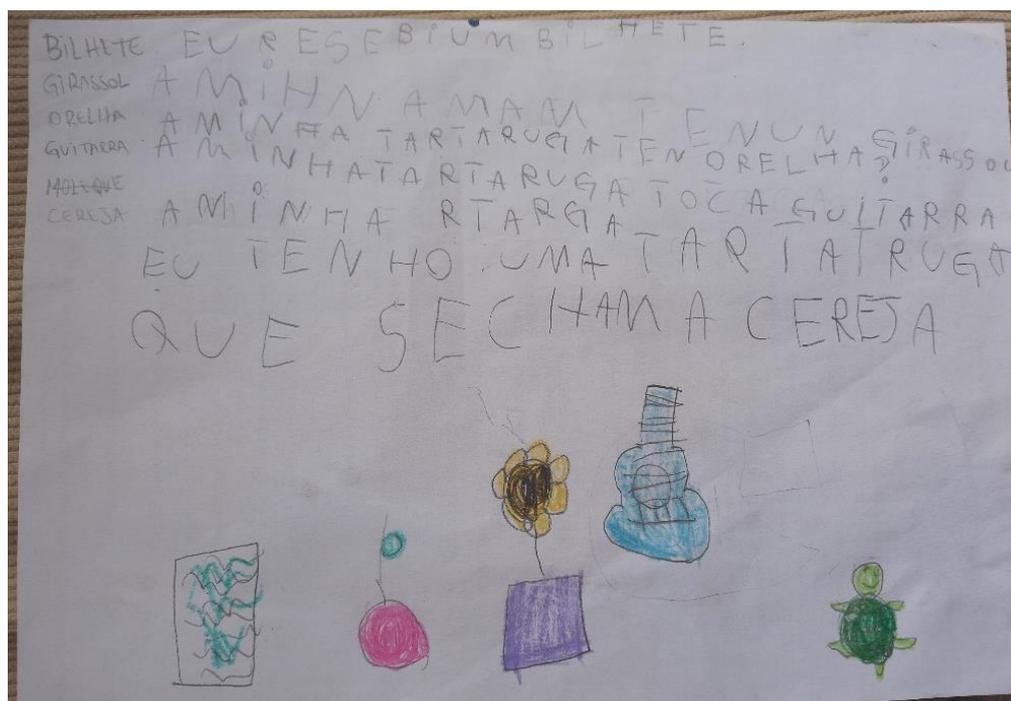
Docente C: outubro é com o no final.

Docente C: Usa o número e não a palavra.

(DOCENTE C, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

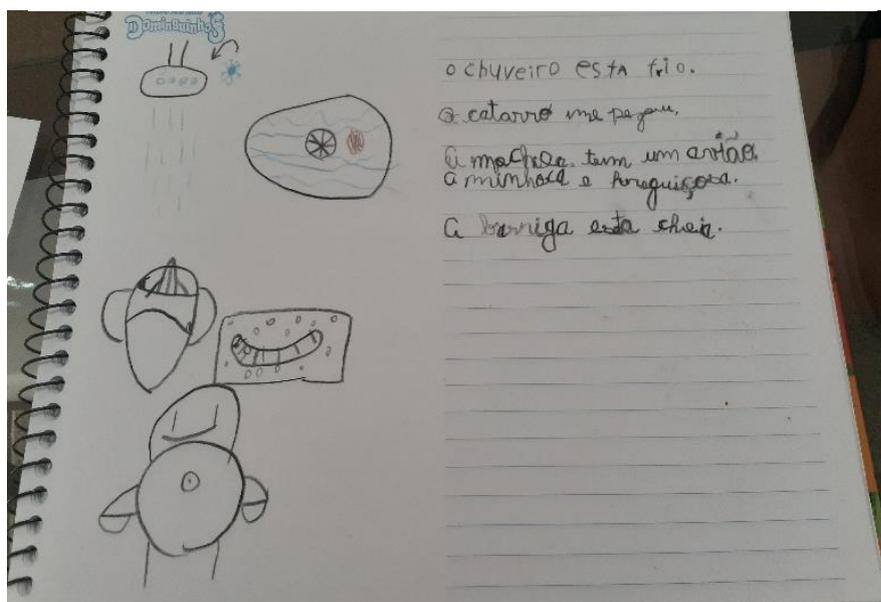
Seguindo com as observações, na categoria **escrita de frases**, os professores se afastaram, visto que houve ausência dessa prática na prática da docente C, durante nossas observações. Tivemos acesso pela Plataforma Google Meet a algumas atividades dos/as estudantes que estavam no remoto, sendo possível perceber a escrita de frases:

Figura 1 – Atividade do Aluno B1



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 2 – Atividade do Aluno B3



Fonte: Acervo Pessoal

No caso da professora C, os/as estudantes pareciam estar avançados na apropriação do sistema de escrita alfabética, o que podia favorecer um trabalho posterior com a norma ortográfica, conforme aponta Moraes (2020).

Em relação à leitura de palavras, foi possível identificar um distanciamento, visto que o professor A costumava realizar essa prática com frequência, diferentemente da docente C que oportunizava os/as estudantes nessa prática. Esse e outros fatores poderiam estar corroborando para as diferenças quanto à turma da docente C que já se encontrava bem avançada na apropriação do sistema de escrita alfabética. Quando a leitura foi priorizada, no caso do professor A, ainda existia um processo repetitivo, memorístico, conforme excerto que segue:

Docente A: A atividade de hoje é o hipismo. Continuamos não falando o h.

Docente A: Vocês observaram?

Docente A: Todos falando: HÍPISMO.

Aluno 1: Hipismo..

Aluno 2: Hipismo..

Aluno 3: Hipismo..

Aluno 4: Hipismo..

(DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

Também identificamos, pontualmente, a leitura de um texto por uma das crianças, conforme segue:

Aluno 4: O R está no rato
 E na roupa da Rosinha
 Está na rua e no rio
 E na raposa bem ruivinha.

Docente A: Palavras que circulamos com a letra R.

Aluno 4: Rato.

(DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

Em relação à docente C, conseguimos observar o incentivo à leitura:

Docente C: Outra atividade, leia as palavras com diferentes grafias.

Aluno 1: Eu não sei.

Docente C: Vamos juntos, eu te ajudo!

Docente C: E essa palavra?

(Docente C, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

De acordo com Soares (2021), no processo de leitura de palavras ou frases, parte-se “dos grafemas para os fonemas, isto é, a criança precisa identificar nos grafemas os fonemas que eles representam para chegar à palavra” (p. 193). O ato de ler e escrever caminham juntos, mesmo possuindo dimensões diferentes e, nessa lógica, partindo dessa contextualização, podemos inferir que as crianças vinham avançando na prática de leitura, na turma da professora C por estarem sendo mais expostas a esse desafio, diferentemente do professor A. Contudo, reconhecemos os limites de observação, tanto em relação ao número quanto às condições pelas quais o processo de ensino estava sendo realizado.

A seguir, enfocamos as práticas avaliativas nas duas turmas acompanhadas.

3.3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NAS TURMAS ACOMPANHADAS

A avaliação não está dissociada do processo de ensino, daí que, em se tratando da alfabetização, foco dessa pesquisa, analisamos os contornos que vinham assumindo esse campo. Para isso, recorreremos a uma alternativa adotada pela professora C da instituição 2. A profissional aplicou uma avaliação diagnóstica com os dois estudantes que frequentavam as aulas remotas. Essa avaliação procedeu de forma individual. De acordo com a professora:

A avaliação que fiz não foi a psicogêneses de acordo com a teoria da Emília Ferreiro. Fiz uma Prova Escrita Sob Ditado (PED) adaptada, aplico essa avaliação quando as crianças já estão no nível alfabético, ela me ajuda a entender como as crianças estão pensando os fonemas dentro das sílabas (aplicação da consciência fonêmica), bem como, quais estruturas silábicas apresentam mais dificuldade (CV, VC, CCV, CCVC, etc) (DOCENTE C, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

Logo, o ditado é articulado com a aplicação da consciência fonêmica juntamente com os princípios do SEA, explicitados por MORAIS (2020). Vejamos o que a mestra declarou quanto a esse trabalho:

Embora a escola inteira nomeie como teste da psicogênese, quando as crianças já chegam no alfabético. Elas já estão no nível alfabético, eu deixo de fazer aquele teste da psicogênese de acordo com Emília ferreiro, aquele tradicional porque eu entendo que a gente não consegue avançar lá para entender as outras dificuldades fonológicas e ortográficas das crianças, então eu parto para um teste de desenvolvimento da escrita como é que eles estão fazendo essa produção escrita e pensando no sistema alfabético na hora de fazer o registro e aí eu uso algumas técnicas da psicopedagogia e algumas compreensões da consciência fonológica como é que a criança está compreendendo essa aplicação no sistema de escrita alfabética. Então eu seleciono palavras a partir de um texto, geralmente de um texto que já foi trabalhado. Eu escolhi esse texto dessa vez porque essa música relativa ao texto já foi trabalhada online quando nós estávamos 100% online e aí eu seleciono palavras desse texto e aí a gente escreve em listas de palavras sem cansar a criança. Então eu pego palavras com padrões fonológicos diferentes, com diferentes estruturas silábicas e peço para a criança fazer uma lista. Depois eu vou trabalhar com a frase, porque daí eu consigo entender como é que elas estão construindo as palavras e como é que elas estão construindo as frases, se tem segmentação. Então é um processo assim depois se você quiser conversar um pouco mais para eu te explicar essa minha abordagem avaliativa na parte da produção escrita a partir das crianças alfabéticas quando elas estão ainda pré- silábicas, silábicas e silábicas-alfabéticas eu ainda aplico o teste tradicional da Emília ferreiro com 5 palavrinhas uma frase, progressivamente de acordo com o número de sílabas. Mas aqui com esses mais não, porque eles já estão além não estão mais dessa fase (DOCENTE C, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

Embora não tenha ficado claro, para nós, o formato desse ditado empregado pela professora, a indicação de que não se tratava do teste da psicogênese, nesse caso, sinalizava para um avanço de sua turma, visto que, conforme a docente, os/as estudantes já se encontravam avançados quanto à apropriação do sistema de escrita alfabética. Acompanhamos duas observações que se constituíram em avaliações. No dia da primeira, que foi a aplicação do ditado, a professora sempre tranquilizava o/a

estudante para fazer com calma, ir escrevendo como sabia. O teste iniciou com o vídeo da contação de história: Assim assado¹⁷.

A professora apresentou um vídeo para lembrar a história já trabalhada em formato de música. Partindo das palavras e frases dessa história, a profissional foi ditando algumas palavras, tais como: **esbranquiçado, bicho, cozinheira, refrigerante, banheira, espelho e caderno**. Ao mesmo tempo que ditava, ia rememorando partes da história, ou seja, enfocando, de fato, a dimensão do letramento. Vejamos como procedeu:

Docente C: Você lembra o que o gato bebia? O gato diferente, ele comia refrigerante e bebia cachorro-quente. O que ele comia?

Aluno B1: Refrigerante.

Docente C: Então escreve para mim refrigerante.

Aluno B1: Pronto.

Docente C: Você lembra daquela menina aventureira?

Aluno B1: Sim, navegava pelo sofá.

Docente C: Escreve para mim a palavra banheira.

Docente C: Ler a palavrinha bem devagarinho, se está escrito banheira.

Aluno B1: Banheira, precisa falar as letras?

Docente C: Não precisa falar as letras. Não precisa ficar ansioso.

Docente C: Você lembrar do espelho encantado?

Aluno B1: Sim, espelho encantado.

Docente C: Isso mesmo escreve para mim espelho.

(DOCENTE C, INSTITUIÇÃO 2, 2021)

No final, ditou uma frase: “Era uma vez um médico aprendiz”. Percebemos que o/a estudante ficou pensativo em como escrever a última palavra da frase:

Docente C: Aluno B1 para terminar, uma frase: “Era uma vez um médico aprendiz.

Docente C: Essa frase e a gente termina.

Docente C: Vamos Aluno B1.

Docente C: Era uma vez um médico aprendiz.

Docente C: Era uma vez um médico aprendiz.

Aluno B1: Era uma vez um médico a...

Docente C: Aprendiz.

Aluno B1: Não vai caber tudo.

Docente C: Escreve a palavra aprendiz na outra folha.

(DOCENTE C, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

¹⁷ FURNARI, Eva. Assim Assado. São Paulo: Moderna, 2008.

Conforme a professora ia mediando e repetindo a frase, o estudante foi lembrando da escrita. Nesse caso, foi elaborando, no encaminhamento didático, algumas mediações, de modo a contribuir, diretamente, na escrita final. No segundo dia, foi a aplicação da avaliação diagnóstica da aluna B2. Ao iniciar a aula, a estudante percebeu que tinha uma terceira pessoa na plataforma e perguntou: “professora, tem outra pessoa que vai entrar” e a professora respondeu: “somos nós duas e a tia Priscila vai acompanhar com a gente”. Permanecemos com a câmera fechada para não a inibir em relação à atividade diagnóstica, conforme tinha sido acordado com a docente C.

A avaliação fluiu de forma tranquila, de modo que a estudante B2 estava à vontade e menos ansiosa que o estudante B1. Eis um trecho das mediações:

Docente C: A primeira palavrinha é “esbranquiçado”. Vai escrever do seu jeito, lembrando do som das letras.

Aluna B2: Terminei. Foi fácil.

Docente C: Ótimo, aluna B2.

Docente C: Agora vai pular uma linha e escrever a palavrinha “bicho”.

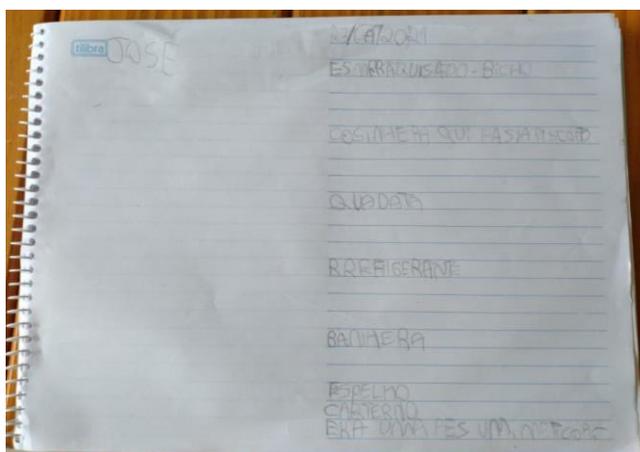
Aluna B2: Escrevi.

Docente C: Ah, legal!

(DOCENTE C, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

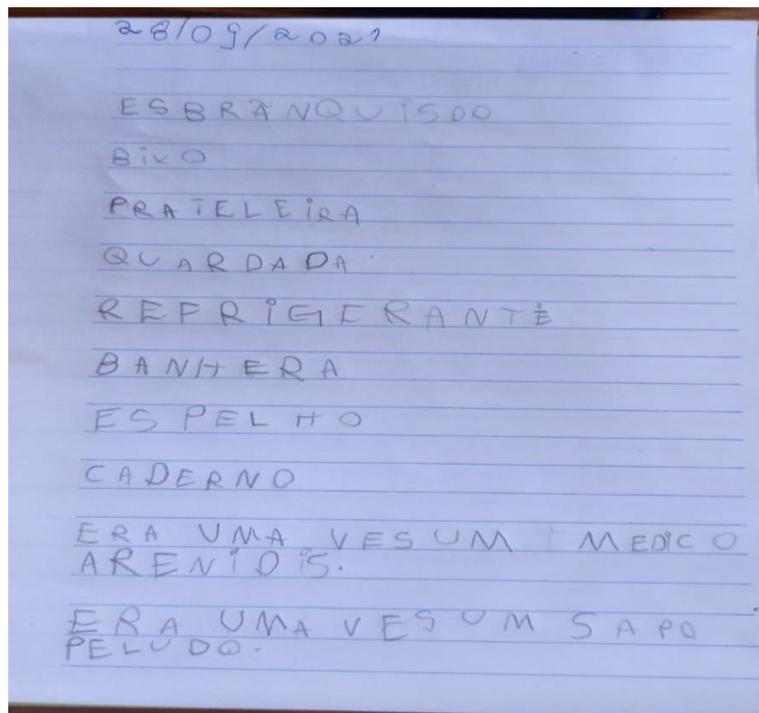
Infelizmente a conexão da docente C travou no final do teste, mas a profissional informou as últimas palavras e a frase pelo WhatsApp para a conclusão da avaliação diagnóstica. É importante assinalar que a sequência foi a mesma para os dois estudantes, ou seja, houve a apresentação da história: “assim assado” e, recorrendo a palavras do texto, em seguida, a professora recorreu ao ditado. Durante a semana, tivemos acesso à avaliação diagnóstica das crianças:

Figura 3 - Avaliação Diagnóstica da Criança B1



Fonte: Acervo Pessoal

Figura 4 - Avaliação Diagnóstica da Criança B2



Fonte: Acervo Pessoal

Foi possível apreender que as crianças estavam numa fase alfabética de escrita. Mesmo diante de palavras com estruturas silábicas complexas, estava escrevendo com autonomia, carecendo de mediações a respeito da norma ortográfica (MORAIS, 2007). Considerando o ano-ciclo de origem: 1º, estavam bem avançadas, corroborando com o que vimos acentuando desse grupo-classe.

Aos nos debruçarmos sobre os dados apresentados, conseguimos identificar que, na palavra **esbranquiçado**, a criança B1 escreveu: “esmprânquisado” e a criança B2 “esbrânquisado”. O til em cima da letra “A” representa a nasalização. Também presente na grafia da palavra “rrefrigerãnte” pela criança B1. Ambos trocaram as letras “Ç” por “S” Ambos trocaram as letras “Ç” por “S. Conforme realçamos, tais equívocos totalmente esperados para o período da escolarização (1º ano) em que os estudantes estavam situados.

Houve a troca das letras “S” pela “Z”, por exemplo, a criança B1 escreveu “cozinheira” e “fasia” e a criança B2, escreveu “fez”. A criança B1 também trocou a letra “D” pelo “T”, grafando “quadata” e “metico”, para as palavras “Quadrada” e “Médico” respectivamente. A criança B1 escreveu corretamente as palavras: **biscoito, espelho, era, uma, bicho**. Já o aprendiz B2 escreveu, corretamente:

prateleira, caderno, espelho, refrigerante, portanto, palavras com sílabas complexas.

A criança B2, ao escrever as duas frases, só trocou o “Z” pelo “S”. Conforme pontuamos a necessidade da norma ortográfica, a acentuação entra nesse bojo, daí que o estudante, na grafia da palavra **médico**, não acentuou, indicando a necessidade de mediação nesse sentido. Sublinhamos, entretanto, que não esperávamos essa compreensão, já que, o início da apropriação do sistema de escrita alfabética, não é marcada pelo domínio da acentuação. Já as demais frases, a criança B2 escreveu sem a incidência de equívocos ortográficos.

Ao percebermos as escritas das palavras pelas duas crianças, constatamos que já compreendiam e internalizaram a lógica do funcionamento do sistema de escrita alfabética, bem como alguns aspectos da norma ortográfica. Para Morais (2020), são aspectos fundantes para que o/a estudante possa consolidar a escrita alfabética.

Em continuidade, seguimos apontando as concepções a respeito da avaliação diagnóstica do docente A, instituição 1:

No modelo presencial fazia intervenção pontual. No remoto foi complexo. Pois poucos estudantes tinham acesso às aulas interativas. Desse modo, ao receber as atividades não sei se tiveram ajuda auxiliar ou ajuda resposta somente. Pois a relação ao teste diagnóstico e atividades recebidas, atividades corretas era para ser fidedigna com o teste da psicogênese, entretanto era muito divergente, pois o educando que “fazia” as atividades corretas não tinham o resultado esperado no teste da psicogênese. Nesta perspectiva, levam-me a crer que o estudante teve um auxílio resposta do responsável.” (DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

Interessante esse descompasso entre o que era previsto na atividade e sua realização com, efetivamente, o resultado da avaliação diagnóstica. Com as mudanças decorrentes da pandemia, a mediação pedagógica ficou a cargo, também, dos familiares, o que alterou (e muito) os resultados alcançados. O docente confirmou esse aspecto, na medida em que enfatizou que não conseguia mensurar a efetividade da avaliação.

Em relação à hipótese de escrita da turma, os professores clarificaram:

No teste os educandos estão em pré-silábico para silábico na maior parte, um alfabético em uma turma com 15 alunos. Desses alunos, com inclusão são 3 - um com Deficiência Intelectual (DI) e os outros dois com paralisia cerebral. Neste contexto de turma heterogênea, são apresentadas dificuldades de identificar letras, e de escrever o nome completo deles. Nesse viés, regresso alguns os conteúdos da educação infantil para achar um ponto de equilíbrio nessas hipóteses de escrita (DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

A maioria dos meus alunos, 80% estão alfabéticos. Aí eu tenho esses 20% que eu estou dividindo entre silábico e silábico-alfabéticos e tem alguns alunos mais difíceis de classificação porque são as crianças autistas e aí exige um cuidado maior, porque o padrão de avaliação deles não é tão coletivo. Porque os meninos ditos típicos a gente o avalia em relação a ele mesmo e em relação a turma. A gente faz duas avaliações. E as crianças autista a avaliação dele está focada nele, em relação a ele mesmo. Eu fico aí com essa dificuldade de fechar a avaliação. Posso dizer que todos eles estão crescendo. Tem três alunos da turma inteira que me deixam mais preocupada em termos de processos de alfabetização: Uma criança que tem uma sonolência latente, que a gente discutiu no conselho; uma criança que tem um problema familiar grave e acaba interferindo muito; E outra criança que tem problema de fala grave que interfere diretamente no processo de aprendizagem dele (DOCENTE C, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

Diante das informações, apreendemos que, em ambas as turmas, havia redução em função das crianças com necessidades educativas específicas, em alinhamento com os projetos políticos pedagógicos e os documentos norteadores da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Considerando a teoria da psicogênese da língua escrita, elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), a turma do docente A se encontrava no nível pré-silábico e o grupo-classe da docente C, 80% estavam alfabéticos e 20% silábicos ou silábicos-alfabéticos.

Quando operacionalizamos a entrevista, questionamos os professores alfabetizadores se existia espaço para a realização de atividades diagnósticas. Já explicitamos que sim. Vejamos o que declararam os docentes:

Nesse contexto, faço a gravação introduzindo conteúdo e outra explicativa da atividade. Depois tem aula interativa no Meet com o conteúdo, interação e correção. O conteúdo no ensino das sílabas é de pares mínimos. Parte introdutória são as revisões. As atividades diagnósticas são das próprias atividades na plataforma ou WhatsApp. Para saber se estão entendendo ou não, é utilizado o próprio teste da psicogênese em que existe um inicial e final de cada bimestre. (DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

A Docente C, em relação à avaliação, declarou:

Tem sim, tem que ter. Se não tiver um espaço de avaliação, como é que você vai trabalhar? A avaliação não serve tanto para o aluno, serve mais para o professor. É claro que durante a avaliação, a gente faz uma avaliação mediada né. Tem coisas que a gente acaba ensinando para o aluno durante a avaliação. Não sei se você percebeu. Quanta palavras tem essa frase? Olha não esquece o espaço entre uma palavra e outra. Você usa avaliação para isso. Mas avaliação é o motor do ensino. Ela serve para você diagnosticar como é que está a criança, o processo dela e você planejar as suas ações. Então, tem espaço sim, para as crianças que estão cem 100 % no remoto a gente fez as avaliações individuais e para as crianças que estão no presencial agora, a gente fez as avaliações lá na sala, de uma maneira dividida. Parte individual e outra parte coletiva e toda a atividade na sala vira uma avaliação. Meu caderno, é lotado de observações que eu vou fazendo durante a aula. Tudo isso aqui é importante. A avaliação é processual, contínua e ao mesmo tempo interventiva e tem que acontecer tanto no remoto, quanto no presencial, se não a gente não tem ferramenta de trabalho. Durante a pandemia, a gente tinha 3 a 5 aulas. Tinha criança que tinha 3 aulas on-line e tinha criança que tinha 5. De 3 a 5 aulas on-line. Nessas aulas on-line a gente desenvolve um trabalho e ao mesmo tempo faz a checagem. Quando eu perguntei para a criança B1, me diz que palavra é essa, aí você vai fazendo anotação. Deu palavra para fulano e fulano já sabe, leu, não leu. Então você faz isso on-line. Você faz esse momento de avaliação separado e aí eu tinha um cronograma com as avaliações separadas, que eu chamava de atividade individual. A gente não chamava avaliação porque aí os pais colocavam medo nas crianças. Aí a gente chamada de semana de atividade individual. (DOCENTE C, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

Percebemos, com essas informações, que o docente A comentou sobre a avaliação diagnóstica; já a docente C, detalhou os tipos de avaliação e explicitou como realizou essa prática com as crianças no contexto remoto. Nessa lógica, sabendo que a avaliação diagnóstica objetiva identificar uma prévia da turma na tomada de decisões, conforme declaram Freitas, Costa e Miranda (2014), percebemos que essa premissa vai ao encontro do que assinalou a docente C, ao afirmar que a avaliação não serve tanto para o aluno, serve mais para o professor, pois, por meio dela, o professor pode planejar suas ações. Por outro lado, defendemos, também, que o/a estudante tenha ciência de todo o processo, da finalidade da avaliação e analise as aprendizagens construídas ao longo de um ciclo de estudos.

A seguir, enfocamos o campo da consciência fonológica e seu papel na alfabetização.

3.4 CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Entendendo que a consciência fonológica exerce um papel importante na apropriação da escrita alfabética, Morais (2020) esclarece que não se trata de explorar a unidade linguística fonema, mas de entender a constelação de habilidades

fonológicas e o quanto elas estão presentes na aquisição daquele objeto de conhecimento. De acordo com Morais (2020), esse conhecimento permite ao aprendiz analisar os sons que compõem as palavras. De posse dessa informação, olhamos para os dados que emergiram da entrevista. Eis o que o docente A assinalou:

De modo operacional é algo que é falado e escrito da grafia seja de palavras como fala a consciência fonológica é para responder a outra pergunta dia da memória auditiva e da grafia por isso é muito bom se desenvolver a fala para escrever correto. (DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

E nas palavras da Docente C:

O papel é primordial. Na verdade, a consciência fonológica é algo amplo. Está dividida em partes. A consciência fonológica é você ter a consciência de um som, e aí quando eu digo amplo... até se eu parar aqui agora e ouvir. Estou ouvindo um ruído aqui na minha sala e eu sei que esse ruído é da TV ligada e não é de um trator. Isso é um tipo de consciência fonológica. Eu faço uma distinção de sons, eu sei de onde que vem esse ruído e consigo atribuir o que que faz esse ruído. Agora quando eu trago processo de conhecimento de som e discriminação do som para dentro do processo de aprendizagem de leitura e de escrita aí eu consigo ampliar um pouco mais. Porque a consciência fonológica ela está baseada no som, em você associar a fonemas e grafemas, em você discriminar esses sons e você manipular esses sons. Então quando eu falo de consciência fonológica eu estou incluindo aí a alfabetização inteira, eu falo de rima, as palavras que combinam auditivamente na sílaba tônica no final. Eu falo de aliteração, das palavras que tem o mesmo som inicial. Eu falo de consciência fonêmica, que é a consciência de onde está esse som, não só da presença e da ausência. Bola, não tem a lera "e", mas aí eu falo, bola tem "e". Não. Bola tem "o" ... Tem. E onde está o "o" porque ele pode estar no começo, pode estar no começo da primeira sílaba, pode estrar dentro da segunda sílaba. Então eu falo da manipulação, do conhecimento, da discriminação e da percepção desse som dentro da palavra. Então consciência fonológica na alfabetização é primordial, é essencial. (DOCENTE C, INSTITUIÇÃO 2, 2021)

Diante dos relatos dos professores das duas instituições, percebemos que o docente A relacionou a consciência fonológica à memória auditiva e à grafia de palavras. Assumiu um tom mais genérico em sua narrativa. Para Soares (2020), a consciência fonológica é a capacidade de segmentar a cadeia sonora e a reflexão sobre esses segmentos. Então vai muito além da memória auditiva e da grafia de palavras.

Ao relacionar com a narrativa da docente C, conseguimos identificar conhecimentos mais específicos sobre as habilidades de consciência fonológica e a

função que esta ocupa na alfabetização. Com isso, podemos perceber o real sentido desse campo do conhecimento no aprendizado das crianças, e, quanto mais o aprendiz adquire, avança na apropriação dessas habilidades, domina o sistema de escrita alfabética. Essas partes das palavras, a docente C caracterizou como aliteração, rimas, unidades intrasilábicas.

A rima e a aliteração¹⁸, são habilidades que podem ser promovidas no dia a dia para o despertar da articulação grafema-fonema. Percebemos, de posse da narrativa da professora C, que ela tinha domínio do campo. É importante assinalar que, por conta de nossa curta incursão no campo, não acompanhamos sequências de mediações didáticas nessa direção.

Em relação às narrativas das supervisoras pedagógicas, apreendemos:

É o trabalho realizado a partir da manipulação das unidades da linguagem oral como palavras, sílabas, aliterações e rimas. Tem a função de facilitar o processo de alfabetização a partir da reflexão das sílabas. ” (SUPERVISORA C, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

Consciência fonológica é uma habilidade que precisa ser trabalhada com os estudantes e que versa sobre a competência de manejo dos sons que existem em um sistema de escrita alfabético. É essencial para a alfabetização. A linguagem antes de ser escrita e falada e perceber a organização dos sons da fala é fundamental para a compreensão da escrita. A consciência fonológica engloba muitas ações como a discriminação grafo fonêmica, a associação grafema/fonema a percepção de rimas, aliterações e etc. (SUPERVISORA B, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

Ambas as supervisoras pedagógicas responderam à questão aproximando-se da compreensão posta por Morais (2020) de que há uma constelação de habilidades fonológicas. Entendemos que esse trabalho pode (e deve) ser articulado, sempre que possível, com o texto como unidade linguística privilegiada no processo de ensino.

A seguir explicitamos as compreensões dos sujeitos que contribuíram com nossa pesquisa a respeito dos métodos e metodologias de alfabetização.

¹⁸ Repetição de fonemas idênticos ou parecidos no início de várias palavras na mesma frase ou verso, visando obter efeito estilístico na prosa poética e na poesia (por ex.: *rápido, o raio risca o céu e ribomba*). (MARTINS, 2008)

3.5 PERSPECTIVAS E MÉTODOS/METODOLOGIAS PRIORIZADOS/AS PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO REMOTO

Afirmamos, em seção anterior, que os métodos sintéticos influenciaram as práticas de alfabetização das escolas no Brasil e, como afirma Moraes (2020), possuem, independente de analíticos ou sintéticos, uma visão associacionista/empirista. Em 1970, com a teoria da psicogênese da língua escrita, nos deparamos com intensos debates que revolucionaram o campo da alfabetização. Tudo isso culminou com a desinvenção da alfabetização, conforme destaca Soares (2020).

Diante desse cenário, buscamos identificar os métodos/metodologias priorizados para o ensino de língua portuguesa no contexto remoto. Para tal, elaboramos o Quadro 4 para identificarmos o que os sujeitos pesquisados vinham priorizando em suas práticas.

Quadro 4 – Métodos/metodologias priorizados/as para o ensino de língua portuguesa no contexto remoto

CATEGORIAS OBSERVADAS	INSTITUIÇÃO 1			INSTITUIÇÃO 2		Total
	DOCENTE A			DOCENTE C		
	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 1	Aula 2	
Métodos sintéticos: fônico, silábico, alfabético			X	x		2

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Diante das categorias apresentadas, percebemos que o docente A priorizou a perspectiva de alfabetizar letrando no contexto remoto. Não se trata de um método/metodologia propriamente ditos, mas é importante frisar que, por meio dessa perspectiva, é possível pensar em alternativas didáticas para o ensino da leitura e da escrita. Apesar disso, na prática do professor supracitado, foi possível apreender momentos ancorados nos antigos métodos de alfabetização. Sobre o trabalho com letramento, explicitamos:

Docente A: A história do hipismo.

Docente A: Circular palavras com H.

Docente A: Civilização para quem não sabe é a população, conjunto de pessoas.

Docente A: Locomoção para se locomover.

Docente A: Inglaterra, país que fica no continente europeu.

Docente A: Arado é o conjunto de várias coisas que o cavalo puxa.

Docente A: Gente, a 1ª atividade é circular palavras com H.

Docente A: “História do hipismo”. Alguém está vendo H?

Aluno 2: Não.

Aluno 1: Sim, embaixo do “O”.

Docente A: E nessa palavra tem H?

Docente A: Onde é: “História do hipismo”?

Docente A: Está no início ou no fim?

Aluno 2: Não.

Aluno 1: Achei.

(DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

Vejamos um outro excerto de aula:

Docente A: Vejam essas duas capas de gibi. O gibi tem várias histórias ilustradas, estão vendo?

Docente A: A turma da Mônica e a Mônica.

Docente A: Nas frases: “O cuco dos horrores” e “o ladrão das horas”. Circule as palavras dos quadros que têm a letra “H” no início.

Docente A: O computador desligou aqui. Vamos continuar!

Aluno 1: Ok.

(DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

Não houve, a partir desses excertos, um trabalho com o letramento propriamente dito, mas é possível apreender a presença do texto e a exploração de unidades linguísticas menores que o texto.

Conforme frisamos, foi possível apreender momentos direcionados para os antigos métodos de alfabetização. Vejamos o próximo excerto de aula em que houve ênfase ao método silábico:

Docente A: Vamos ler?

Aluno 1: RA, RE, RI, RO, RU.

Aluno 4: RA, RE, RI, RO, RU.

Docente A: O nome da criança que começa com R na sala?

Aluno 1: Aluno 4.

(DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

É interessante que, mesmo seguindo a família silábica e optando pela repetição, foi possível verificar outras abordagens, a exemplo de nomes de crianças que começassem com a letra R, o que já direciona para outro trabalho. Num segundo momento, percebemos o uso do método fônico, mostrando o som do RR:

Docente A: Não Aluno 3. Preste atenção. “RE”.

Docente A: Vamos novamente, consegue fazer esse som: RR.

Aluno 1: Consigo.

Docente A: RA, RE, RI, RO, RU.

Docente A: Todo mundo, vou circular, vão falar as sílabas

Aluno 1: RA, RE, RI, RO, RU.

Docente A: Como se escrevesse e aranhasse a garganta.

Aluno 1: Não faz o som.

Docente A: Isso.

(DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

Nesse último excerto, foi possível apreender tanto a abordagem silábica como fônica, sinalizando para encaminhamentos diversos em sala de aula, mas que remete aos antigos métodos de alfabetização. Num terceiro momento, foi possível verificar o enfoque com uma quadrinha:

Aluno 4: “O R está no rato
E na roupa da Rosinha
Está na rua e no rio
E na raposa bem ruivinha.”

Docente A: Palavras que circulamos com a letra “R”.

Aluno 4: Rato.

Docente A: E na roupa de Rosinha?

Docente A: Que palavras têm que circular com a letra “R”?

Aluno 1: Rosinha.

Docente A: Isso, qual a outra?

Docente A: Roupa de Rosinha?

Docente A: Boa tarde Aluno 3! Tudo bem?

(DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

Conforme sublinha Morais (2020), é possível pensar em gêneros textuais que são propícios ao trabalho com alfabetização, a exemplo de poemas, quadrinhas, parlendas, entre outros. No caso supracitado, foi notória a abordagem das unidades linguísticas menores.

De modo prevalecente, a opção da docente C foi pela perspectiva de alfabetizar letrando. Notamos, porém, que, durante as observações, houve enfoque ao método fônico. Vejamos, a seguir:

Docente C: Vendedor.

Docente C: Você sabe quem é um vendedor?

Aluno B1: Vende as coisas.

Docente C: Isso, vendedor, vende as coisas das lojas, nas ruas.

Docente C: E esse aqui? (A-D-V-O – G – A – D – O)

Aluno B1: Advogado.

(DOCENTE C, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

Percebemos que houve a pronúncia isolada de cada fonema. Em outros momentos, o trabalho com as unidades linguísticas menores que o texto não culminaram com o treino fonêmico.

Pudemos perceber que ambos os professores trabalharam com a perspectiva de alfabetizar letrado, mas, como vimos, em alguns momentos, recorriam aos métodos tradicionais sintéticos. No entanto, apreendemos que, no caso da docente C, parecia haver prevalência desse trabalho, inclusive articulando com o campo da consciência fonológica. Já em relação ao docente A, foi possível apreender maior ênfase aos métodos fônico, silábico de alfabetização.

Ao longo dos excertos elencados, não vimos um trabalho sistemático com os gêneros textuais. No caso da docente C, somente na realização das avaliações diagnósticas, em que foi possível apreender a abordagem de um texto. Vale frisar que os gêneros textuais, nas palavras de Soares (2021), “são necessários na vida social e escolar da criança” (p. 210).

Quanto às perspectivas dos professores sobre as metodologias específicas para alfabetizar, sublinharam:

Penso que existem vários métodos, mas nenhum é completo em si mesmo. Não existe um que consiga contemplar todas as especificidades dos sujeitos, pois vários fatores interferem na sua formação para além do cognitivo (SUPERVISORA C, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

Sim, aquela que a criança se desenvolve. Não existe uma metodologia específica para alfabetizar. Existem diversas metodologias que podem ser usadas, mas todas devem ter como objetivo que a criança compreenda o funcionamento do sistema de escrita alfabética. Como professor, é preciso ter clareza da melhor maneira que seu aluno aprende para que o método seja adequado às necessidades de aprendizagem daquela criança. Quais objetivos você como professor deseja atingir? Que metodologias você conhece e é capaz de aplicar para que seu aluno se desenvolva? Essas perguntas devem orientar o trabalho docente (SUPERVISORA B, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

Interessante como, às vezes, o campo epistemológico foi citado como método, a exemplo da consciência fonológica. De modo geral, foi possível apreender que os

sujeitos apontaram a importância de diversificar os/as métodos/metodologias, a fim de alcançar as singularidades de aprendizagem dos/as estudantes.

3.6 MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA UTILIZADOS NO CONTEXTO REMOTO

No que concerne ao uso de materiais didáticos de língua portuguesa, adotados pelos professores no contexto remoto para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem, categorizamos um quadro para identificarmos os materiais mais recorrentes nas aulas remotas.

Quadro 5 - Materiais e suportes utilizados para a realização das atividades de língua portuguesa no contexto remoto

CATEGORIAS	INSTITUIÇÃO 1			INSTITUIÇÃO 2				TOTAL
	DOCENTE A			DOCENTE C				
	Observações de aulas			Observações de aulas		Observações das avaliações diagnósticas		
	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 1	Aula 2	Aula 3	Aula 4	
Livro didático		x						1
caderno				x	x			2
Folha avulsa	x		x					2
Slides e outras ferramentas	x	x	x	x	x	x	x	7
Vídeos, slides e outros						x	x	2

Fonte: Elaboração própria, 2021.

No que se refere ao uso de materiais didáticos, observamos que o docente A fez uso intercalado de folhas avulsas (xerocadas) e livro didático da coleção Ápis. Informou utilizar primeiro as folhas avulsas para, depois, dar segmento às atividades do livro didático, já que eram atividades mais complexas. Era necessário, segundo ele, seguir todo o conteúdo do livro didático. Também foi possível perceber que o professor utilizava ferramentas e aplicativos com lousa interativa para detalhar os conteúdos. Não foram apresentados vídeos com conteúdo e não utilizou caderno.

Nas especificidades quanto ao uso do material didático do docente A, na primeira aula observada, foi utilizada folha avulsa para iniciar o conteúdo da letra H. Na segunda aula, recorreu, apenas, ao livro para dar continuidade ao enfoque da letra

H. Já na terceira aula, seguiu a dinâmica com folha avulsa para explorar a letra R. No relato que segue, conseguimos perceber o uso do livro didático pelo docente A:

Docente A: Vamos para a página 184.

Docente A: Olhe o que está pedindo.... Pinte o quadrado de acordo com o que você perceber ao falar palavras Helena e Higiene.

(DOCENTE A, 2021).

A docente C só utilizava o livro didático quando continha algo pertinente à temática do planejamento quinzenal. Utilizava folhas de atividades (xerocadas) para casa e, nas aulas observadas, utilizou apenas o caderno meia pauta. Utilizou vídeo para apresentar o filme: “assim assado” referente à avaliação diagnóstica, bem como o uso de lousa interativa e slides temáticos.

No paralelo entre os dois professores, percebemos que ambos se distanciavam quanto às escolhas dos materiais didáticos utilizados. O docente A utilizava folha xerocada e livro didático nas aulas remotas; enquanto a docente C recorria à meia pauta. Só se aproximaram quando o assunto era o uso de lousa interativa e slides temáticos. De fato, ainda que tenhamos acompanhado o avanço do livro didático, ainda se constitui num material pouco utilizado.

A seguir, enfocamos os conhecimentos previstos o primeiro ano do ensino

3.7 CONHECIMENTOS NECESSÁRIOS DE SEREM APREENDIDOS PELOS ESTUDANTES NOS TRÊS ANOS DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO.

Utilizamos as entrevistas para compreendermos o perfil dos/as estudantes na área de língua portuguesa durante o BIA. Ao lermos as entrevistas, identificamos várias falas em que os professores alfabetizadores e as supervisoras pedagógicas relataram esses conhecimentos. O docente A descreveu como tratava a questão:

O ciclo vai até o 3º ano. Do 1º para o 2º tem a progressão continuada com as avaliações formativas para ir para o 2º ano. Neste contexto, o estudante deve saber - do 1º para o 2º - o alfabeto, as vogais, as consoantes, as sílabas e saber a formação de palavras simples, saber escrever o nome completo, saber usar os espaços do caderno respeitando as margens, saber simples interpretações, separação de sílabas e compreender no sentido da contextualização da vivência social, que é a aprendizagem no letramento. (DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

A Docente C, ao se remeter a essa pauta frisou:

Priscila, não gostei muito da palavra perfil, perfil envolve tanta coisa, mas, vou falar da questão técnica mesmo. A criança concluindo o BIA, ela deve dominar as questões relacionadas ao sistema alfabético, leitura e escrita compreensiva e interpretação de textos diretas e começar um pouco da interpretação indireta. Esses são os critérios que a gente estabelece como professor para a criança concluir o BIA. Estar alfabetizada, o que é que chamo de alfabetizada? Lendo textos e compreendendo, porque não basta só ler, tem que entender, principalmente as questões diretas. Algumas questões indiretas envolvem um nível de maturidade maior, que às vezes uma criança de oito anos não tem, as questões mais subjetivas. Aí eu dou um desconto, produzindo texto sim. Por mais que ainda não esteja com a questão de pontuação e ortografia, ela tem que estar produzindo texto, tem que estar escrevendo, de forma compreensível, sem erros fonológicos. Os erros ortográficos no terceiro ano, ainda são admissíveis, erros fonológicos, não. A criança já deve ter vencido essa parte e lendo e interpretando e produzindo textos. Aí ela vai amadurecer a questão de interpretação lá no quarto e quinto ano, com uma interpretação mais subjetiva, os erros ortográficos ainda vão ter uma oportunidade de amadurecer, mas basicamente ela está alfabetizada. O critério do primeiro ano é: as crianças precisam ler com compreensão palavras e frases de até cinco palavras. Algumas conseguem ampliar um pouco mais. Consegue escrever quatro ou cinco frases curtas. Quando a criança não consegue fazer isso no primeiro ano, já sente -se um alerta para o professor do segundo ano que ele vai ter que dar um gás maior. (DOCENTE C, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

Diante das falas apresentadas nas entrevistas, percebemos que os professores clarificaram suas compreensões ao tratarem dos perfis dos/as estudantes nos anos iniciais do ciclo do BIA. O docente A explicitou, de forma resumida, como era a progressão do ensino nesse segmento. Já a Docente C realçou, em detalhes, como era a questão técnica do sistema de escrita alfabética ao longo dos anos do bloco inicial de alfabetização. Algo que nos chamou a atenção foi a clareza quanto ao domínio da base alfabética de escrita e, logo após, a norma ortográfica.

Todas as narrativas estão alinhadas com o que preconiza o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018) que orienta que as crianças, ao concluírem o 1º ano do ciclo de alfabetização, consigam ler e compreender pequenos textos, e consolide esse processo de alfabetização ao final do terceiro ano do BIA. Os dois professores possuíam o entendimento do documento, só não comentaram a respeito da ludicidade que também faz parte desse processo com perspectiva do letramento.

Dando continuidade, contamos com as falas das supervisoras pedagógicas, sobre a questão do perfil dos estudantes:

1º ano: O aluno deve escrever e ler um pequeno texto. 2º ano: O aluno vai começar a se preocupar com a estrutura do texto, pontuação, etc. 3º ano: Deve ser capaz de ler e escrever um texto com coesão e coerência. Usando os sinais de pontuação com mais propriedade. (SUPERVISORA C, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

Não existe um perfil de estudante ideal. Temos estudantes reais com facilidades e dificuldades em seus processos. Considero que ao final do ciclo, que começa no 1 e vai até o 3 ano, o estudante deve ter tido a oportunidade de conhecer grande parte do SEA. Gradativamente essa apropriação é feita e os objetivos de cada ano acompanhamos no currículo da SEDF. De modo bem genérico ao final do 3 ano a criança deve ser capaz de ler e escrever com fluência assim como produzir textos com coesão coerência. (SUPERVISORA B, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

As duas supervisoras pedagógicas possuíam falas bem similares, enfatizando a necessidade de um trabalho mais ortográfico da língua portuguesa ao final do terceiro ano. Após revisitarmos os conhecimentos necessários a serem apreendidos pelos estudantes nos anos iniciais do BIA, vamos seguir analisando algumas das mudanças que ocorreram durante a pandemia em relação ao perfil de entrada e/ou saída dos/as estudantes no ciclo do BIA.

Nessa especificidade, contamos com os relatos dos professores alfabetizadores: Docente A e C. Sobre tais mudanças na área de língua portuguesa no contexto pandêmico, o docente A relatou:

No plano de aula estou voltando conteúdo da educação infantil como letras, alfabeto, vogais, para dar continuidade no fundamental. Assim, após o teste diagnóstico – início do ano. Busca se o conteúdo discutido coletivamente com a equipe gestora e professores de cada ano da escola, assim como as atividades propostas em conjunto com avaliação formativa. E a partir dos resultados obtidos, elaboramos estratégias a partir do nível da turma. Nesse sentido, faz se um planejamento, no contexto heterogêneo, para ter o ponto de equilíbrio das turmas observando algo peculiar em cada estudante. (DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

E a Docente C, realçou:

As crianças do terceiro que estão indo para o quarto, que eu ouço os professores falando muito é que as crianças estão com muita dificuldade na autonomia. Então esse processo autônomo que a gente faz em sala de aula, a gente explica no quadro, uma, duas, três vezes, dá exemplo, ensina para as crianças e depois a gente deixa elas fazerem sozinhas para elas testarem os conhecimentos. As professoras estão reclamando muito. As crianças não estão tendo autonomia, por vim com esse processo de casa, os pais estão ali sentados e não deixam as crianças errar, enfim, tem toda essa dificuldade. E aí eu ouço os professores do quarto ano falando também que a parte escrita, as crianças estão assim com muito déficit na escrita. Agora eu vou falar sobre as crianças de entrada no primeiro ano. O que eu percebi neste contexto de pandemia. As crianças entraram com menos conhecimento do alfabeto. Então, esse ano eu tive um trabalho que eu não tive ano passado. Tive que ensinar para as crianças letra por letra do alfabeto, nome, som, pareamento. Geralmente as crianças quando fazem educação infantil, elas vêm sabendo as letras. Elas sabem o nome dos coleguinhas da sala, trabalha o nome dos coleguinhas e os prenomes. Ela já vem sabendo prenome e sabendo o nomezinho delas de memória, sabe escrever as letrinhas do alfabeto. A gente do primeiro ano teve essa dificuldade. A gente passou quase um bimestre trabalhando letras. Assim, o reconhecimento do alfabeto, diferença de letras e números, é uma coisa que a gente não costuma trabalhar. As crianças já vêm sabendo isso, vai atrasando é claro o conteúdo de uma maneira geral. E para as crianças que estão saindo do primeiro para o segundo ano, eu percebo essa dificuldade ainda. Eles têm medo do erro. Agora que está no presencial, eu vejo isso mudando. A gente conseguindo conquistar mais com as crianças isso. Arisca, vai lá, faz, sem tanta preocupação. Porque, Priscila, o erro é a ferramenta de trabalho do professor. O acerto pode ser que a criança chutou, pode ser que a criança copiou do colega. Mas o erro, a gente consegue entender a onde a criança está e o que ela precisa para avançar e quando a criança fica travada com medo de errar, isso atrasa o processo. Então, eu tenho sentido essa dificuldade e estou trabalhando isso com meus alunos (DOCENTE C, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

Nos relatos mencionados anteriormente, tanto o docente A quanto a Docente C, identificaram como dificuldade inicial, no contexto da pandemia, a falta que fez as aulas da educação infantil para as crianças ingressantes do primeiro ano do ensino fundamental. As crianças da educação infantil não trabalham com conteúdo, como afirmou o docente A. As atividades eram desenvolvidas por meio dos eixos integradores do cuidar, educar, brincar e interagir e esses eixos, estavam vinculados aos campos de experiência.

No campo de experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação, podemos verificar alguns itens referentes ao campo de linguagem:

Identificar e registrar as letras que compõem o próprio nome em diferentes situações; Registrar, de forma paulatina, o alfabeto, principalmente quando associado a um nome familiar; Perceber a importância da utilização das letras do alfabeto para a escrita de palavras; Reconhecer e diferenciar letras, números, desenhos e outros sinais gráficos; Escrever o próprio nome e reconhecer a sua importância e sua unidade como elemento de identificação pessoal. (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 92-93)

Ao observarmos esse campo de experiências, percebemos que o mesmo está alinhado com as narrativas dos docentes A e C. Ou seja, a pandemia impossibilitou as crianças de terem esses tipos de vivências e, com isso, os professores do primeiro ano tiveram dificuldades no início do ano letivo, sendo necessário apresentar às crianças as letras, o alfabeto, a escrita do nome, para, em seguida, iniciar com as atividades propostas do primeiro ano.

Assim, percebemos, diante das entrevistas, que a docente C conseguiu realizar esse trabalho no primeiro bimestre, mas o docente A continuava trabalhando as letras com as crianças a cada aula.

No entanto, vale ressaltar que na educação infantil não se tem a obrigatoriedade de alfabetizar. Somente no primeiro ano do ensino fundamental é a etapa em que se trabalha, sistematicamente, a alfabetização com as crianças. De todo modo, pelas narrativas, foi possível apreender esse anseio de se focar a linguagem na educação infantil. De fato, como vimos acentuando ao longo dessa sistematização, concordamos com Moraes (2020) quando defende o trabalho com a leitura e escrita nessa etapa da escolarização básica, desde que não se priorize a prontidão para a alfabetização, tampouco se caracterize como uma prática desprovida da ludicidade.

Continuando com as informações da entrevista, o docente A também frisou a questão do planejamento coletivo e a atuação da gestão para auxiliar com essas dificuldades. A docente C destacou que o andamento dos conteúdos do primeiro ano atrasou e identificou certa insegurança das crianças que passaram a ter medo de errar e, para a professora, o medo de errar inibia o aprendizado.

A seguir, exploramos o aspecto da formação docente.

3.8 PERFORMANCE E FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES

Durante esse contexto pandêmico, por meio da leitura das narrativas dos professores alfabetizadores, pudemos apreender especificidades sobre a performance, a atuação em sala de aula. Sobre esse assunto, o docente A declarou:

Como que eu vou falar, eu preparo as aulas, eu procuro seguir o Currículo, a BNCC, todos os documentos. Estruturo muito, muito bem as aulas, assim como profissional eu acho que eu sigo que é pedido e vou de acordo com as realidades. (DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

A docente C, assinalou:

Não que eu seja a melhor professora do mundo, mas estou numa classificação muito alta de nível profissional muito bom. Eu fui galgando com os anos de carreira, com trabalho e muito estudo. Então, eu estudei muito. As minhas práticas... todos os dias eu saio da sala de aula com uma avaliação de como foi o meu trabalho, o que é que eu posso melhorar para o dia seguinte. Agora não é achar que eu sou uma boa professora, que, de fato, eu me acho uma boa professora, tanto no remoto, quanto no presencial. Eu me reinventei para esse ensino remoto, aprendi a mexer no computador, a gravar vídeo-aulas. Eu tenho mais de 30 vídeo-aulas gravadas, só desse processo de alfabetização, assim, bem técnico de ensino de letras, de composição de sílabas, de consciência fonológica. Então, me reinventei para esse trabalho, estou me reinventando todo dia. Eu me acho muito boa, mas isso não significa que eu não possa melhorar. Então, todo dia eu saio da sala com esse pensamento... bom o que eu posso melhorar para semana que vem? Da minha prática de hoje, da minha prática dessa semana. Eu pego tudo, um milhão de anotações, eu anoto, eu pesquiso, eu busco melhorara minha prática todo dia. Na pandemia, eu fiz tudo o que foi possível, então minha avaliação é essa. Inclusive, a gente como alfabetizadora, eu sabia que os processos das crianças são diferentes: uma criança do quinto ano, do sexto ano. A gente precisa de um contato diário com a criança. A gente não esperou o GDF, eu e a professora Lilian e a professora Maria, nós não esperamos o GDF dar uma diretriz. Nós começamos, reunimos as famílias, começamos a fazer encontro com as crianças via zoom. Quando o GDF nem sabia o que ele ia fazer, nós já estávamos fazendo. A gente já tinha grupo no WhatsApp, a gente já tinha encontro semanal pelo zoom, já tinha roteiro de estudo com atividades, a gente já estava fazendo. Depois que a escola começou a fazer e depois, muito depois, que o GDF começou a pensar no que que ia fazer. Então, minha avaliação é superpositiva. Eu acho que eu sou no hall dos melhores (DOCENTE C, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

Diante das narrativas apresentadas, o docente A afirmou seguir os documentos norteadores, bem como estruturava suas aulas de acordo com a realidade, não explicitando maiores detalhes sobre sua performance. Já a Docente C foi detalhando como adquiriu conhecimentos na área de processos de alfabetização e como fazia para melhorar a sua atuação como professora. Também comentou sobre o contexto da pandemia e as ações que executaram para atender os/as estudantes antes mesmo de receberem informações do GDF.

Em relação à formação Docente, o docente A comentou:

Já participei de curso de alfabetização e letramento na língua materna para DI, curso de consciência fonológica, curso de avaliação dos estudantes no contexto remoto. A origem foi pela própria instituição da Secretaria da Educação, não teve um valor financeiro direto por mim. Nesse contexto, as contribuições foram para ampliar o contexto da avaliação da prática pedagógica e a aprendizagem do estudante. Desse modo, há uma sinergia de aprendizagem neste processo, enquanto aprendo, eu pratico e eles compreendem. Vira um ciclo de abordagem das aprendizagens dos estudantes de acordo com o nível do estudante e para o avanço dos níveis da psicogênese deles (DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

A Docente C também comentou sobre sua formação docente:

Ai Priscila, quantos... é difícil quantificar. Muito e muitos cursos. Assim, cursos da SEEDF, muitos. Mas a gente ficou numa fase da SEEDF que os cursos que falavam de alfabetização e letramento, eles eram muito teóricos e pouco práticos. Então, nessa fase, que a gente estava assim com muito curso teórico e pouca prática, eu fiz cursos fora, e fiz cursos muito caros, inclusive. Se eu for quantificar para você por alto quanto que eu já investi, assim na minha formação com cursos particulares, eu já investi uns vinte mil, por baixo assim. Teve cursos que eu tive que fazer em São Paulo, cursos que eu fiz fora, cursos que eu fui buscando com essas pessoas que tem essa pegada mais técnica da alfabetização para não ficar tanto nessa parte teórica e as vezes, havia um engessamento. Quando você não faz a ligação da teoria com a prática, fica engessado, aquela coisa que não sai do lugar. Então eu já fiz vários cursos, acho que os cursos contribuíram muito. Acho que agora dentro da SEEDF nós estamos com cursos bem melhores, eu fiz agora recentemente os cursos on-line do MEC, que eu achei muito importante com base prática muito legal. Mas eu já fiz cursos fora, já fiz cursos em Belém, já fiz cursos em São Paulo, já fiz cursos on-line e já fiz outros cursos que envolvem essa parte de alfabetização, mas não é voltado para a técnica da alfabetização, mas para o conhecer do aluno e saber intervir em outras dificuldades que acabam também... porque é assim... existem preditores para a alfabetização, existem conhecimentos que vem antes de aprender a discriminar som. Existe uma questão de percepção visual, percepção auditiva, de psicomotricidade que vem antes da alfabetização. Então eu fiz outros cursos que não são relacionados a alfabetização diretamente mais que envolve esses preditores que também foram muito importantes. Não é só a questão de psicomotricidade fina, tem a questão de percepção viso espacial, viso motor, atenção sustentada, atenção compartilhada nisso e nisso. Quer ver uma dificuldade tremenda das crianças. Quando você é adulta é fácil você olhar para o quadro e olhar para o seu caderno, está mudando de plano. O quadro está num plano vertical e o caderno da criança no horizontal. E como você faz essa transposição, como você pensa nisso. Isso tudo é um processo. E a criança precisa ser estimulada (DOCENTE C, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

Face às informações apresentadas, podemos perceber que o docente A participava dos cursos de formação e especialização em processos de alfabetização, vinculados à SEEDF. Enquanto a docente C, além dos cursos da SEEDF, investia em sua formação, o que nos leva a crer que, de fato, além de ser uma professora alfabetizadora, era, também, uma especialista na área.

Nesse parecer, refletimos, nas palavras de Rios (2015), ao afirmar que a prática alfabetizadora é complexa e nas palavras de Vieira (2016), ao reforçar o desafio do professor com a formação do aluno. Compreendemos ser essa formação importante na/para a identidade docente, além de outros aspectos, claro.

Em caráter de fechamento das análises, seguimos apontando as principais dificuldades enfrentadas durante o contexto da pandemia.

3.9 DIFICULDADES, PROBLEMAS ENFRENTADOS E SUPERADOS PELA INSTITUIÇÃO EM QUE TRABALHA DURANTE O CONTEXTO PANDÊMICO.

Diante desse cenário pandêmico e da adequação para as remotas, algumas dificuldades e problemas foram enfrentados e/ou superados pelas instituições. Por meio de narrativas, conseguimos vislumbrar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa para crianças do primeiro ano do ensino fundamental. As primeiras narrativas realçaram:

Dificuldade ao acesso e ao meio tecnológico. Uma das dificuldades é a questão da internet. Alguns pais tinham telefone, mas não tinham dados suficiente para acompanhar as aulas on-line no Google Meet. Outros também tinham celular, entretanto usavam para trabalhar, e em outro contexto os pais têm mais filhos e têm somente um celular, e para garantir o acesso faziam rodízio. A superação é o acesso as aulas a todos, seja no Meet, no Google sala de aula, no WhatsApp ou quando não tinha acesso à internet, as atividades eram impressas e os responsáveis iam na escola com data marcada para entrega. Tinha, também, o moto táxi para entrega de atividades, para os que não tinham condições de ir à escola (DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

A gente enfrentou com relação ao processo de alfabetização e as aulas, as mesmas dificuldades que a gente enfrenta no presencial, mas na verdade foram maiores. Uma dificuldade que a gente enfrenta no presencial, que foi também no contexto pandêmico onde nós tivemos que trabalhar no remoto é a questão do contexto social, nessa parte socioeconômica, então quanto mais dificuldade que a criança tem, mais difícil foi no remoto, porque aí a criança não tinha aparelho eletrônico adequado para a gente fazer as aulas remotas, ou acesso à internet, então isso foi uma dificuldade grande. Mas existem outras coisas também. Ensino Priscila, não é só a sistematização de um conteúdo, ela envolve outros processos. Tanto o ensino, quanto à aprendizagem. Elas são indissociáveis ensino e aprendizagem, pois só existe ensino se existir aprendizagem. Se não existir aprendizagem não existe ensino. Então, exige empatia, exige proximidade afetiva (de afetar o outro), imprimir um emblema no outro. Este processo deixou a gente longe das crianças, e os vínculos entre professor e aluno, eles são importantes no processo de ensino e aprendizagem. O vínculo. Vou colocar aqui as dificuldades que eu pensei: vínculo com o processo sistematizado e esse

vínculo acontece na prática diária do professor junto com aluno. Problemas de acesso conexão internet, aparelhos eletrônicos, problemas relacionados à ordem das rotinas das famílias, tempo de estudo das crianças, problemas relacionados a empatia, técnica, porque qualquer coisa que eu ensino para as crianças não é espontâneo e por acaso. Se eu peço para minha criança abrir o caderno, eu sei o que é que estou querendo dela. Eu quero que ela saia posicionar o caderno com a capa do emblema para frente, que ela saiba passar a página da esquerda para a direita e da direita para esquerda, nada é por acaso, tudo é programado e como a gente precisava muito do apoio das famílias, par as famílias, as vezes isso não é importante, deixar a criança abrir o caderno, deixar ela posicionar a maneira da escrita, como você escreve o A, começa em baixo, sobe e depois desce, tudo isso, os pais não são professores, são pais e misturar as relações foi muito difícil para as famílias e para as crianças. (DOCENTE C, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

No realce das narrativas apresentadas, as dificuldades percebidas pelos docentes A e C, se assemelharam nos seguintes aspectos: falta de acesso à internet, dificuldade de acesso à tecnologia, falta de aparelhos eletrônicos. Além desses pontos em comum, a docente C pontuou, também: contexto social, o vínculo com os processos sistematizados, problemas relacionados à rotina das famílias, questão de empatia, a questão de os pais não serem professores.

Problemas estes superados ou enfrentados, pois, em consonância com a SEEDF, o ensino remoto era caracterizado pelo ensino virtual por meio de plataforma on-line e disponibilizando materiais impressos pela unidade escolar (DISTRITO FEDERAL, 2020). De fato, a Instituição 1 providenciou até moto táxi para entrega de atividades. Mas ao pensarmos no uso de ferramentas tecnológicas, acesso à internet, aparelhos eletrônicos para alunos e professores, por exemplo, a SEEDF não atendeu a essas especificidades como descreve o documento do GUIA.

Seguindo com os realces na visão da gestão das duas instituições, apreendemos:

No período de pandemia, as dificuldades apresentadas pela grande maioria dos professores estavam relacionadas ao acesso dos estudantes com relação à internet e equipamentos tecnológicos, bem como ao acompanhamento dos pais que, em alguns casos, não era realizado de forma adequada. Outro aspecto em questão estava relacionado ao estresse provocado pelo uso das tecnologias, uma vez que, anteriormente, essas ferramentas virtuais não eram tão utilizadas no trabalho pedagógico das escolas públicas. Esse período de ensino remoto fortaleceu o trabalho coletivo da nossa escola e, por consequência, trouxe algumas reflexões sobre o processo de alfabetização dos alunos, pois os professores estão mais preocupados com a organização do trabalho pedagógico e passaram a questionar os métodos e os instrumentos avaliativos. Portanto, uma necessidade observada se refere à formação sobre o uso de tecnologias e estudos sobre as intervenções apropriadas no processo de alfabetização (SUPERVISORA C, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

Inúmeras dificuldades. A escola de educação básica não estava preparada para adaptações de educação à distância. Acho que ficou muito evidente com a relação entre família e escola é fundamental no desenvolvimento infantil. No primeiro momento, a dificuldade mais significativa foi a adaptação dos professores, do modo de fazer a organização do trabalho pedagógico, que depende muito do contato em sala de aula. Depois que a estrutura pedagógica da escola se adaptou outra dificuldade bem grande foi conseguir o engajamento das famílias e a participação nas atividades que eram propostas. Os pais não têm, e nem deveriam ter, a formação para ensinar as crianças. E na pandemia muitas famílias se viram desesperadas em precisar organizar a rotina escolar junto com as crianças para que as aulas remotas funcionassem (SUPERVISORA B, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

A narrativa da supervisora C estava alinhada com a B, nos aspectos: assistência aos pais, pois estes não tinham formação para ensinar às crianças, além da relação família e escola. Outro aspecto em comum foi sobre a adaptação dos professores e a organização do trabalho pedagógico. Ademais, a supervisora C apontou a internet e a tecnologia, o estresse provocado pelo uso de tecnologia, o fortalecimento do trabalho coletivo, professores questionando métodos e instrumentos avaliativos, adaptação dos professores quanto ao uso de tecnologias para mediações apropriadas no processo de alfabetização. A supervisora B, apontou, também, os aspectos da organização do trabalho pedagógico, bem como da rotina escolar. Todos esses aspectos mencionados foram desafios enfrestados ou superados pelas instituições da pesquisa durante o contexto remoto.

A seguir, explicitamos algumas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme apresentamos na introdução, o objetivo desse estudo foi identificar e analisar os desafios que o contexto remoto vem impondo aos processos de alfabetização e letramento de crianças do primeiro ano do ensino fundamental, em duas escolas públicas da SEEDF, duas turmas do 1º ano. Partindo das observações participantes, das entrevistas semiestruturadas, algumas questões ficaram evidentes ao nos debruçarmos nas narrativas apresentadas.

Ao analisarmos os desafios apresentados pelo contexto remoto, dentre as questões que se apresentaram, a primeira foi a falta que fez as aulas na última etapa da educação infantil, pois as crianças não tiveram a oportunidade de vivenciar certas experiências que constavam, por exemplo, no campo: escuta, fala, pensamento e imaginação, como prevê o Currículo em Movimento (DISTRITO FEDERAL, 2018). Com essa falta de oportunidade, os professores precisaram oportunizar às crianças de certas experiências antes de iniciar as atividades propostas para o primeiro ano do ciclo o que, conseqüentemente, retardou os conteúdos a serem trabalhados nessa etapa da escolarização básica.

A segunda questão apresentada como um desafio, nesse contexto remoto, estava relacionada às tecnologias. A falta de acesso à internet, de aparelhos eletrônicos e a baixa frequência às aulas virtuais, se acentuaram mais na turma 1, ao compararmos com o grupo-classe 2 que conseguiu participar, com mais frequência, das aulas remotas de língua portuguesa.

A terceira questão apresentada pelas supervisoras pedagógicas, como uma dificuldade, foi a de adaptar o ensino à educação à distância; a organização do trabalho pedagógico diante do cenário pandêmico, a formação para o uso de tecnologias, engajamento e participação das famílias nesse processo; foram os principais problemas enfrentados ou superados no âmbito geral da gestão pedagógica. Ao retornarmos o primeiro objetivo específico: Analisar as alternativas didáticas empregadas por dois professores alfabetizadores para assegurar a aprendizagem da leitura e da escrita, considerando o trabalho com a alfabetização e o letramento no contexto remoto, em turmas do primeiro ano do ensino fundamental, constatamos que os dois professores recorreram ao campo do letramento, mas, quando articulavam a alfabetização com o letramento, ambos se afastavam.

O docente A estava ancorado, também, nos métodos tradicionais ao propor atividades de memorização de palavras, e o uso do método fônico. A docente C partia do texto como eixo central para trabalhar todo o sistema de escrita alfabética. Somente em um momento utilizou o método fônico, sempre voltada para o contexto da prática social e do letramento. Não evidenciamos a prática de leitura pelos estudantes da turma 1, como, também, não constatamos o trabalho com a escrita de frases. Enquanto o grupo-classe 2 praticou leitura e escrita de palavras e frases em todos os dias das observações.

Em relação ao trabalho sobre a consciência fonológica, acreditamos que a quantidade de aulas observadas não foi suficiente para caracterizar esta categoria. Mas, diante das narrativas apresentadas, percebemos que o docente A se afastou um pouco dos conceitos apresentados por teóricos, tais como: Moraes (2020) e Soares (2021). Já a docente C explicitou, em detalhes, como trabalhava a consciência fonológica com as crianças, o que nos leva a crer que duas aulas não foram suficientes para observarmos a prática das habilidades de consciência fonológica.

No que concerne às práticas avaliativas nas turmas acompanhadas, os dados revelaram que a docente C conseguiu realizar uma avaliação diagnóstica individualizada com os/as estudantes, por meio da articulação da consciência fonêmica adjunto ao sistema de escrita alfabética. De posse dos resultados, constatamos que os/as estudantes já estavam alfabetizados antes mesmo de terminarem o terceiro bimestre. Enquanto o docente A não conseguiu realizar esta avaliação a contento por estar no contexto remoto.

Em relação à rotina pedagógica, os dois professores seguiram, de forma parecida. Conseguiram adaptar a rotina pedagógica para o encaminhamento das aulas virtuais. Não foi possível realizar atividades de agrupamento e outras, tais como: rodinha e recreio, ainda muito presentes nos anos iniciais e, com isso, houve a falta da socialização entre os pares.

Voltando ao nosso segundo objetivo específico: Analisar as concepções de duas supervisoras pedagógicas a respeito do ensino de alfabetização, conseguimos constatar que ambas detiam conhecimentos quanto a esses campos. Demonstravam conhecer os conteúdos existentes nas prescrições oficiais da rede.

Continuando nossas análises, nosso terceiro e último objetivo específico: Apreender os materiais didáticos adotados pelos docentes no trabalho com a língua portuguesa no contexto remoto, percebermos que ambos só se aproximaram quanto

ao uso de aplicativos e lousa interativa. O docente A utilizou atividade em folha xerocada e o livro didático, enquanto a docente C utilizou apenas o caderno meia pauta e slides com as tematizações das aulas, o que nos leva a crer que a docente continha mais autonomia para elaborar os planejamentos de aula. Conforme assinalamos no decorrer desse estudo, alguns foram os desafios impostos nesse contexto remoto que dificultaram a prática do ensino e aprendizagem da escrita. Conseguimos entender como se desencadearam os processos de alfabetização e letramento no contexto remoto, percebendo o real papel que a consciência fonológica assumiu para que a criança se apropriasse do sistema de escrita alfabética.

Nesse entendimento, percebemos que a docente C, mas que uma professora alfabetizadora, era uma especialista na área, pois conseguiu superar esses desafios, terminando o terceiro bimestre com todos os/as estudantes no remoto alfabetizados. Em relação aqueles/as oriundos do ensino híbrido, 80% já estavam alfabetizados e os demais avançando nos processos de alfabetização, estando em acordo com o previsto no Projeto Político Pedagógico da Instituição II.

Em relação à turma I, do docente A, os processos de alfabetização e letramento não estavam alinhados com as habilidades da consciência fonológica. Tiveram como agravante a baixa frequência dos alunos para assistir as aulas virtuais. Como consequência, as crianças que frequentavam as aulas remotas não conseguiram avançar para a fase alfabética de escrita. Dessa forma, não atingiu os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico da Instituição I.

Diante de tudo o que foi pesquisado e analisado, podemos concluir que, face às dificuldades enfrentadas pelos professores no contexto remoto, a formação docente fazia toda a diferença. A professora que desenvolveu um trabalho sistematizado com a escrita alfabética, utilizando desde os princípios do sistema de escrita alfabética às habilidades de consciência fonológica, conseguiu alfabetizar seus alunos mesmo estando em um contexto remoto.

Com esse estudo, foi possível apreender e analisar singularidades da prática pedagógica de alfabetização no contexto remoto, os desafios impostos e as conquistas alcançadas. Cremos que, diante desse cenário, há desdobramentos que precisavam seguir sendo investigados, considerando os reflexos da covid-19, bem como a relevância que o campo da alfabetização tem para o êxito na escolarização básica.

PERSPECTIVAS FUTURAS

Pretendo concluir minha graduação em maio de 2022, em seguida, gostaria de prestar concurso público para atuar como professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal. No entanto, esse sonho permanecerá adormecido, pois serei transferida para Salvador, junto a meu marido e filhos, em junho de 2022.

Ficarei dois anos em Salvador. Nesse período, pretendo ingressar no mercado de trabalho atuando no primeiro ano do ensino fundamental ou nos anos finais da educação infantil, em Instituição particular. Também vou tentar reabrir minha matrícula do curso de Secretariado Executivo da Universidade da Bahia (UFBA), conseguindo, pretendo trocar para o curso de Letras Vernáculas (Licenciatura e Bacharel) ou Psicologia. São áreas que também me encantam.

Tenho interesse em cursos de especialização em processos de alfabetização e gestão escolar. Caso volte a residir em Brasília, daqui a dois anos, pretendo dar continuidade aos estudos, seguindo no mestrado em Educação da Universidade de Brasília (UnB).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. D.; MORAIS, A. G. D.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio-agosto 2008. ISSN 1809-449X.
- AMARAL, L. A.; AQUINO, J. G. **Diferenças e Preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.
- AQUINO, S. B. D.; ALBUQUERQUE, E. B. C. D. **O trabalho com rimas na educação infantil**: brincando também se aprende. Anais do Encontro de Pesquisa Educacional Norte e Nordeste. Maceió: UFAL. 2007. p. 1-12.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BERMÚDEZ, A. C. Após audiência, escolas particulares do DF decidem retorno para setembro. **Educação.UOL**, 2020. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/08/25/apos-audiencia-escolas-particulares-do-df-decidem-retorno-para-setembro.htm>>. Acesso em: 16 julho 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**: 3º relatório do programa - Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006a.
- BRASIL. **Lei nº11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília: Presidência da república, Casa Civil, 2006b.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394/1996**. Brasília: LDB, 1996.

DISTRITO FEDERAL. **DIRETRIZES PEDAGÓGICAS 2009/2013**. Brasília: SEEDF, 2009.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília: SEEDF, 2014.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **GUIA ANOS INICIAIS ORIENTAÇÕES PARA ATIVIDADES DE ENSINO REMOTO**. Brasília: SEEDF, 2020.

DISTRITO FEDERAL. **GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA A RETOMADA DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS/HÍBRIDAS: NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO DISTRITO FEDERAL**. Brasília: SEEDF, 2021a.

DISTRITO FEDERAL. **GUIA DE ORIENTAÇÕES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: ANOS INICIAIS E ANOS FINAIS**. Brasília: SEEDF, 2021b.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico Instituição 1**. Brasília: SEEDF, 2021c.

DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político Pedagógico Instituição 2**. Brasília: SEEDF, 2021d.

FERREIRA, B.; ALBUQUERQUE, E. B. C. D. Sílabas, sim! Método silábico, não! In: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, B. C. D.; MORAIS, A. G. D. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 3ª. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, P.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra**. Tradução de Lólio Lourenço de. OLIVEIRA. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREITAS, S. L.; COSTA, M. G. N. D.; MIRANDA, F. A. D. Avaliação Educacional: formas de uso na prática pedagógica. **Revista Meta:Avaliação**, v. 6, n. 16, p. 85-98, setembro 2014. ISSN 2175-2753.

GIARETTON, F. L.; SZYMANSKI, M. L. S. **Atividade**: Conceito chave da prática pedagógica. XI Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Educacere. 2013. p. 15446-15461.

GIBI. In: OXFORD **Dicionário de Português**. Oxford: Oxford University Press, 2021. Disponível em:
<<https://www.google.com/search?q=o+que+%C3%A9+gibi&aq=chrome.69i57j0i512j35i39i362l6j0i512j0i22i30.6.2608j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 30 outubro 2021.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-194, maio-agosto 2000. ISSN 1413-2478.

LEAL, T. F. **Planejar é Preciso. (Mimeo)**. Olinda: Secretaria Municipal de Educação de Olinda. 2006.

LEAL, T. F. **Estabelecendo metas e organizando o trabalho**: o planejamento no cotidiano docente. Olinda: Secretaria Municipal de Educação de Olinda, 2009. Mimeografado.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 12^a. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. D. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. In: LUCE, M. B.; MEDEIROS, I. L. P. D.; (ORG.) **Gestão escolar democrática**: concepções e vivências. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em aberto**, Brasília, v. 5, n. 31, p. 43-48, jul/set 1986. ISSN 2176-6673.

MARTINS, V. Neurociência, cognição e dislexia. **Psicologia.pt**, 2008. ISSN 1646-6977. Disponível em:
<https://www.psicologia.pt/artigos/ver_opiniao.php?codigo=AOP0159>. Acesso em: 30 outubro 2021.

MORAIS, A. G. D. Se a escrita é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? In: MORAIS, A. G. D.; ALBUQUERQUE, E. B. C. D.; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. D. A norma ortográfica do português: o que é? Para que serve? Como está organizada. In: SILVA, A. D.; MORAIS, A. G. D.; MELO, K. L. R. D. **Ortografia na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORAIS, A. G. D. **Sistema de Escrita Alfabética**. 7ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2020.

MORTATTI, D. R. L. Alfabetização no Brasil: Conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 329-341, maio-agosto 2010. ISSN 1413-2478.

OLIVEIRA, S. A. D. **LEITURA, COMPREENSÃO E PRODUÇÃO TEXTUAIS: PROGRESSÃO DESSES EIXOS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO 1º CICLO**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia: ANPEd. 2013. p. 1-17.

PALÚ, J.; SCHÜTZ, J. A.; MAYER, L. (.). **Desafios da Educação em tempos de Pandemia**. 1ª. ed. Cruz Alta: Ilustração, 2020.

PERFEITO, M. V. S. **Entre o prescrito e o vivido: As artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização**. Brasília: Universidade de Brasília, 2019. 241 p. Dissertação (Mestrado em Educação).

PIMENTA, T. Deficiência Intelectual: principais características, sintomas e tratamento. **Vittude**, 2017. Disponível em: <<https://www.vittude.com/blog/deficiencia-intelectual-caracteristicas-sintomas/>>. Acesso em: 21 outubro 2021.

REIS, L. G. **Produção de monografia, da teoria à prática**. 3ª. ed. Brasília: SENAC, 2008.

RIOS, A. D. S. **A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO**. XII Congresso Nacional de Educação. Curitiba: Educacere. 2015. p. 2836-2848.

ROSA, M. V. D. F. P. D. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SAMPIERI, ; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. D. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANAR SAÚDE. Linha do tempo do Coronavírus no Brasil. **Sanarmed**, 2020. Disponível em: <<https://www.sanarmed.com/linha-do-tempo-do-coronavirus-no-brasil>>. Acesso em: 16 julho 2021.

SANTOS, H. C. D.; FERREIRA, M. E. E.; SOUZA, M. C. A. D. Adequação da proposta pedagógica para o ensino remoto: A experiência dos 1º anos da Escola Classe 304 Norte. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 10, n. 4, Abril 2021. ISSN 2525-3409.

SANTOS, K. A. R. D. **A ARTICULAÇÃO ENTRE O ENSINO E O APRENDIZADO DO SISTEMA DE ESCRITA ALFABÉTICA E DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**. Brasília: Universidade de Brasília, 2020. 191 p. Dissertação (Mestrado em Educação).

SAVIANI, D. **Escola e Democracia (Edição Comemorativa)**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica. **Revista Binacional Brasil-Argentina: Diálogo entre as ciências**, Vitória da Conquista, v. III, n. 2, p. 11 a 36, dezembro 2014. ISSN 23161205.

SEBASTIAN, V. Google Meet: entenda como funciona e a importância para equipes digitais. **Qi Network**, 2017. Disponível em: <<https://blog.qinetwork.com.br/google-meet-entenda-como-funciona/>>. Acesso em: 16 outubro 2021.

SIGNIFICADOS. Significado de Delivery. **Significados**, 2014. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/delivery/>>. Acesso em: 18 setembro 2021.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, janeiro-abril 2003. ISSN 1413-2478.

SOARES, M. **Alfaletrar**: Toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

TRINCONI, A.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Ápis Língua Portuguesa, 1º ano**: Ensino Fundamental, anos iniciais. São Paulo: Ática, 2017.

UFBA. Vagas Residuais - Cursos de Graduação, 2021. Disponível em: <<http://www.vagasresiduais.ufba.br/>>. Acesso em: 09 jan 2022.

VALLADARES, L. Os dez mandamentos da observação participante, São Paulo, v. 22, n. 63, p. 153-155, 2007. ISSN 1806-9053.

VIEIRA, G. B. ALFABETIZAR LETRANDO: UM ESTUDO DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DOCENTE DE PROFESSORES ALFABETIZADORES. **Tópicos Educacionais**, v. 20, n. 2, p. 57-79, agosto 2016. ISSN 2448-0218.

ZANELLA, A. V. ATIVIDADE, SIGNIFICAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: CONSIDERAÇÕES À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004. ISSN 1807-0329.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista

Entrevista - Perfil profissional e acadêmico

1. Para você, o que é alfabetização e letramento?
2. Na sua compreensão há uma metodologia específica para alfabetizar?
3. Quais as dificuldades e problemas enfrentados e superados pela instituição em que trabalha durante o contexto pandêmico?
4. Qual a avaliação de sua performance como professor alfabetizador antes e durante a pandemia (ensino remoto, híbrido e presencial)?
5. No seu entendimento, qual deve ser o perfil do estudante na área de língua portuguesa, ao concluir o 1º, 2º e 3º ano ciclo?
6. Que mudanças ocorreram no contexto da pandemia, na área de língua portuguesa, em relação ao perfil de saída dos estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)? Como os estudantes se encontram na construção da leitura e da escrita?
7. Com estão sendo propostas as aulas e as atividades de língua portuguesa na pandemia? Existe espaço para a realização de atividades diagnósticas? Caso sim, descreva.
8. Como se encontra a sua turma no que se refere a hipótese de escrita?
9. Para você o que é consciência fonológica? E o papel que ela exerce na alfabetização?
10. Já participou de curso de formação continuada com foco em alfabetização e letramento? Qual é a origem dos investimentos para essa formação? Quais as contribuições que essa formação trouxe para a prática pedagógica?

ANEXO A - Termo de Consentimento da entrevista

Prezado (a), você está sendo convidada (a) para participar da pesquisa, **Processos de alfabetização e letramento no contexto remoto: Desafios impostos ao 1º ano do ensino fundamental**, realizada pela graduanda **Priscila da Silva Rocha Leira - mat.190052996**, orientada pela Prof.^a Dr.^a **Solange Alves de Oliveira Mendes**. O objetivo do estudo é identificar e analisar os desafios que o ensino remoto vem impondo aos processos de alfabetização e letramento de crianças do 1º ano do ensino fundamental, de duas escolas pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Os objetivos específicos: conhecer e analisar a prática pedagógica de dois docentes considerando o trabalho com a alfabetização e letramento no contexto remoto em turmas do 1º ano do ensino fundamental; apreender os materiais didáticos adotados pelos docentes no trabalho com a língua portuguesa

Sua participação nessa pesquisa consistirá em: autorizar o acompanhamento da prática pedagógica por meio de observações participantes de forma remota em sala de aula e em espaço pedagógico, bem como a entrevista semiestruturada. O estudo vai ser desenvolvido ao longo de 2021 e entendemos que a análise da prática didático-pedagógica, num contexto remoto, enriquecerá, substancialmente, nossas análises e contribuirá, certamente, para as reflexões do campo da alfabetização.

Logo abaixo, o senhor (a) deverá assinalar seu consentimento ou não para a sua participação. Em caso afirmativo, estará cedendo os direitos à pesquisadora para o uso das informações que serão analisadas na pesquisa, bem como as publicações advindas desse processo. Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. As informações obtidas por meio da pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. As informações obtidas serão analisadas em conjunto pelos pesquisadores, não sendo divulgada a identificação de nenhum participante, tampouco da instituição campo de pesquisa. Para qualquer esclarecimento, seguem os contatos das pesquisadoras.

Solange Alves de Oliveira Mendes solangealvesdeoliveira@gmail.com

Priscila da Silva Rocha Leira priscilaleira27@gmail.com (21 - 97995-4350)

Concordo em participar desta pesquisa

Não concordo em participar desta pesquisa

Nome completo: _____

CPF: _____ DATA: _____

Assinatura: _____

Agradecemos sua colaboração Brasília, ___ de agosto de 2021.