



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MODALIDADE PROFISSIONAL**

**O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO EM  
TEMPOS DE PANDEMIA**

**LUCIANA MENDES**

**BRASÍLIA  
2021**

**LUCIANA MENDES**

**O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO EM  
TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional (PPGE-MP), como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestra em Educação. Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Orientador: Dr. Fernando Bomfim Mariana

**BRASÍLIA**  
**2021**

**LUCIANA MENDES**

**O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO EM  
TEMPOS DE PANDEMIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Modalidade Profissional (PPGE-MP), como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestra em Educação. Área de concentração: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Defendida e aprovada em: \_\_16\_\_ de \_dezembro \_ de 2021.

Banca examinadora formada pelos professores:

Prof. Dr. Fernando Bomfim Mariana  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília  
(Orientador)

Profa. Dra. Cristina Maria Costa Leite  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília  
(Membro interno)

Profa. Dra. Fátima Aparecida de Souza  
Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia  
(Membro externo)

Prof. Dr. Francisco Thiago Silva  
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília  
(Suplente)

## AGRADECIMENTOS

Acredito numa força motriz que toma corpo cada vez que alguém diz algo positivo, que enxerga um potencial, que tira da zona de conforto, que acentua a melhor versão de alguém. Consequentemente, essa força transforma e faz crescer! Em um mundo repleto por vezes que gritam suas fraquezas, enfatizam suas fragilidades e lhe fazem acreditar que nada fará sentido... conhecer o Professor Fernando foi experimentar a reviravolta não esperada da vida, foi acender a fé em mim mesma e em ideais que estavam adormecidos, foi enfrentar meus medos, encarar desafios e definitivamente acreditar em tempos melhores. Agradeço não só neste momento, por tudo que aprendi com ele, e por ter sido a minha força motriz, mas agradeço todos os dias até aqui por tê-lo como orientador neste percurso tão enriquecedor, pois vivenciar essa experiência ao lado dele é um mergulho intenso dentro de um saber que eu nem imagina existir, porém o nado é em águas calminhas e cristalinas. Professor Fernando Bonfim

Mariana, muito obrigada por exatamente tudo isso!

À Professora Cristina Costa Leite, por tudo que aprendi nas disciplinas ministradas por ela neste curso e pela valiosa colaboração com este trabalho.

À Professora Fátima Aparecida de Souza, por todas as contribuições importantes e extremamente necessárias a este trabalho.

À colega de mestrado Karina Mondianne, pela amizade, pelos aprendizados compartilhados e pela escuta!

Aos alunos que clamam por um mundo melhor e nos ensinam com suas histórias de vida.

À Natália Duarte, que desde a graduação, como minha professora, e depois enquanto colega na Secretaria de Educação e grande amiga, sempre me apoiou e incentivou este trabalho.

Ao querido Paulo Rodolpho, pela tão necessária e carinhosa ajuda neste processo.

Ao meu pai (*in memoriam*) por me fazer acreditar na educação e por toda a genialidade de suas palavras.

À minha mãe, por todo o exemplo de fortaleza, coragem, resistência e sabedoria.

Inspiração para este trabalho e para todas as situações da vida!

A Deus, o grande responsável por todas essas pessoas na minha vida, e por todos os sonhos que me permite realizar!



## RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o trabalho pedagógico de alfabetização e letramento no contexto da pandemia. Escolhemos uma escola pública do Distrito Federal para desenvolver o trabalho de campo. Buscou-se, também, investigar quais as propostas pedagógicas dessa escola e seus objetivos para essas aprendizagens, quais foram as dificuldades e desafios encontrados pelas profissionais para desenvolver os processos de alfabetização e letramento, e ainda, se a alfabetização ocorreu de forma associada ao letramento (sob a perspectiva instituída neste trabalho). Para contemplar os objetivos propostos, esta pesquisa se ancorou na abordagem qualitativa, por considerarmos que a realidade estudada é um ambiente escolar com toda a sua diversidade humana e por compreendermos a complexidade multifacetada do processo de alfabetização e letramento vivido pelas crianças, de modo a considerar toda a sua subjetividade, dimensão e, especialmente, os desafios impostos pelo contexto atual de pandemia. Por se tratar de uma unidade escolar a qual tivemos o desejo de reunir informações detalhadas e sistemáticas sobre esses processos de aprendizagem, realizamos um estudo de caso. O aporte teórico pautou-se principalmente em Soares (1985, 2003, 2004, 2017); Freire (1987, 2014); Mortatti (2004, 2007, 2019); Kleiman (2005); Bunzen Júnior (2020); Silva (2018); Almeida (2021); Morais (2012); Souza (2011); Street (1984, 2014); PNA (2019); BNCC (2018); PNE (2014); Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018); Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (2021); Legislação acerca do ensino remoto (2020-2021). Participaram da pesquisa 5 professoras do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) a coordenadora e a supervisora pedagógica. Sobre os instrumentos de construção das informações empíricas, possíveis para o momento, realizamos um estudo bibliográfico e documental, encaminhamos de forma remota um questionário de pesquisa e também valorizamos as conversas informais com as participantes realizadas por aplicativo de mensagens. A análise das informações coletadas apontou que a escola não possui propostas consolidadas para a alfabetização e o letramento, e que as participantes possuem, majoritariamente, entendimentos limitados e institucionalizados sobre esses dois processos, os quais reduzem a alfabetização à aquisição de códigos linguísticos e o letramento à aquisição de habilidades para práticas sociais funcionais. Apesar desses entendimentos não serem consoantes com as perspectivas desse trabalho, verificou-se que as professoras tentam trabalhar os dois processos (alfabetização e letramento) de forma relacionada. Somou-se a essas questões, a falta de formação continuada e as inúmeras dificuldades e desafios que as profissionais encontraram para propiciar o desenvolvimento dessas aprendizagens por meio remoto. Como contribuição técnica,

elaboramos um caderno de alfabetização e letramento, destinado aos profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, o qual pretende trazer reflexões acerca desses processos a partir de conceitos contemporâneos, de forma simples, objetiva e crítica sem gerar mais sobrecarga de trabalho e exaustão aos profissionais.

Palavras-chave: alfabetização; ensino remoto; letramento; pandemia.

## ABSTRACT

This study's aim is to analyze the pedagogical work of literacy and lettering teaching within the context of the pandemic. The field work was undertaken in a state school in Brazil's Federal District. We sought to identify the school's pedagogical proposals and their learning goals, the difficulties and challenges encountered by professionals in developing processes for teaching literacy and lettering, as well as if the teaching of literacy was done in a manner connected to lettering (from the perspective specified in this work). To reach these stated objectives, the study was founded on a qualitative approach, as we see that its focus is a school environment with all its human diversity, and understand the multifaceted complexity of the process of literacy and lettering acquisition that children go through. As such, we consider all its subjectivity, dimension and, especially, the challenges imposed by the current context of a pandemic. Because we wanted to collect detailed and systematic information on the school and the learning processes, we undertook a case study. Our theoretical basis was formed mainly by Soares (1985, 2003, 2004, 2017); Freire (1987, 2014); Mortatti (2004, 2007, 2019); Kleiman (2005); Bunzen Júnior (2020); Silva (2018); Almeida (2021); Morais (2012); Souza (2011); Street (1984, 2014); PNA (2019); BNCC (2018); PNE (2014); Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018); Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar (2021); Legislação acerca do ensino remoto (2020-2021). Five Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) teachers, the school's coordinator, and the school's pedagogical supervisor took part in the study. Regarding the instruments for constructing the empirical information that were viable during this time, we conducted a bibliographical and documental study, remotely applied a research questionnaire, and also valued informal exchanges with the participants, conducted via a messaging app. The analysis of the collected information showed that the school does not have consolidated proposals for teaching literacy and lettering, and that most of the participants have limited and institutionalized understandings about these two processes, which reduce literacy to the acquisition of linguistic codes and lettering to the acquisition of skills for functional social practices. Though these understandings are not consonant with the perspectives of this work, we noticed that the teachers tried to implement both processes (literacy and lettering) in a related manner. In addition to these issues, there is lack of continued education and the countless difficulties and challenges these professionals face in helping the development of these learning processes remotely. As a technical contribution, we created a literacy and lettering notebook for professionals working in the first years of Ensino Fundamental (Elementary School), with the intention of bringing about reflections about these processes from contemporary concepts,

in a simple, straightforward and critical way, avoiding further work overload and exhaustion to the school professionals.

Keywords: literacy; remote teaching; lettering; pandemic.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trajetória legal das novas práticas educativas do DF .....	86
Quadro 2 - Teses e Dissertações publicadas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD entre 2016 e 2021 .....	101
Quadro 3 - Teses e Dissertações publicadas no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - Fundação do Ministério da Educação – MEC entre 2016 e 2021 .....	105
Quadro 4 - Artigos publicados no portal <i>Scientific Electronic Library Online</i> - SciELO entre 2016 e 2021 .....	108
Quadro 5 - Teses e Dissertações publicadas no Repositório Institucional da Universidade de Brasília – UnB entre 2007 e 2020 .....	113
Quadro 6 - Informações sobre os sujeitos da pesquisa.....	123
Quadro 7 - Temas utilizados na análise das informações coletadas.....	129
Quadro 8 - Entendimentos sobre as diretrizes do PPP para o ensino de leitura e escrita.....	133
Quadro 9 - Organização do trabalho pedagógico .....	136
Quadro 10 - Desafios impostos pela pandemia da COVID - 19 .....	137
Quadro 11 - Alfabetização.....	141
Quadro 12 - Letramento .....	143

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Estudantes matriculados no ano de 2021 .....	119
Tabela 2 - Estudantes identificados quanto à cor e etnia.....	120
Tabela 3 - Ideb da Escola .....	122

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
APM	Associação de Pais e Mestres
BDBT	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAFE	Comunidade Acadêmica Federada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
DF	Distrito Federal
EaD	Educação a Distância
EAPE	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FE	Faculdade de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GDF	Governo do Distrito Federal
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INAF	Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPDFT	Ministério Público do Distrito Federal e Territórios
NEL	Novos Estudos do Letramento
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital

OMS	Organização Mundial da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PMALF	Programa mais Alfabetização
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEDUC	Promotoria de Justiça de Defesa da Educação
RA	Região Administrativa
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SUBEB	Subsecretaria de Educação Básica
TICs	Tecnologia da Informação e Comunicação
UDF	Universidade do Distrito Federal
UE	Unidade Escolar
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UTI	Unidade de Terapia Intensiva



## SUMÁRIO

MEMORIAL.....	15
INTRODUÇÃO .....	21
<b>1 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LITERACIA: TERMOS SINÔNIMOS? 25</b>	
1.1 Alfabetização.....	25
1.2 Letramento.....	30
1.2.1 <i>Letramento e o ensino inicial da língua escrita</i> .....	30
1.2.2 <i>Letramentos: conceitos contemporâneos</i> .....	33
1.2.3 <i>O caráter ideológico do letramento</i> .....	38
1.2.4 <i>A perspectiva de letramento deste trabalho</i> .....	39
1.3 Literacia e a PNA (Política Nacional de Alfabetização) .....	41
<b>2 BREVE CAMINHAR POR CINCO SÉCULOS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BRASIL .....</b>	<b>46</b>
2.1 Ensino das primeiras letras no período colonial .....	47
2.2 Formação do indivíduo para o Estado português .....	48
2.3 Proclamação da República e as reformas escolares .....	49
2.4 O analfabetismo e o progresso do país .....	56
2.5 Escola Nova e o movimento de renovação do ensino .....	57
2.6 O sentido de alfabetizar .....	59
2.7 Novas formas de pensar a alfabetização .....	63
2.8 Para além da alfabetização: surgimento do letramento .....	66
<b>3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA CONTEMPORANEIDADE .....</b>	<b>68</b>
3.1 Textos e contextos da alfabetização e do letramento no Distrito Federal .....	76
3.2 A pandemia da COVID-19 e novas práticas educativas no DF.....	81
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO.....</b>	<b>92</b>
4.1 Estado do conhecimento .....	92
4.1.1 <i>Estudos pesquisados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD</i> .....	93
4.1.2 <i>Estudos pesquisados no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - Fundação do Ministério da Educação – MEC</i> .....	103
4.1.3 <i>Estudos pesquisados no portal Scientific Electronic Library Online (SciELO)...</i> .....	105
4.1.4 <i>Estudos pesquisados no Repositório Institucional da Universidade de Brasília – UnB</i> .....	109
4.2 Tipo de pesquisa .....	114
4.3 Trabalho de campo em escola pública do DF .....	117
4.3.1 <i>Brasília. Que lugar é este?</i> .....	117
4.3.2 <i>De que espaço, mais precisamente, falamos?</i> .....	119
4.3.3 <i>Os sujeitos da pesquisa</i> .....	123
4.3.4 <i>Procedimentos e instrumentos de construção das informações empíricas</i> ....	124
4.3.5 <i>Procedimento de análise das informações empíricas</i> .....	127

<b>4.4</b>	<b>Discussão e análise.....</b>	<b>128</b>
4.4.1	<i>Caracterização das participantes e proposta pedagógica da unidade escolar.</i>	130
4.4.2	<i>Organização do trabalho docente para alfabetização e letramento nas aulas remotas e presenciais .....</i>	135
4.4.3	<i>Desafios impostos pela pandemia da COVID-19 .....</i>	137
4.4.4	<i>Alfabetização e letramento .....</i>	140
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>147</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>154</b>
	<b>APÊNDICE A – ACEITE INSTITUCIONAL.....</b>	<b>168</b>
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>169</b>
	<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ENCAMINHADO ÀS PROFISSIONAIS .....</b>	<b>170</b>
	<b>APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL - CADERNO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: OUTROS OLHARES .....</b>	<b>172</b>
	<b>ANEXO A - MEMORANDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA .....</b>	<b>213</b>

## MEMORIAL

*“Sou movida pelo amor, pelos sonhos e pela esperança de um mundo melhor e mais justo para todos. Entristeço-me quando vejo que o sistema muitas vezes mata o que move as pessoas, seus sonhos, seus amores, seus anseios. O que fazer diante disso? Lutar para que a desigualdade e a injustiça não nos paralisem e nos impeçam de sonhar.” (PEREIRA, 2013, p. 23).*

Por volta dos anos 1980, escutava dos meus pais aquelas frases ditas pela maioria das famílias: que precisava estudar para ser alguém na vida, que com os estudos eu conseguiria uma vida melhor e com mais recursos financeiros que as deles. De certa forma, mesmo sem entender muito, tais frases tiveram grande impacto sobre as minhas escolhas. Nunca consegui parar de estudar. Fazer uma faculdade e ter uma profissão passaram a ser os sonhos que impulsionaram todos os meus esforços. Eu realmente queria uma vida melhor para a nossa família, e achava injusto uns com tanto, e outros com tão pouco. Não entendia como aquilo funcionava e era difícil aceitar.

Neta de avós maternos analfabetos, filha de mãe nordestina, preta, que com bravura migrou para Brasília em busca de melhores condições de vida, e pai comunista, que passou sua vida travando lutas sociais, e que, apesar de ter tido apenas a formação primária, tinha um conhecimento absurdo sobretudo e me inspirava imensamente com suas falas. Com genialidade me fez olhar para a educação com gosto de transformação.

Estudante de escola pública de Planaltina-DF, desde o meu primeiro ano escolar, vi e vivi a realidade daqueles que ali estavam apenas pelo lanche, dos que não tinham materiais escolares, dos que iam maltrapilhos e que nem de longe sonhavam com uma realidade diferente da que viviam. Certa vez, nunca vou esquecer, uma professora perguntou sobre minha família: “Com quem você mora? Cadê a sua mãe?” Essas perguntas acompanhavam seu olhar sobre os meus sapatos e uniforme velhos. Acho que minhas vestes estavam desgastadas demais para uma criança que tinha uma família.

Eu tinha uma família sim, uma família sofrida, uma família pobre, mas que era batalhadora e se esforçava para colocar comida em nossa mesa, o que nem sempre era possível, que dirá pensar em comprar uniformes novos para o meu irmão e para mim. Minha mãe, muitas vezes, teve que buscar alimento fornecido pela escola para as famílias de baixa renda, era o chamado arroz do irmãozinho. Ela trabalhava como diarista, e mais tarde fez o concurso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) para o cargo de auxiliar de serviços gerais. Ela conseguiu ser aprovada aos 46 anos com o pouco estudo que tinha (apenas

os quatro primeiros anos do ensino fundamental). Daí em diante, sustentou a casa sozinha e criou seus dois filhos. Meu pai já havia saído de casa e ajudava com muito pouco.

Não há como, neste momento, não mencionar todas as lutas enfrentadas pela minha mãe. A sua história está entrelaçada à minha. Ser mulher, preta, pobre e nordestina é enfrentar todos os tipos de preconceitos e exclusões, é um ato constante de resistência. É resistir ao machismo, ao ódio e a todas as políticas neoliberais que negam o racismo e reforçam as desigualdades sociais. A esse respeito, Almeida (2021, p. 82) esclarece:

No Brasil, a negação do racismo e a ideologia da democracia racial sustentam-se pelo discurso da meritocracia. Se não há racismo, a culpa pela própria condição é das pessoas negras que, eventualmente, não fizeram tudo que estava a seu alcance. Em um país desigual como o Brasil, a meritocracia avaliza a desigualdade, a miséria e a violência, pois dificulta a tomada de posições políticas efetivas contra a discriminação racial por parte do poder estatal.

O discurso da meritocracia, em um país como o Brasil, é completamente racista, pois alavanca a conformidade com tal discurso ideológico dos indivíduos à desigualdade racial. Sem contar que, como já estamos cansados de saber, a linha de largada não é igual para todos. Logo, como validar a meritocracia num contexto de tantas desigualdades que se dão na largada, no percurso e na chegada?

Minha mãe, hoje com 72 anos, aposentada dos serviços gerais da SEEDF, conseguiu criar e formar seus dois filhos, meu irmão em Gestão Ambiental, e eu. Contarei sobre mim mais à frente. Ela segue lutando e reexistindo a todo esse processo de exclusão que se deu com a formação do Estado capitalista neoliberal e o racismo estrutural que se desdobra em processos políticos e históricos (ALMEIDA, 2021). Silenciada e excluída, mas tão guerreira que me inspira em todas as situações da vida e me dá forças para lutar, em seu nome, em meu nome e em nome de todas as mulheres negras, brancas e indígenas.

Em algum lugar, de alguma forma, parecia que o futuro dos estudantes oriundos das classes populares já estava escrito. Parece que além da dignidade, os sonhos também são retirados. Os estudos limitavam-se no aprendizado das letras, que depois juntavam-se em sílabas, em palavras, e finalmente em historinhas de bichinhos ou de algum lugar do qual nunca havíamos ouvido falar. Em Matemática a tabuada tinha que estar na ponta da língua, sem contar nos dedos! Também precisava ter agilidade para responder a capital de cada estado. Nós obedecíamos ao que era imposto e ouvíamos, muitas vezes desmotivados, o conteúdo que os professores, cansados e mal remunerados, depositavam, sem questionamentos, sem diálogo, sem trocas e sem conexão com o nosso contexto.

Dessa forma fui me formando ao longo dos anos nas cadeiras daquelas salas lotadas, com o sonho ainda latente de querer ser alguém na vida e de poder, quem sabe, fazer a diferença na vida de outras pessoas também. Todavia, possuía pouca ou quase nada de consciência, consciência de classe, consciência de ideologias, consciência das muitas manipulações. Somente tinha em meu coração um desejo ávido por mudança, que não tinha ideia de como poderia acontecer. Freire (1987) afirma que quanto mais os educandos exercitam os arquivamentos dos depósitos que lhes são feitos, menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resulta a sua inserção no mundo, como transformadores dele, como sujeitos.

Ao final do ensino médio já tinham nos dito que a universidade pública não era para aluno de escola pública. Dessa forma, muitos terminavam sua trajetória escolar ali mesmo. Seguiriam o caminho dos pais e aprenderiam a fazer alguma coisa no nível técnico, ou nem isso. Outros, assim como eu, que queriam cursar o nível superior a qualquer custo, trabalhavam o dia inteiro para pagar o curso em alguma faculdade privada à noite, sem sequer tentar o vestibular na universidade pública. Naquele momento eu não consegui romper com essa convicção pessimista trabalhada em nossas mentes.

Matriculada no curso de Pedagogia da UDF ( Universidade do Distrito Federal) no ano 2000, o encantamento pela docência aconteceu de imediato, no entanto, continuei enfrentando muitos desafios. Pagar o curso de Pedagogia com o salário-mínimo que recebia como auxiliar administrativa foi abdicar de exatamente tudo. Não me sobrava nada. Minha mãe me ajudava com o transporte e com algum dinheiro para o lanche. No entanto, ter como almoço biscoito de maisena e jantar apenas uma maçã era bastante comum. Ainda precisava contornar o cansaço de ficar fora de casa das 6h às 23h.

As leituras e atividades do curso eram realizadas apenas no final de semana, após a aula do sábado de manhã. Quando alguma professora solicitava trabalhos com prazos curtos de entrega ou de um dia para o outro, eu precisava escolher entre ficar acordada de madrugada para fazer ou não entregar. Muitas vezes fui trabalhar sem dormir.

Mesmo diante de tantas dificuldades, a transformação por meio da educação alimentava a cada semestre do curso a certeza de que poderia ser uma professora que pudesse fazer a diferença na vida dos meus alunos, e assim minha vida mudaria também. Ainda na faculdade, passei no concurso da SEEDF para professora de atividades. Passar num concurso público no início do curso, com poucos semestres cursados, e sem tempo para estudar por fora, começou a desmistificar aquela velha convicção de incapacidade que estava impregnada em minha vida.

Em 2007, tomei posse na SEEDF e assumi a minha primeira turma numa escola do Paranoá-DF, apelidada de Carandiruzinho. Naquela comunidade permeada por violência e

extrema pobreza, me vi muitas vezes sem saber o que fazer. As minhas feridas e inexperiência foram ao encontro daquela realidade. Foi desesperador! Os estudantes eram discriminados muitas vezes pelo corpo docente, pela coordenação e pela direção da escola. Eram vistos como os projetos de mala (marginal).

Na primeira semana pedagógica do Carandiruzinho, os professores novatos receberam orientações especiais da coordenação pedagógica de como tratar as crianças (na grande maioria, negras): “não sorriam pra elas”, “não mostrem os dentes”, “sejam firmes”, “mantenham os alunos sempre ocupados e calados copiando do quadro”. A política pedagógica da escola estava muito longe do tipo de educação em que eu acreditava, que eu tinha estudado, que tinha me encantado. Visivelmente alicerçada pelo racismo estrutural, essa escola mantinha um padrão de funcionamento pautado em regras que privilegiavam determinados grupos raciais. Essa instituição, assim como a grande maioria, é apenas a “materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos” (ALMEIDA, 2021, p. 47). Ou seja, a sociedade racista reverbera o racismo nas instituições.

Aqueles estudantes eram condenados automaticamente a adentrar o mundo das drogas, do crime, da marginalidade pois o meio em que viviam não os ajudava e aquele tipo de educação não os libertava da prisão de uma vida que não foi escolhida por eles.

Poderia relatar muitas histórias e momentos tristes que presenciei ao longo dos três anos do meu estágio probatório, enquanto professora dessa escola. Mas, neste momento, apenas me vem à mente um estudante preto de dez anos de idade. Ele era uma criança alegre, tinha um sorriso vibrante e era extremamente dedicado. Em uma atividade de produção textual, escreveu, com sua letra desenhada, que não queria ser bandido como o pai, que gostaria de ser crente.

Aquilo me comoveu profundamente, pois além de conhecer a realidade cruel que enfrentava em casa, era só uma criança que pensava em fugir de tal contexto, era só uma criança que pensava em ser um adulto honesto, que desejava uma outra vida. Alguns anos depois, soube por seus colegas de sala, à época, que ele havia morrido com dez tiros no rosto em um confronto entre a polícia e traficantes. Ainda guardo seu rosto de estudante na foto da minha primeira turma, que acompanhei por dois anos, sobre a minha escrivaninha de casa.

Assim, ao longo dos meus treze anos como docente de escola pública, vivenciei realidades muito cruéis nas cidades por onde passei: Paranoá, Sobradinho, Varjão, Asa Norte. A maioria dos estudantes dessas regiões, com exceção dos da Asa Norte, vivia em situação de vulnerabilidade social, era oriunda de famílias negras, nordestinas, com grau de escolaridade baixo e até mesmo analfabeta.

No início da minha trajetória docente, escolhi trabalhar com crianças mais velhas, alunos do 4º e do 5º ano, e assim pude observar que os estudantes, mesmo estando alfabetizados, não compreendiam o que liam, ou seja, apenas decodificavam o sistema alfabético. A partir daí comecei a me interessar por turmas que iniciavam o processo de alfabetização e comecei a trabalhar de uma forma em que os estudantes, além de conseguirem decodificar e codificar as palavras, também conseguissem compreender o que estava escrito e, a partir daí, utilizassem esse entendimento para serem sujeitos partícipes da sociedade. Ressalto que essa maneira de trabalhar foi adquirida com minha experiência tanto de vida quanto de profissão. Na faculdade não tive disciplinas voltadas para o letramento, e os cursos oferecidos pelas instituições conveniadas à SEEDF se preocupam mais com a alfabetização.

A busca por ressignificar o ensino da leitura e da escrita de modo que esse processo ultrapassasse a mecânica da decodificação e codificação do sistema alfabético partiu da reflexão de que não poderia haver transformação social sem os sujeitos conseguirem, de fato, fazer uma leitura de mundo. Na década de 1960, Paulo Freire (1987) já apontava, no cenário educacional, a necessidade da função libertadora da educação, concretizada por meio da problematização da realidade imediata, da conscientização das pessoas sobre o que as aprisiona e o seu papel na transformação e reinvenção do mundo.

Ao ressignificar o conceito de alfabetizar e fomentar a perspectiva de letramento, propiciamos a apropriação da leitura e da escrita para uso social com consequências políticas, econômicas, culturais, para indivíduos e grupos de modo a fazer parte de suas vidas como meio de expressão, comunicação, identidade, resistência e reexistência. Freire (1987) expressava a necessidade de suporte por meio da alfabetização para a compreensão e participação no mundo e das relações existentes nele como prática de liberdade. Nessa ótica, a aquisição da leitura e da escrita propicia condições de participação desse contexto de mundo como sujeitos críticos e de direitos.

Sendo assim, considero que a alfabetização sob a perspectiva do letramento é um fato político e cultural de participação e de transformação. Dessa forma, a proposta da minha pesquisa neste curso foi se desenhando com as minhas experiências de vida e desejo de mudança, que se incorporaram às minhas experiências enquanto professora de escola pública. Esta proposta nasceu das memórias que carrego comigo, das dificuldades enfrentadas por mim e pela minha mãe, do sorriso do meu aluno preto que teve sua vida ceifada de forma cruel, dos olhares sedentos dos estudantes das escolas de periferia que, mesmo sem terem noção do que queriam, clamavam por uma outra opção de vida que não fosse a de estar ali, à margem da sociedade.

Este trabalho, na pós-graduação da Universidade de Brasília, representa a realização de um sonho roubado outrora. Hoje os meus pés estão sobre o chão da universidade pública, sou professora de escola pública, e isso traz a esta pesquisa outra convicção, dessa vez bem otimista, de que é possível sim, mais do que nunca, acreditar numa educação que transforma, que liberta, que inclui, e que começa lá nos primeiros anos escolares por meio da alfabetização sob a perspectiva do letramento.



## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa apresenta-se intitulada “O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia” e desenvolveu-se no curso de Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UnB no campo de pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação.

A alfabetização é discutida e rediscutida no Brasil desde o período colonial e, a partir da década de 1980, estudos sobre letramento também passaram a ser intensificados; assim, acumula-se um arsenal de produções científicas com essas temáticas. Diante disso, parece-nos redundante insistir em estudos sobre tais processos, no entanto, nunca foi tão necessário fomentarmos a importância de a alfabetização ocorrer de forma associada ao letramento.

Atualmente enfrentamos um cenário de cerceamento de direitos, negacionismo, retrocessos, autoritarismo e enfraquecimento da democracia, além de ainda padecermos com números alarmantes de analfabetos: 11, 3 milhões, de acordo com dados recentes da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD (IBGE, 2019), e analfabetos funcionais, da ordem de 38 milhões, de acordo com o mais recente estudo do Instituto Paulo Montenegro (LIMA; CATELLI JÚNIOR, 2018).

Os dados acima evidenciam que os modelos e políticas educacionais não asseguram o direito à educação para toda a população brasileira. E que tais políticas, que definem os modelos educacionais, estiveram voltadas, em boa parte de sua história, a atender aos ditames internacionais com foco no mercado externo e na transmissão da ideologia das elites. Essas premissas são atualmente reforçadas pelo atual governo, o qual propõe um projeto neoliberal e ultraconservador que tem destruído avanços democráticos e importantes conquistas educacionais obtidas nas últimas décadas (MORTATTI, 2019).

Trabalhar a alfabetização sob a perspectiva do letramento significa preparar os sujeitos para romperem com essa realidade que amargamos hoje, significa promover conquistas sociais importantes e, com elas, ampliar a inclusão social, cultural e política, assegurar direitos e fortalecer a democracia. No entanto, é necessário compreender que as práticas de letramento devem ir muito além das práticas institucionalizadas e funcionais prescritas nos documentos oficiais. Letramento, hoje, contempla uma série de significados e abrange conceitos heterogêneos, que vão além das habilidades de usar a leitura e a escrita para práticas apenas utilitaristas do cotidiano.

A visão que almejamos sobre letramento acontece no plural e nos leva a ampliar o olhar para o modo como concebemos o mundo e, então, passamos a considerar questões ainda pouco

abordadas nas práticas letradas cotidianas, como raça e gênero e outros saberes e culturas socialmente desvalorizados e desprezados pela escola que ainda temos hoje.

Muito embora os estudos e as discussões acerca da importância de associar a alfabetização ao letramento para que haja uma aprendizagem realmente significativa aconteçam há bastante tempo, o trabalho mecânico de alfabetização sem a perspectiva do letramento parece resistir.

Os resultados educacionais de alfabetização indicam fragilidades no asseguramento das aprendizagens de leitura e escrita. Em sua 3ª edição, a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) verificou desempenho insuficiente dos estudantes<sup>1</sup>. Com 4 níveis de habilidades de leitura e escrita - Elementar, Básico, Adequado e Desejável – a ANA revelou um cenário preocupante na última edição (2017). No Brasil, apenas 45,2% dos estudantes avaliados obtiveram níveis suficientes em Leitura (Adequado + Desejável), sendo que somente 13% estavam no nível desejado. Os demais 54,7% dos estudantes tiveram desempenho insuficiente (Elementar + Básico), sendo que 21,74% encontravam-se no nível Elementar. No que se refere à escrita, o percentual de estudantes com proficiência insuficiente foi de 34%.

No Distrito Federal, os resultados da ANA em leitura foram melhores que os resultados nacionais, porém inferiores ao esperado de uma rede pública com investimentos de recursos, materiais, jornada e formação acima da média nacional. Em escrita, 20,64% das crianças obtiveram desempenho insuficiente, e 76,43% suficiente. Com esses resultados, o DF ficou na 4ª posição nacional na escrita e na 6ª posição na leitura dentre os estados, o que indica que 2 em cada 10 crianças não tiveram seu direito de aprendizagem da língua escrita garantido.

Se os desafios para a alfabetização e o letramento ao longo dos anos já são imensuráveis, como veremos no decorrer deste trabalho, de forma que até hoje nos deparamos com resultados de pesquisas que estão abaixo do esperado, desde o início de 2020 outro grande desafio surgiu no contexto dessas aprendizagens: a Pandemia da COVID-19. Diante de uma das maiores pandemias de todos os tempos, que tem ocasionado um número exorbitante de mortos, dentre outras dificuldades enfrentadas atualmente, precisou-se pensar em novas formas de conduzir o ensino para atender à nova realidade que se instalou de forma repentina.

Com base nas reflexões apresentadas acima e com a preocupação sobre a importância da alfabetização se desenvolver sob a perspectiva do letramento, surgiu o seguinte questionamento: A alfabetização ocorre sob a perspectiva do letramento no atual contexto de

---

1. Para consultar a síntese dos resultados da ANA por estado, ver: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/75181-resultados-ana-2016-pdf/file>. Acesso em: 23 abril 2021.

pandemia? A partir dessa questão, que desencadeou este estudo, seguimos para a construção do contexto da produção das informações empíricas. Para tanto, listamos alguns critérios para a escolha da instituição em que pretendíamos realizar a pesquisa: ser uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, que essa escola estivesse localizada numa região que atendesse a maior diversidade de estudantes, que desenvolvesse um trabalho pedagógico pautado em práticas mais inovadoras de ensino e que houvesse abertura, por parte da equipe gestora e dos professores, em receber a pesquisa.

Selecionamos, a partir desses critérios, uma escola situada no Plano Piloto - DF e elencamos como objetivo geral: analisar o trabalho pedagógico de alfabetização e letramento no contexto da pandemia em uma escola pública do DF. Objetivos específicos: **1.** verificar como as professoras alfabetizadoras organizam as práticas docentes para alfabetizar e trabalhar o letramento nas aulas remotas e presenciais; **2.** averiguar a proposta pedagógica da escola e entender quais objetivos se espera desenvolver e alcançar com as aprendizagens de leitura e escrita; **3.** compreender os principais desafios e dificuldades enfrentados pelas profissionais da escola para a promoção das aprendizagens em leitura e escrita dentro do cenário imposto pela pandemia da COVID-19; **4.** verificar se a alfabetização ocorreu associada ao letramento no atual contexto de pandemia.

Esta pesquisa divide-se em quatro capítulos. O primeiro tem como objetivo conceituar os processos de alfabetização e letramento, delinear a perspectiva de letramento deste trabalho, enfatizar as especificidades de cada processo e a importância de associá-los e, por fim, trazer reflexões acerca do termo literacia e da atual política nacional de alfabetização (PNA).

No segundo capítulo, fizemos uma breve caminhada pelo percurso histórico da alfabetização e do letramento no Brasil com o objetivo de entender como chegamos às práticas atuais do ensino de leitura e escrita. Dessa forma, nos remetemos, inicialmente, ao período colonial e ao ensino das primeiras letras que se deu com a chegada dos padres da Companhia de Jesus ao Brasil. Posteriormente, abordamos outros caminhos tomados pelo ensino da leitura e da escrita; o novo sentido dado à alfabetização por meio das contribuições freirianas e o surgimento do letramento na segunda metade da década de 1980, com o intuito de dar conta de responder habilidades em atividades sociais em que houvesse o uso da língua escrita não respondidas apenas com a palavra alfabetização.

O terceiro capítulo busca situar, na atualidade, os processos de alfabetização e letramento, bem como contextualizá-los no Distrito Federal e no cenário da pandemia da COVID-19, e, para isso, discorreremos acerca dos modelos econômicos alicerçados nas últimas décadas no Brasil, e também acerca das políticas públicas e programas para a

alfabetização/letramento em território nacional e especificamente no DF. Ao final desse capítulo, falamos sobre a pandemia da COVID-19 e os desafios impostos para as novas práticas educativas que passaram a ocorrer em virtude das medidas de contenção da propagação do vírus causador da nova doença.

O quarto capítulo traz o percurso metodológico desenvolvido para a consecução da proposta deste estudo. Apresentamos, inicialmente, um levantamento bibliográfico que teve como fontes de pesquisa a base de dados constante da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPE) Fundação do Ministério da Educação (MEC) (acessado por meio de cadastro prévio na Comunidade Acadêmica Federada - CAFE), o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e, de modo especial, o Repositório Institucional da UnB. Esse levantamento foi feito entre os anos de 2015 e 2021, com a temática estudada.

Após o levantamento bibliográfico, apontamos a abordagem metodológica e o tipo de pesquisa que subsidiaram este estudo. Ainda nesse capítulo também trazemos o contexto da produção das informações empíricas, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos para a produção das informações empíricas e os procedimentos para a análise dessas informações.

Ao final, apresentamos a discussão e análise das evidências coletadas e em desfecho, realizamos as considerações finais e dispusemos o produto educacional denominado Caderno de alfabetização e letramento: outros olhares como contribuição técnica desse trabalho.

## **1 ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO E LITERACIA: TERMOS SINÔNIMOS?**

Quando surge a necessidade de refletir acerca dos processos educacionais das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental, verifica-se que a alfabetização parece estar no topo do pódio como um dos temas mais complexos, mais discutidos e, conseqüentemente, mais polêmicos entre professores, pais, autoridades educacionais e sociedade. De fato, é bastante compreensível todo esse alvoroço em torno da alfabetização, pois ela é o pilar fundamental e elementar que subsidiará as demais aprendizagens ao longo da vida.

Diante da complexidade e importância do processo de aquisição da língua materna e seu desenvolvimento, discussões e estudos acerca desse tema acontecem há muito tempo, e em função disso acumulamos uma vasta produção científica que contou com a influência de estudos internacionais de diversas áreas do conhecimento, bem como vários trabalhos de autores renomados que nasceram em território nacional e que também influenciaram e influenciam até hoje muitos estudos, como Paulo Freire, Magda Soares, Maria do Rosário Mortatti, entre outros.

Há algum tempo já se escuta, além de alfabetização, o termo “letramento” que possui outra infinidade de estudos e se familiariza cada vez mais com o campo educacional, todavia, ainda gera dúvidas e confusões e até mesmo uma sobreposição à alfabetização. Além disso, atualmente, fala-se também em literacia. Dessa forma existem três termos (alfabetização, letramento e literacia) que, em linhas gerais, tratam do ensino da leitura e da escrita. A soma desses termos desencadeia alguns questionamentos: são termos opostos? Sinônimos? Complementares? Tentaremos, com simplicidade, crítica e clareza conceituar e explicar os processos correlatos a esses três termos nesta seção. O percurso histórico que os envolve será abordado na próxima seção.

### **1.1 Alfabetização**

Como já dizia Santaella (1983), o nosso estar no mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede entrelaçada e plural de linguagens: movimentos, linhas, traços, cores, sons, olhares, entre outras. Todas essas linguagens são de extrema importância para o desenvolvimento humano e para a nossa comunicação, entretanto, a naturalidade do uso da língua que falamos e usamos para escrever, a língua materna, e o fato de estarmos inseridos em uma sociedade de cultura escrita enfatizam a necessidade de apropriação da leitura e da escrita que ocorre por meio da alfabetização.

O processo de alfabetização, ainda que se inicie formalmente na escola, começa bem antes, por meio das diversas leituras que a criança faz do mundo que a cerca desde o momento em que nasce (MATA, 2019). À vista disso, pode-se dizer que a alfabetização não é um processo que ocorre num momento isolado, em um determinado período da vida escolar do estudante. A criança levará para a escola um arsenal de conhecimentos que ela desenvolveu desde a sua inserção no mundo, e os espaços da Educação Infantil devem, entre outros aspectos a serem desenvolvidos, dar continuidade a esse processo que se consolidará a partir dos primeiros anos do Ensino Fundamental, de acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Para adentrar no universo da leitura e da escrita, Soares (2003a) aponta duas vias que, segundo ela, devem ser percorridas de forma simultânea: a primeira é a alfabetização e a segunda é o letramento.

Atendo-nos, nesse momento, à primeira via de acesso ao mundo da escrita, Soares (2003a) destaca que esse processo é parte constituinte da prática da leitura e da escrita e deve ser tratado de maneira específica e sistemática, por meio do uso de procedimentos adequados que levem em consideração os processos linguístico e cognitivo de apropriação da língua. É importante ressaltar que quando se fala em procedimentos, dessa forma, no plural, pretende-se evidenciar que não existe um, ou único método, ou qualquer procedimento que dê conta sozinho de promover a alfabetização, da mesma forma que não vale ter apenas uma teoria, por mais brilhante que seja, sem uma metodologia para desenvolvê-la (SOARES, 2003a).

Soares (1985) destaca a importância de integrar, a qualquer teoria sobre a alfabetização, as facetas desse processo, elencadas da seguinte forma: 1. Sua especificidade/conceito; 2. A natureza desse processo (aspectos psicológico, psicolinguístico, sociolinguístico e linguístico); 3. Os condicionantes desse processo (pressupostos sociais, culturais e políticos).

Soares também nos alerta sobre a especificidade do processo de alfabetização e sobre o fato de que ele é apenas um processo de aquisição da língua materna e não de seu desenvolvimento, e que, a partir desse entendimento, as práticas sejam voltadas para atender suas demandas e particularidades. Quanto à sua natureza, Soares (1985, p. 21-22) pontua:

[...] na perspectiva psicológica, estudam-se os processos psicológicos considerados necessários como pré-requisitos para a alfabetização e os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever. [...] Estudos psicolinguísticos voltam-se para a análise dos problemas tais como a caracterização da maturidade linguística da criança para a aprendizagem, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo de leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual quando a

criança lê, etc. [...] sob a perspectiva sociolinguística, a alfabetização é vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua. [...] Do ponto de vista propriamente linguístico, o processo de alfabetização é, fundamentalmente, um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e a transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

À complexidade do processo de alfabetização, com suas inúmeras peculiaridades, ainda é preciso acrescentar os fatores sociais, econômicos, culturais e políticos que, de acordo com Soares (1985), são condicionantes para uma teoria coerente de alfabetização. Aqui se faz necessário entender que a alfabetização não é um processo neutro e meramente instrumental, mas é, antes de tudo, um movimento político, de participação das classes dominadas na construção e partilha do saber e conquista de poder. "Não há alfabetização neutra, enfeitadinha de jasmim, nada disso. O processo de alfabetização é um processo político" (FREIRE, 2014, p. 156).

Ao perguntarmos a qualquer pessoa o que é alfabetização, a resposta mais comum que se obtém é a de que a alfabetização é o processo de ensinar a ler e a escrever. Todavia, nas últimas décadas, esse entendimento foi posto em discussão entre os profissionais do ensino e da educação. As discussões acerca desse conceito ocorreram principalmente devido ao aumento das demandas sociais de leitura e de escrita que revelaram a necessidade de ampliar o conceito de apenas saber ler e escrever. Passou-se a incluir, também, o saber fazer uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita esteja presente. Entretanto, Soares (2014, não paginado) afirma que "logo se reconheceu que essas duas competências – de um lado, saber ler e escrever, de outro lado, saber responder adequadamente às demandas sociais de uso da leitura e da escrita – envolviam processos linguísticos e cognitivos bastante diferentes".

Dessa forma, o tema letramento, que será abordado mais à frente, passou a designar o processo que pretende subsidiar essas respostas esperadas para as mais diversas demandas sociais que advêm do uso da leitura e da escrita.

A alfabetização, atualmente, é denominada por Soares (2014, não paginado) como "a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego". A autora deixa claro, em seus últimos estudos, que esse processo não se refere à aquisição de um código, mas sim à aprendizagem de um sistema de grafemas que representam sons da fala, os fonemas, portanto, um sistema de representação, não um código.

A esse respeito, a visão tradicional sobre a alfabetização que tinha como base a concepção de que o aluno aprenderia decorando a equivalência entre as formas gráficas (letras) e os sons que elas substituem (fonemas) e, assim, decodificaria ou codificaria as palavras, vai contra os pressupostos da teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO, 1990; FERREIRO; TEBEROSKY, 1986) que enfatizam que a alfabetização não é o aprendizado de um código e sim a apropriação de um sistema notacional.

Valendo-se da teoria da psicogênese da escrita, Morais (2012) nos convida a refletir sobre a necessidade de reconhecer que o aprendizado da escrita alfabética, bem como suas regras de funcionamento e propriedades, não está pronto na cabeça do aprendiz. O autor evidencia, ainda, que assim como a humanidade levou um bom tempo para inventar o sistema alfabético, após ter utilizado outros sistemas de escrita, a internalização das regras e convenções do alfabeto não ocorrerá da noite para o dia. Nem pelas repetições dos sons e das letras e, menos ainda, pelo acúmulo de informações que a escola transmite de forma pronta para os estudantes.

De acordo com Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), a apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) ocorre por meio de um processo construtivo que requer interação com diferentes gêneros textuais e reflexão constante de como funciona esse sistema. Sob a ótica dessa perspectiva, o conhecimento sobre o sistema alfabético decorre da transformação que o estudante realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o SEA, ao mesmo tempo que conhece novas informações com as quais depara, mas que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios que, por sua vez, funcionam como fonte de desafio e conflito (MORAIS, 2012).

O processo construtivo a ser percorrido pelos estudantes passará por algumas etapas que já são bastante conhecidas no ambiente escolar: 1. Pré-silábica: a criança ainda não possui a percepção de que a escrita nota ou registra a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos; 2. Silábica: a criança começa a pronunciar a palavra dividindo-a em sílabas, de modo que tenta fazer correspondência entre as letras e os segmentos orais que pronuncia sem preocupação com a quantidade de letras empregadas; 3. Silábico-alfabética: a criança já percebeu que a escrita alfabética nota os segmentos sonoros das palavras e, ao invés de colocar apenas uma letra para cada sílaba, descobre que é necessário colocar mais; 4. Alfabética: essa é a última fase do processo de apropriação da escrita alfabética. A criança geralmente coloca uma letra para cada som que pronunciamos, mas comete muitos erros ortográficos (MORAIS, 2012).

Como observamos acima, a criança, ao longo do percurso evolutivo para a apropriação do SEA, constrói hipóteses para responder o que as letras representam ou notam e como as letras criam representações. Sobre esse percurso, Morais (2012) também enfatiza a necessidade



de trabalhar a consciência fonológica para que as crianças avancem nas hipóteses criadas. Consciência fonológica é “uma grande constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras” (MORAIS, 2012, p. 84).

As contribuições trazidas pela teoria da psicogênese ganharam destaques especiais em cursos de formação continuada de professores e nos documentos diretivos de alfabetização utilizados em anos anteriores pelo Ministério da Educação. No entanto, é necessário um olhar cuidadoso para a esteira de problemas e lacunas desencadeadas a partir da confusão criada pela falta de entendimento da teoria psicolinguística de aprendizado da língua alfabética, que foi confundida com uma metodologia de ensino. Diante disso, Morais (2012) aponta que é fundamental que os(as) professores(as), ao compreenderem os estudos da teoria da psicogênese, se utilizem de variadas metodologias para conduzir o processo evolutivo de apropriação do SEA, de tal forma que o ensino sistemático das correspondências grafema-fonema não seja abandonado, nem tampouco o cuidado com a ortografia e a caligrafia.

Morais (2012, p. 66-78) também deixa claro que alcançar a hipótese alfabética não significa estar alfabetizado:

O aprimoramento da hipótese alfabética, que leva à condição de alfabetizado, ao lado das oportunidades de leitura e de produção de textos, requer um domínio razoável das correspondências entre letra e som (ou grafema-fonema) de nossa língua e uma familiarização com o uso dessas correspondências nas diferentes estruturas silábicas do português, além da sílaba CV (consoante + vogal), mais frequente.

[...] Isso tem que ser ensinado e revisado, de forma sistemática, ao menos nos dois primeiros anos de escolarização.

Acreditamos que ensinar de forma atenta e cuidadosa o sistema de escrita alfabética se coloca, hoje, como uma medida urgente para reinventarmos a cada dia as metodologias de alfabetização que usamos em nosso país. As variadas metodologias que podem ser construídas por meio da compreensão da teoria da psicogênese resguardam as diferenças entre as formas de conceber o SEA, as necessidades peculiares de cada estudante e as possibilidades de adotarmos princípios ideológicos de libertação e resistência em sala de aula. Tais medidas e princípios configuram um papel importante na redução do analfabetismo que contribui, ao longo dos anos, para o histórico das muitas desigualdades e exclusões de mulheres e homens negros e de classes menos abastadas do processo de escolarização, como veremos no decorrer deste trabalho.

## 1.2 Letramento

A palavra letramento é a tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, e tem como definição a condição de ser letrado, que, por sua vez, significa, de acordo com Soares (2017, p. 40), “o indivíduo que vive em estado de letramento, não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita”. Porém, é fundamental compreender que são incontáveis as demandas, os contextos e os tipos de letramento que podem ser utilizados para representar aos mais variados grupos sociais e suas necessidades, por meio dos significados que possuem de leitura e escrita que vão além do arcabouço da educação.

Letramento, hoje em dia, é uma palavra que corresponde a diferentes conceitos, conforme a perspectiva adotada: antropológica, sociológica, ideológica, linguística, psicológica, pedagógica. Talvez a definição de letramento mais atestada atualmente seja a de Kleiman (2004, p. 11): “um conjunto de práticas sociais (que usam a escrita), cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder.”

Falaremos inicialmente sob a perspectiva pedagógica, “pois foi no campo do ensino inicial da língua escrita que a palavra letramento e seu conceito foi introduzido no Brasil” Soares (2014, não paginado). Trataremos adiante sobre alguns dos novos conceitos de letramento que consideramos fundamentais para este trabalho e que se associam às mais diversas identidades e expectativas sociais.

### 1.2.1 Letramento e o ensino inicial da língua escrita

Quando retomamos os conceitos de alfabetização de Paulo Freire, é possível verificar que ele já trazia a essência do letramento mesmo sem nunca ter usado esse termo. Para Freire (2014, p. 164):

[...] o processo de alfabetização válido [...] é aquele que não se satisfaz apenas [...] com a *leitura da palavra*, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a *leitura da palavra* e a *leitura do mundo*, a leitura da realidade. A prática de alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizados estão lendo sua realidade, porque toda leitura do mundo está grávida de um certo saber. Não há leitura do mundo que não emprenhada pelo saber, por certo saber.

Além da “leitura da palavra”, em referência à apropriação da leitura e da escrita, Freire (2014) também mencionava a “leitura do mundo” que, por sua vez, deveria preceder a leitura

da palavra, pois o ato de ler vem da experiência de cada pessoa com a sua existência no mundo, e essa leitura, do mundo, é fundamental para compreendê-lo e transformá-lo. Essas leituras (da palavra e do mundo) deveriam estar integradas (FREIRE, 2014).

A essência do letramento trazida no conceito de alfabetização utilizado por Paulo Freire vai ao encontro dos estudos que foram desenvolvidos a partir da década de 1980, quando o termo “alfabetização” passou a não conseguir abranger as práticas em atividades sociais em que houvesse o uso da língua (MORTATTI, 2004).

Soares (2003b) reserva o termo letramento para conceituar aquela segunda via de acesso ao mundo da escrita, mencionada no início da seção. A partir dessa ótica, a autora considera que o letramento é o desenvolvimento das práticas de uso da técnica adquirida com a alfabetização. É o desenvolvimento das habilidades que possibilitam a leitura e a escrita nas diversas situações pessoais, sociais e escolares “em que precisamos ou queremos ler ou escrever diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções” (SOARES, 2014, não paginado).

Tfouni (1988, p. 9) estabeleceu um sentido para o letramento e apontou as diferenças entre os processos de alfabetização e letramento. De acordo com ela, apesar de estarem inevitavelmente entrelaçados, à época não eram tratados, pelos estudiosos, como um conjunto: “A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem para leitura e escrita. [...] O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”.

Percebe-se que existem diferenças claras entre os dois processos (alfabetização e letramento). O primeiro, como já pontuamos, diz respeito à apropriação do sistema de escrita alfabética, e o segundo processo diz respeito ao uso que faremos a partir da aquisição dessa tecnologia em diferentes contextos e situações da vida, quando “interagimos com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida” (SOARES, 2017, p. 44).

Ao entendermos que os processos de alfabetização e letramento são distintos, devemos entender também que eles são complementares e devem ocorrer de forma indissociada, ou seja, um não precisa vir antes do outro e sim em paralelo. É fundamental que a alfabetização ocorra sob a perspectiva do letramento. Nesse sentido, Soares (2003, p. 1) já esclarecia:

São processos simultâneos e interdependentes, pois todos sabem que a melhor maneira para aprender a usar um forno de microondas é aprender a tecnologia com o próprio uso. [...] Não é preciso primeiro aprender a técnica para depois

aprender a usá-la. E isso se fez durante muito tempo na escola: “primeiro você aprende a ler e a escrever, depois você vai ler aqueles livrinhos lá”. Esse é um engano sério, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra.

Soares (2003) também enfatiza a necessidade de não desprezar a especificidade de cada processo, referindo-se, aqui, de forma mais incisiva, à perda de especificidade que a alfabetização sofreu com a chegada dos estudos acerca do letramento e com a confusão gerada pela falta de entendimento das novas concepções trazidas pelo construtivismo, quando se entendeu, à época, que não se poderia usar métodos para alfabetizar. A esse respeito, Soares (2003, p. 17) pontua que “é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método”, pois ninguém aprende a ler e a escrever se não conseguir fazer as devidas relações entre fonemas e grafemas. Esse aprendizado, de acordo com Soares (2003), refere-se à parte específica do processo de alfabetização, que não deve ser negligenciada ou ofuscada, ou levando-se em consideração apenas as atividades voltadas para o letramento.

Quanto às especificidades do processo de letramento, Kleiman (2005) deixa claro que letramento não é um método, e nem mesmo um conjunto de métodos, e sim uma imersão da criança, do jovem e do adulto no mundo da escrita. E este mundo, segundo ela, vai além dos muros da escola e adentra a vida cotidiana em sociedade. Para que o professor consiga propiciar essa imersão do estudante no mundo da escrita, Kleiman (2005, p. 10) sugere:

- a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula;
- b) arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno leitor em formação;
- c) fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro.

Além das práticas diárias de letramento oferecidas pela escola, Kleiman (2005) aponta a necessidade de reflexão acerca da ampliação do universo textual, de modo a inserir novos gêneros, novas práticas sociais de diferentes instituições (publicitárias, comerciais, políticas), bem como textos comuns sobre assuntos do dia a dia, relacionados ao ambiente familiar, de trabalho e outros contextos.

Soares (2003) chama a atenção para duas dimensões que são colocadas em evidência quando se pretende mensurar e promover o letramento. A primeira dimensão, segundo a autora, é a individual, em que o letramento é entendido como um simples atributo pessoal, o indivíduo tem a posse das tecnologias mentais para escrever e ler. A outra dimensão é a social, que, por sua vez, compreende o letramento como um fenômeno cultural que contempla uma gama de atividades que envolve a língua escrita. Soares (2003) afirma, no entanto, que mesmo que se

coloque o foco em uma dimensão ou em outra, ainda é muito difícil encontrar uma definição precisa quando o objetivo é avaliar o letramento, devido ao enorme conjunto de capacidades, habilidades, conhecimentos, valores, usos e funções sociais que o fenômeno engloba.

Nos contextos escolares, Soares (2003) afirma que as instituições dispõem de duas condições, uma favorável e outra desfavorável para conseguir medir e avaliar o letramento. A condição favorável, de acordo com a autora, baseia-se no fato de que o letramento, dentro desses contextos, é mais um processo do que um produto, e com isso as instituições podem avaliar o letramento de forma contínua e progressiva: a aquisição de habilidades, conhecimentos, usos sociais e culturais da escrita.

Quanto à condição desfavorável, Soares (2003) chama a atenção para o reducionismo do conceito de letramento, que é redefinido para letramento escolar como uma tentativa de estratificar e selecionar os conhecimentos que devem ser aprendidos a respeito desse processo para caberem na estrutura organizacional burocrática pautada na aplicação de testes e provas de leitura e escrita. Tal processo despreza, conseqüentemente, as diversas subjetividades inscritas nas histórias de vida de seus atores, bem como os aspectos identitários (classe, gênero, etnia, regionalidade, sexualidade, raça) que são socialmente inferiorizados em ambientes institucionalizados como a escola. Nesse sentido precisamos, além de questionar o tipo de letramento que é trabalhado nas instituições escolares, suscitar novas possibilidades de práticas letradas com base nos novos estudos sobre letramento que surgiram nas últimas décadas.

### ***1.2.2 Letramentos: conceitos contemporâneos***

É sabido que a produção acadêmica sobre o tema do letramento cresceu bastante e busca-se explorar cada vez mais diferentes aspectos, sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas devido à complexidade desse fenômeno, porém suas características “devem obrigar a considerar a pluralidade do conceito de letramento, a fim de evitar a diluição das diferenças por meio de fórmulas simplificadoras que visem à fixidez e homogeneização” (MORTATTI, 2007, p. 95).

Um conceito rígido e homogêneo de letramento já não é suficiente para representar as singularidades de todos os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem, tampouco acompanhar a diversidade multicultural e as transformações tecnológicas com as quais esses indivíduos precisam se relacionar atualmente.

Longe da homogeneidade, as perspectivas dos novos estudos de letramentos (NEL) que compreendem as práticas de letramentos como múltiplas e historicamente situadas são

marcadas, de acordo com Souza (2011), pela heterogeneidade e estão relacionadas aos papéis e aos lugares sociais que ocupamos, ou, por vezes, somos impedidos de ocupar na sociedade.

Compreender que as práticas de letramento possuem um caráter social e plural, que vai além das habilidades de ler escrever, significa validar que essas práticas podem ser adquiridas por meio de processos escolarizados e, também, em processos de aprendizagem que ocorrem em diferentes esferas do cotidiano. É fundamental entender que cada grupo atribui um sentido, ou múltiplos sentidos, à linguagem, aos diferentes modos de ler, escrever e falar a depender de suas trajetórias de vida, dos contextos locais, das referências culturais e da estrutura que caracteriza os processos sociais mais amplos (SOUZA, 2011).

A visão sobre letramentos, no plural, nos leva a ampliar o olhar para o modo como concebemos o mundo e passamos a considerar questões ainda pouco estudadas e levantadas nas práticas letradas cotidianas, como raça e gênero. Estas questões são repletas de conhecimentos socialmente não valorizados, mas que imprimem importância, resistência e reexistência aos indivíduos desses grupos. Como exemplo, temos o estudo feito por Souza (2011) acerca dos letramentos contidos na cultura hip-hop, que mescla multiletramentos em suas produções (mídias orais, verbais, imagéticas, analógicas e digitais) e pautam-se em movimentos sociais negros que, ao longo dos anos, reivindicam direitos, inclusive educacionais.

Após a reflexão de que os letramentos são múltiplos e críticos, pois envolvem usos variados de práticas de acordo com os espaços e os engajamentos que proporcionam, Souza (2011) aponta os letramentos de reexistência como uma reinvenção de práticas que os ativistas realizam quando retratam uma história pouco contada, na qual os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não. À vista disso, esses letramentos mostram-se singulares, pois ao retratarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, “contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal” (SOUZA, 2011, p. 36).

Nesse contexto de surgimento dos novos conceitos de letramento, é preciso destacar que a escola é chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar, mas que permite que a cultura eurocêntrica prevaleça na história oficial da educação pública no Brasil, que é marcada por um processo de exclusão da população negra que teve seu acesso e permanência à educação negados. A esse respeito, Felipe e Zappone (2019) consideram que as relações de poder são baseadas metaforicamente por centros e margens, algo que explicaria o processo de marginalização da cultura africana e dos negros, excluindo-os do processo civilizatório e da produção de saberes ao longo da história. Por conseguinte, é preciso relocar

os lugares africanos e evidenciar homens e mulheres negras como protagonistas nos diversos processos de produção de conhecimento. Nesse sentido, o termo afrocentrar surge para marcar posicionamento diante de uma nova realidade que se espera construir, como destacado abaixo:

Afrocentrar é mais que tornar as africanidades como temática central, ou no lugar do etnocentrismo, é uma possibilidade de, em um contexto assimétrico de poder, desenvolver equanimente os instrumentos de participação do jogo político, que subjaz como potencial a ser desenvolvido pela educação. É ainda a possibilidade de capacitar para o intercâmbio, e para as trocas simbólicas descentradas [...] também se refere à metodologia multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar dos estudos neste campo, ou seja, a afrocentricidade coloca o complexo cultural de matriz africana e a diáspora como eixo de empoderamento, articulação e de reflexão sobre este mesmo legado. (NASCIMENTO, 2010, p. 4-5).

Com base nessa teoria, o afroletramento se constitui como uma estratégia de revisão das políticas públicas sociais e das práticas de letramento relativas à educação brasileira pelo viés do afrocentrismo. Nessa visão, o afroletramento requer, não apenas

[...] o aparelhamento da técnica da Leitura e da Escrita com a alfabetização pelos grupos historicamente subalternizados, mas a possibilidade do uso social e político da Leitura e da Escrita como estratégias de dessubalternização desses mesmos grupos, bem como a possibilidade de “quebrar” com a hegemonia etnocêntrica que “construiu” a subalternidade e as assimetrias. É hipótese desta abordagem que o Afroletramento se constitui como um “lugar” de encenação dos processos identitários e de identificações capazes de dessubalternizar as contribuições de matrizes africanas e de promover práticas de compartilhamento em sala de aula; [...]” (NASCIMENTO, 2016, p. 5).

As práticas de afroletramento possibilitam o empoderamento da humanidade negra, pois denunciam as opressões de classe e de raça. E também de gênero, quando denunciam um cotidiano patriarcal e racista que recai com força maior sobre a mulher negra subjugada e submissa em função de circunstâncias históricas, sociais, culturais e econômicas que lhe foram impostas, condenada ao silenciamento. Nota-se, portanto, que os usos críticos da escrita e da leitura com base no afroletramento condicionam uma passagem da subalternidade ao empoderamento, ou seja, tais práticas permitem a conscientização sobre a condição negra por meio dos usos da escrita que incidirá também nas descobertas do ser mulher e na consciência étnica.

Felipe e Zappone (2019, p. 21) esclarecem os objetivos pretendidos quando se fomenta a passagem do letramento para o afroletramento:

Ao fazer esse percurso do letramento ao afroletramento, passando pelo afrocentrismo, nosso objetivo era repensar o modo como se compreende a

contribuição negra para a nossa cultura tanto em termos de pressupostos teóricos, quanto de obras literárias de dicção étnico-raciais. Enquanto letramento foi interpretado aqui não apenas como uma formação discursiva, mas também como formas de abarcar em tais práticas as questões identitárias [...] o afroletramento é concebido um “algo além” da simples inserção do negro em nossa sociedade e em nossa cultura (mesmo que às vezes por força da lei).

A educação brasileira jamais cumprirá seu papel sem antes questionar e romper com as perversas relações de poder que excluem e marginalizam os negros, as negras e os indígenas. As reivindicações desses grupos historicamente silenciados em nossa sociedade precisam urgentemente ganhar os espaços escolares para que haja efetivação de práticas de letramento afrocentradas.

Os novos estudos do letramento (NEL) também problematizam quais são os letramentos dominantes e quais são os marginalizados ou de resistência, e se voltam de forma especial para os letramentos vernaculares, de modo a dar conta das práticas não valorizadas e pouco investigadas. Os letramentos dominantes são os institucionalizados e relacionam-se às agências formais de letramento, como a escola e todas as instituições regidas, sistematicamente, por normas e leis próprias, valorizadas legalmente. Com isso preveem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, padres, pastores, entre outros) que são valorizados em relação ao conhecimento e ao lugar que ocupam na instituição de origem (ROJO, 2009).

Já os chamados letramentos vernaculares “não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais” (ROJO, 2009, p. 102-103). Todavia, são desvalorizados e rejeitados pela cultura oficial, mas são, muitas vezes, práticas de resistência e que devem, de acordo com o NEL, relacionar-se aos letramentos dominantes.

A respeito dos letramentos dominantes, Rojo (2009) pontua a necessidade de revisá-los na contemporaneidade, especialmente nos espaços escolares. Dentre as muitas razões para tanto, ela salienta: as mudanças no mundo por efeito da globalização e as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação que se deram por meio do surgimento e da ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da informação. Em virtude de tais mudanças, já não é suficiente apenas a leitura do texto verbal escrito, é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem, estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam.

A essa multiplicidade semiótica e cultural que permite a existência de vários tipos de letramentos, podemos ainda destacar o letramento científico, que busca compreender as



características que diferenciam a ciência como uma forma de conhecimento e investigação; a consciência de como a ciência e a tecnologia moldam nosso meio material, cultural e intelectual; e o interesse em engajar-se em questões científicas, como cidadãos críticos capazes de compreender e tomar decisões sobre o mundo natural e as mudanças nele ocorridas. (CONRADO, 2017).

Para Hodson (2011), a expressão letramento científico contempla um amplo significado, sobretudo, de que a função mais importante do letramento científico é a de proporcionar independência intelectual e autonomia pessoal ao sujeito, de modo que este seja capaz de avaliar diferentes posicionamentos, ideologias e valores envolvidos nas práticas sociais. O autor descreve alguns elementos para explicar o significado de letramento científico:

[...] primeiro, uma independência da autoridade; segundo, uma disposição para testar a plausibilidade e a aplicabilidade de princípios e ideias para si mesmo, seja pela experiência ou por uma avaliação crítica do testemunho de outros; terceiro, uma inclinação para observar para além do superficial e abordar os fundamentos ideológicos da ciência e da tecnologia, as estruturas econômicas e políticas que as sustentam e as normas e práticas que acomodam algumas visões e alguns participantes, mas marginalizam ou excluem outros; quarto, sensibilidade para as interações complexas de classe, raça, gênero, linguagem, conhecimento e poder; quinto, uma habilidade para dar forma às intenções e escolher um curso de ação de acordo com uma escala de valores autoformulada; sexto, um compromisso para crítica e constante reavaliação de seus próprios conhecimentos, crenças, atitudes e valores (HODSON, 2011, p. 27, tradução nossa).

O letramento literário também integra a expansão do uso do termo letramento, que tem por finalidade designar a construção de sentido a partir da sua relação com a escrita. Cosson (2014, p. 23) define letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, que, de acordo com ele, “começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido”. É um processo de apropriação que não ocorre apenas em contato com as obras literárias escritas, mas que deve contemplar as mais diversas manifestações culturais que acontecem nos mais diversos contextos, por meio de variados suportes e canais.

Dessa forma, o conceito de letramento literário abrange não somente os textos valorizados pela cultura letrada. As práticas de letramento literário pressupõem todas as práticas que envolvem a escrita literária cujo traço essencial é a marca de ficcionalidade. São considerados eventos de letramento literário, de acordo com Yamakawa e Paula (2012), a interação com filmes, seriados de TV, mangás, gibis, romances cor-de-rosa, *best sellers* e a

Internet, em alguns casos, e que, por sua vez, estabelecem uma relação com os jovens leitores que depreendem significados múltiplos e variados.

Um dos problemas da escola ao trabalhar a literatura é que ela espera que os estudantes sejam capazes de ler os textos recomendados de maneira uniforme, assim tudo teria o mesmo sentido para todos os tipos de leitores em quaisquer situações. De acordo com Figueiredo (2009), a aplicação de textos, sejam eles literários ou não, é baseada num ensino completamente descontextualizado. Nesse sentido, é importante refletir sobre a função da escola no processo de formação do leitor, pautado no conceito de letramento literário.

Em meio aos multiletramentos abordados, ainda é necessário compreender as diferenças apontadas por Street (2014, p. 146-147) entre os eventos de letramento e práticas de letramento:

O conceito de eventos de letramento [...] enfatiza a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana. Palestra por exemplo, representa um clássico evento de letramento. [...] eventos de letramento cotidianos como encontros com a burocracia, seminários, reuniões. [...] Por práticas de letramento vou me referir não só ao evento em si, mas a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento.

Isso posto, é fundamental compreender que o caráter ideológico que permeia os eventos cotidianos de letramento restringe e controla as convenções que devem ser interiorizadas pelos indivíduos. Essas convenções se tornam ainda mais visíveis quando confrontadas por movimentos de resistência política, como o feminismo, que “ao resistirem às convenções dominantes de fala e escrita, atuam para torná-las explícitas como um passo na direção de transformá-las” (STREET, 2014, p. 147). Assim sendo, precisamos não apenas de eventos e modelos culturais de letramentos, mas de valorizar e reconhecer os múltiplos letramentos de maneira que se coloque em prática os usos e significados do letramento em prol das lutas de identidades particulares contra ideologias constantemente impostas.

### ***1.2.3 O caráter ideológico do letramento***

A escola, principal agência de letramento, ignora os demais eventos de letramento que ocorrem além de seus muros e prioriza um modelo definido por Street (2014) como modelo autônomo de letramento, que se refere à aquisição de códigos linguísticos. O enfoque autônomo de letramento concebe a escrita como um produto completo em si, independentemente dos contextos de produção e recepção. Nesse sentido, a escrita seria invariável e faria da leitura um processo apenas de decodificação do texto que atende a uma lógica interna inerente ao texto.

De acordo com Street (2014), nesse enfoque, a escrita pode ser transposta no tempo e no espaço sem sofrer variações e deformações.

Em oposição ao enfoque autônomo, Street (2014) fomenta um modelo alternativo denominado enfoque ideológico de letramento. Este enfoque, ao contrário do autônomo, concebe todas as práticas sociais que utilizam a escrita e considera os contextos de produção e de recepção, pois uma leitura está sujeita a deformações e variações. O enfoque ideológico “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (ROJO, 2009, p. 99).

Entretanto, o modelo ideológico de letramento não deve ser entendido como uma negação daquilo que é definido como modelo autônomo, mas trata-se de considerar as relações sociais que envolvem o complexo processo de escrita. Por conseguinte, o letramento, sob a perspectiva ideológica de Street (2014, p. 44), “ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado de letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições pedagógicas”.

O enfoque ideológico reconhece a variedade de práticas associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos, ao contrário do modelo autônomo dominante, que apenas concebe o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social no qual a leitura e a escrita são vistas como produto, ou seja, são consideradas apenas um conjunto de habilidades a serem decifradas.

#### ***1.2.4 A perspectiva de letramento deste trabalho***

Colocados os conceitos de letramento relacionados ao ensino inicial da língua escrita e aos conceitos contemporâneos, verificamos que nos foi dada uma tarefa bastante complexa, mas extremamente necessária aos dias atuais. Dias em que prevalecem as políticas de ódio, de autoritarismo sobre as minorias, preconceitos, conservadorismo, medidas ultraneoliberais, retrocessos de políticas públicas resultantes de conquistas históricas das classes trabalhadoras, violação e desconstrução de políticas de proteção ambiental, enfraquecimento da democracia, dentre outras calamidades sociais que se alinham ao contexto de fome, miséria e extrema desigualdade social instalado.

É imprescindível desenvolver estratégias de alfabetização que reconheçam todas as especificidades e facetas do processo, mas que estejam absolutamente associadas ao letramento.

É o letramento que lida com a imensa variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea e, neste atual momento político brasileiro, que consiga ampliar a noção do que se entende por letramento ao campo da imagem, da música, da dança e de outras semioses além da escrita, e às diversas culturas e grupos sociais.

O letramento em que acreditamos é aquele que se dá no plural, letramentos, sob o enfoque ideológico. Que vai muito além das práticas letradas convencionais, prescritivas e institucionalizadas. É necessário que as diferentes práticas letradas que ocorrem em diversos contextos, de diferentes formas, sejam vistas, aceitas e trabalhadas. É urgente a necessidade de se colocar luz ao afroletramento para que pessoas negras, principalmente mulheres negras, saiam da condição de subalternidade e silenciamento.

A perspectiva de letramento contemplada neste trabalho também é consoante com a compreensão de alfabetização que Paulo Freire utilizava ao defender a inseparabilidade entre o aprendizado da leitura da palavra (linguagem) e a leitura do mundo (relações sociais), como descrita na seção inicial sobre letramento. Ao reconhecer que as relações sociais, muitas vezes, restringem o acesso das camadas populares à alfabetização e ao letramento, Freire insistiu que esses processos devem ser pensados como uma crítica explícita à injustiça social no sentido de reunirmos esforços para corrigir as desigualdades.

A compreensão freiriana de alfabetização aproxima-se do modelo ideológico proposto por Street (1984), que concebe o letramento como uma prática sociocultural permeada por relações de poder. Um processo intrinsecamente ligado às estruturas culturais e de poder na sociedade. A visão de que a alfabetização e o letramento estão imersos nas estruturas de poder traz muito do legado de Paulo Freire que, em seus escritos, deixa claras as formas em que a falta de alfabetização dos pobres aumenta a dominação dos ricos, e a visão de que a democratização da alfabetização e do acesso à informação pode contribuir para relações sociais mais democráticas (FREIRE, 2019).

Contudo, não faz mais sentido falar de letramento sem acentuar seu caráter ideológico, que empodera os sujeitos a partir das diversas práticas sociais e os prepara para lidar com situações específicas de distintos contextos: exigências, lutas, resistência e reexistência. Da mesma forma que não cabe mais à escola apagar os múltiplos letramentos das culturas locais e de todos os seus atores para que apenas os letramentos valorizados, autônomos e/ou institucionalizados sejam viabilizados. Pois é justamente o espaço escolar que deve propiciar aos estudantes “participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética e democrática” (ROJO, 2009, p. 107).

O letramento escolar, tal qual é entendido e trabalhado atualmente, sob a ótica apenas de práticas de leitura e escrita por meio de atividades institucionalizadas (questionários, resumos, dissertações, relatos, interpretação de histórias sem conexão com a realidade, dentre outros), com base em poucos gêneros textuais escolarizados (literário, jornalístico, publicitário), não é mais suficiente. É necessário “ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam” (ROJO, 2009, p. 108).

Cabe, portanto, à escola potencializar os múltiplos letramentos, os letramentos críticos e protagonistas que permitam problematizar os discursos hegemônicos que desrespeitam as diferenças e silenciam seus atores. É necessário dar voz às culturas locais, populares e de massa como práticas de diálogo e resistência.

### 1.3 Literacia e a PNA (Política Nacional de Alfabetização)

Nos primeiros meses do atual governo federal, foi lançada a Política Nacional de Alfabetização (PNA), com cartilhas contendo orientações para prefeitos e governadores implementarem a nova política. Dentre as muitas mudanças observadas, uma que chamou bastante a atenção foi a ausência do termo letramento e, em seu lugar, literacia, também derivada do termo inglês *literacy*, utilizada de forma comum em Portugal. Desde então, nota-se que esse termo passou a circular de forma mais assídua e popular no território nacional.

Enquanto em Portugal o termo literacia é abundantemente utilizado pelas instituições oficiais, universidades e escolas e meios de comunicação, aqui no Brasil ele é praticamente inexistente (MORAIS; KOLINSKY, 2016). Estes autores acreditam que o fato de o termo letramento estar enraizado no Brasil desde os anos 1980, carregado por uma intenção sociopolítica de prática libertadora, não possibilitou a entrada do termo literacia.

Morais (2002, p. 121) define o termo literacia como “a habilidade de ler e de escrever. Evidentemente, ela está fortemente associada à escolaridade e, mais geralmente, à educação cognitiva”, todavia o autor acredita que é possível encontrar populações em que se verifica que a literacia e a escolaridade não estão vinculadas. Moraes e Kolinsky (2016, p. 45) apontam 3 razões para usar o termo literacia e não letramento:

Primeira razão: Enquanto *literacy*, de onde provém literacia, não nasceu com uma intenção ideológica, letramento tem uma carga ideológica e afetiva que, por mais meritória que seja, não é condizente com a objetividade de um exame intencionalmente científico e rigoroso (portanto neutro, tanto quanto é possível ser-se neutro). A segunda razão relaciona-se com o significado da componente final das duas expressões. Letrado é muito mais frequente que

literato (o qual provém diretamente do latim), e é, portanto, aquele que utilizamos para designar o indivíduo que dispõe de literacia. [...] Enquanto o sufixo -mento faz com que seja referido o ato ou efeito de letrar (palavra inexistente em português, mas isso não constituiria um óbice, além de que existe “letrar-se”), a terminação -cia evoca de preferência a “arte” (no sentido de habilidade, capacidade). [...] A última razão é pragmática. Nós temos de nos entender, todos, e não apenas no interior de um país ou só entre falantes do Português. É mais fácil entendermo-nos quando lemos ou ouvimos literacy, littératie, literacia, do que quando usamos letramento.

Muito embora defenda-se a neutralidade do termo literacia, sabe-se que os conceitos assumem diferentes significados ao longo do tempo, que não carregam essa tal neutralidade e que também se transformam de acordo com as apreciações valorativas dos sujeitos que os utilizam nos diferentes textos, contextos, políticas e discursos. Nesse sentido, Bunzen Júnior (2020) busca colocar luz ao que ocorre com o apagamento do termo letramento e a inserção do termo literacia no Brasil, o qual acredita que o termo europeu marca uma posição política, autoritária e colonial, que expulsa toda a gama de discussões sociológicas, antropológicas, linguísticas e discursivas que o termo letramento alicerçou durante muitas décadas, sob o argumento de alinhamento internacional com base na ciência.

Refletir sobre o conceito de letramento e entender a abrangência do que se engloba quando falamos em práticas sociais do uso da leitura e da escrita implica compreender que tal processo não é apenas uma questão cognitiva que pode ser medida em níveis sem levar em consideração a realidade particular de cada país e de cada contexto com suas pluralidades culturais:

[...] Afastando-se de explicações restritas e de testes psicológicos, tais investigações iniciais trouxeram uma maior compreensão das culturas, das práticas sociais, dos valores e das crenças que perpassam diferentes grupos em situações específicas. Pensar as diversas culturas pela ótica dos estudos do letramento implicou ir além do processo de escolarização em massa e até do conceito mais específico de alfabetização, relacionando o uso da escrita em diversos contextos, nas diversas situações vernaculares e relações de gênero, etnia, raça, religião, etc (BUNZEN JÚNIOR, 2019, p. 45).

O conceito de literacia utilizado na Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019, p. 18) “consiste no ensino e na aprendizagem das habilidades de leitura e escrita” e adquire um formato redutor, pois tem sua base ancorada apenas na ciência cognitiva de leitura e nos estudos da psicologia, de forma que suprime toda a complexidade das relações com a cultura escrita para simplesmente reduzi-la a meras habilidades (BUNZEN JÚNIOR, 2020).

As premissas para implantar a Política Nacional de Alfabetização (PNA) partiram de discursos que deturpam e excluem uma vasta pesquisa acadêmica acerca da alfabetização e do

letramento que se desenvolveu ao longo da história da educação brasileira. Tais pesquisas estiveram sempre abertas a uma pluralidade de ideias, concepções (tanto nacionais quanto internacionais) e contribuições de outros campos do conhecimento (sociologia, psicologia, linguística e outros). O caráter antidemocrático e autoritário da implementação dessa política ficou bastante evidenciado:

[...] a PNA infringe princípios estabelecidos pela Constituição Federal do Brasil (1988), em particular, no Art. 206: “II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; e “III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”; - foi instituída por decreto presidencial, sem ampla discussão com representantes da comunidade acadêmica e científica e com alfabetizadores; o “grupo de trabalho” e as “audiências” mencionadas no documento do MEC/Sealf (BRASIL, 2019b) se restringiram à representação de instâncias internas ao MEC, do CNE, do CONSED, da UNDIME e de “pesquisadores da área da alfabetização”, cujos nomes e instituições acadêmicas ou empresariais não foram identificados; - é apresentada por seus autores “[...] como se fosse a verdade científica revelada e o fazem por meio de um discurso característico da ‘retórica de púlpito’, como tal, ideológico, autoritário e pseudocientífico (MORTATTI, 2019, p. 27).

Com um discurso baseado na ideia de uma suposta neutralidade ao processo de alfabetização e resolução dos problemas do analfabetismo do Brasil, as autoridades educacionais não pouparam esforços para apontar os obstáculos que, segundo eles, tanto emperraram a alfabetização até os nossos dias: construtivismo, letramento e o método Paulo Freire. Todavia, Mortatti (2019, p. 28) esclarece que

[...] os problemas da alfabetização no Brasil não decorrem da utilização de métodos de alfabetização, sejam eles quais forem; “construtivismo” e “letramento” não são métodos de alfabetização; e “método Paulo Freire” não se confunde com os métodos “tradicionais” nem foi utilizado como base de políticas públicas de alfabetização no Brasil; - os problemas da alfabetização no Brasil serão superados com um novo “método”, o fônico/instrução fônica: essa falsa premissa e os argumentos decorrentes visam ocultar evidências científicas que comprovam que os problemas da alfabetização no Brasil estão diretamente relacionados com um conjunto de fatores educacionais, sociais, econômicos e políticos, responsáveis pelas desigualdades sociais e pela não priorização de educação de qualidade, especialmente em decorrência da falta de investimentos prioritários na escola pública e gratuita, como estabelecido na Constituição Federal de 1988.

As soluções apresentadas para a resolução dos problemas relacionados à alfabetização e à sustentação da PNA pautam-se basicamente no método fônico, como algo inovador, e na ciência cognitiva da leitura, em que se exalta que “a ciência cognitiva da leitura apresenta um

conjunto vigoroso de evidências sobre como as pessoas aprendem a ler e a escrever e indica os caminhos mais eficazes para o ensino da leitura e da escrita” (BRASIL, 2019).

Porém, como citaremos mais adiante, o método fônico faz parte do conjunto de métodos sintéticos de alfabetização. Não é algo novo, pelo contrário, esse método começou a ser utilizado na segunda metade do século XIX. Soares (2003) já dizia que a alfabetização precisava ser reinventada e ter sua especificidade recuperada, no entanto, essas mudanças não deveriam ser um retrocesso e sim um avanço, e que a alfabetização não se desenvolve apenas com a utilização de um único método.

Quanto às contribuições das neurociências e das ciências cognitivas da leitura, apresentadas como únicos fundamentos científicos da alfabetização, Mortatti (2019, p. 28) alerta sobre a real finalidade (ideológica) de ocultação e substituição de outras políticas educacionais, outros estudos e outras evidências científicas que obtiveram êxitos, mas que pertencem a outras ideologias e que por isso merecem ser apagadas:

[...] essa falsa premissa e os argumentos decorrentes visam a ocultar outros “referenciais de políticas públicas exitosas, nacionais e estrangeiras” baseadas em outras “evidências científicas” e outras políticas educacionais, programas e ações governamentais em desenvolvimento no Brasil, com finalidade de substituí-las, mas sem apresentar a devida avaliação diagnóstica de seus resultados; e visam, ainda, a ocultar o fato de que a “ciência cognitiva da leitura” não dá conta da explicação dos problemas do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, tanto de crianças quanto de jovens e adultos, especialmente quando essa ciência é utilizada com finalidade de ocultação de interesses indisfarçadamente ideológicos de um grupo político pretensamente neutro.

Dessa forma pode-se verificar que temos no Brasil, atualmente, uma política para a alfabetização que está muito longe de ter um caráter neutro e imparcial, pois impõe apenas uma forma de desenvolver o processo de leitura e escrita, com base num discurso de verdade absoluta entregue pela ciência, que se baseia em inquestionáveis resultados de pesquisas estrangeiras e que, segundo Mortatti:

[...] agregam valor de troca a outra mais importante mercadoria, a educação, alinha-se aos ditames de organismos internacionais, aos princípios do neoliberalismo econômico e do ultraconservadorismo político e aos interesses dos donos do capital (MORTATTI, 2019, p. 29).

Especificamente em relação ao letramento, é relevante pontuar que este termo foi completamente eliminado da Política Nacional de Alfabetização, e que excluiu, portanto, desdobramentos e conceitos importantes e contemporâneos acerca desse termo abordados, inclusive, na BNCC, bem como décadas de estudos e pesquisas que tanto influenciaram e



renovaram as práticas educacionais, programas e políticas públicas nacionais. No lugar do termo letramento, utilizou-se literacia para designar algo inovador e neutro quanto ao uso da escrita no Brasil. Todavia, Bunzen Júnior (2020, p. 47) salienta que “a PNA opta por usar ‘literacia’, mas não explicita as tensões, incoerências e reduções que perpassam tal processo de apropriação curricular”.

Por fim, assumir tal posição ao utilizar o termo europeu literacia significa concordar que não temos, aqui, no Brasil, uma terminologia adequada que compreenda as práticas sociais relacionadas ao uso da leitura e escrita, que não temos estudos sérios. É desconsiderar as produções científicas de vários grupos de pesquisas brasileiras, os centros de pesquisas e associações que atuam há muitas décadas, é negar de forma escancarada as lutas e significados que o letramento representa para o Brasil, é escorraçar as contribuições de importantíssimos autores nacionais como Paulo Freire, Magda Soares e demais autores citados nesta seção. É não romper com o colonialismo enraizado e persistente em nosso país e assumir uma posição política pautada no retrocesso e no autoritarismo.

Neste trabalho serão utilizados os termos alfabetização e letramento (este sob o enfoque ideológico) para tratarmos dos processos de aprendizagem e das práticas sociais relacionadas ao uso da escrita e da leitura. Abordaremos, na próxima seção, a historicidade desses processos no Brasil.

## 2 BREVE CAMINHAR POR CINCO SÉCULOS DE ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA NO BRASIL

Numa tentativa de compreender como chegamos às práticas de ensino voltadas para a leitura e a escrita hoje, e também entender as motivações de algumas discussões e novas propostas para a atualidade, nos remetemos ao percurso histórico da alfabetização e do letramento no Brasil, que desenhou, ao longo dos anos, os modelos educacionais presentes nos dias de hoje.

A história da educação formal brasileira, que perpassa desde o período colonial com as primeiras escolas trazidas pelos jesuítas até os dias atuais, apresenta conturbada trajetória. Verifica-se que os modelos de educação e as distintas políticas de diferentes orientações serviram apenas para assegurar direitos educacionais de modo restrito e desigual e atender aos interesses de alguns em detrimento de outros, o que faz com que, até hoje, parte da população seja analfabeta.

De acordo com Machado (2016), as mudanças que ocorrem no processo produtivo geram transformações sociais, e as normas ditas pelos organismos internacionais sustentam esse processo que norteia os modelos educacionais de cada época. Assim, as reformas educativas e a reestruturação dos sistemas educativos são pensadas mediante as mudanças globais no sistema capitalista que promove uma conexão entre as políticas educativas e as necessidades dos sistemas produtivos e da competitividade econômica, dirigidas para mercados e espaços econômicos. Por sua vez, as políticas públicas traçadas para a educação no decorrer dos anos tiveram e têm muitas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Para Teixeira (2002, p. 2), as políticas públicas:

[...] São diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público, regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

Dessa forma, entende-se que políticas públicas são a soma de medidas e procedimentos que traduzem a orientação política do Estado que pretende regular as atividades governamentais e as tarefas de interesse público. Sumariamente, as políticas públicas podem ser consideradas como uma pluralidade de atividades que o governo decide ou não fazer, de acordo com seus interesses e prioridades.

Em consequência, as políticas públicas “traduzem, no seu processo de elaboração e implantação e, sobretudo, em seus resultados, formas de exercício do poder político, envolvendo a distribuição e redistribuição de poder, e a repartição de custos e benefícios sociais” (TEIXEIRA, 2002, p. 2). Todavia, é importante ressaltar que inexitem políticas públicas neutras, e sim políticas que atendem prontamente às concepções e ideologias dos que detêm o poder. As concepções e ideologias dos que tiveram o poder desde 1.500 são bastante evidenciadas na trajetória do ensino da leitura e da escrita como verificaremos abaixo, no breve apanhado dos principais aspectos dessa trajetória.

## **2.1 Ensino das primeiras letras no período colonial**

Após a chegada dos portugueses ao Brasil, desencadeou-se um processo de colonização que se deu a todo vapor para garantir riquezas à Portugal e também “almas convertidas para a religião católica” (MORTATTI, 2004, p. 49). Dessa forma, iniciou-se o ensino das primeiras letras aos nativos e aos filhos dos colonos com a chegada dos padres da Companhia de Jesus em 1549. Esse ensino tinha como pontos primordiais a catequização e a imposição da cultura europeia aos indígenas com o intuito de cristianizar e civilizar aqueles que eram considerados uma tábula rasa.

De acordo com Mortatti (2004), a transcrição do alfabeto e a gramatização da língua tupi, a mais popular entre as línguas indígenas, foram iniciadas pelo Padre José de Anchieta em 1553 e a língua tupi passou a ser considerada a língua mais usada no ensino e na conversação entre os índios, contudo, a língua oficial continuou sendo o português da metrópole.

O processo de escolarização do índio desenvolveu-se de forma muito complexa, pois foi necessário criar uma escrita alfabética para representar a língua materna de forma que a cultura ágrafa sucumbisse à cultura grafocêntrica dos portugueses. Desse modo, trouxe o ensino de uma segunda língua (o português oral e escrito) que, para a grande maioria dos habitantes da época, significava efetivamente aprender as primeiras letras do alfabeto, o que é bem distante do sentido de alfabetizar.

O trabalho dos jesuítas claramente objetivava um movimento maior em favor da ideologia da contrarreforma e dos interesses da Coroa Portuguesa, que não tinha interesse em formar na colônia uma massa pensante, pois, de acordo com Toledo (1995), a educação também legitima a transmissão das tradições ou das consciências coletivas, o lugar da ação coercitiva que molda os indivíduos à imagem da sociedade.

## 2.2 Formação do indivíduo para o Estado português

Entre os anos de 1750 e 1770, o Marquês de Pombal, inspirado por ideias iluministas (que visavam promover mudanças políticas, econômicas e sociais, baseadas nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade), estabeleceu uma série de reformas com o objetivo de aprimorar a administração do Império português e aumentar as rendas obtidas por meio da exploração colonial. Com isso iniciou-se um processo de organização da instrução pública, que, segundo Mortatti (2004), percorreu desde a expulsão dos jesuítas, em 1759, até a inserção das aulas régias que se perpetuaram durante todo o período imperial com o intuito de formar o indivíduo para o Estado (português) e não mais para a Igreja (católica).

As aulas régias, consideradas como um tipo de sistematização das aprendizagens, marcaram o início do ensino público e laico. Eram ministradas para um grupo de alunos com idades e níveis de aprendizado diferentes por um mestre-escola com pouca ou quase nenhuma formação específica, em sua própria residência.

Embora o início da educação pública tenha sido desencadeado a partir das aulas régias, foi somente com a proclamação da Independência do Brasil, em 1822, que começou a se pensar em direcionamentos e medidas para organizar o ensino e a política social do país. “A gratuidade da instrução primária passou a contar da Constituição Imperial de 1824 e foi regulamentada pela Lei de Primeiras Letras, de 1827, considerada a primeira tentativa de se criarem diretrizes nacionais para instrução pública” (MORTATTI, 2004, p. 52). Nessa lei foi estabelecida a criação de escolas de primeiras letras para a população de ambos os sexos, porém mesmo com a tentativa de organizar o ensino público, regulamentar métodos de ensino e recrutar professores, a instrução elementar não chegou para toda a população.

A instrução primária, na prática, estava longe de ser acessível a todos os gêneros, raças e classes sociais. Embora os diplomas legais começassem a prever a descentralização do ensino (em todos os lugares e vilas, para meninos e meninas e sem distinção de classe), o que de fato se observava eram condições precárias de organização escolar.

Com efeito, as lacunas deixadas pela educação pública só podiam ser supridas pela iniciativa privada, a qual, obviamente, não abarcava a generalidade dos educandos. Logo, os pretos e pardos, filhos das classes trabalhadoras, estavam fora desse contexto, posto que estavam envolvidos em necessidades mais urgentes ligadas à subsistência familiar. A educação para meninas, embora prevista no nível formal, não era uma prioridade, sendo “‘mais importante’ ensinar a elas ofícios domésticos, dado que sua escolarização primária era concebida como “uma extensão da educação dada em casa”” (SCHAFFRATH, 2000, p. 8).

De acordo com Souza (2018), a criação de uma estrutura escolar pública e universal estava distante de ser uma realidade e se observava, ao contrário, um caráter de dualidade evidente:

O ato adicional de 1834 e a Constituição de 1891 descentralizaram o ensino, mas não ofereceram condições às províncias de criar uma rede organizada de escolas, o que acabou contribuindo para o descaso com o ensino público e para que ele ficasse nas mãos da iniciativa privada, acentuando ainda mais o caráter classista e acadêmico, gerando assim um sistema dual de ensino: de um lado, uma educação voltada para a formação das elites, com os cursos secundários e superiores; de outro, o ensino primário e profissional, de forma bastante precária, para as classes populares (SOUZA, 2018, p. 49).

Muito longe de buscar alternativas para a formação da população brasileira, o processo de colonização, que perdurou por três séculos, tinha apenas o objetivo de extrair riquezas econômicas e exportá-las, ou seja, explorar a colônia (Brasil) para desenvolver cada vez mais o colonizador (Portugal). Para esse empreendimento, em termos de trabalho, lançou-se mão de práticas de escravidão tanto dos povos originários quanto dos africanos submetidos ao forte e rentável tráfico negreiro já praticado por Portugal desde outros tempos.

A presença da escravidão e esse longo processo de colonização deixaram suas marcas na instrução primária, que podem ser sentidas, de acordo com Mortatti (2004), no censo realizado meio século após a Independência, o qual evidenciou que 85% da população era analfabeta. Mortatti (2004) ainda explica que a palavra analfabeto, assim no masculino, pois apenas homens poderiam votar, surgiu no século XVII, todavia foi só ao final do Império que novos fatores, inclusive políticos, como a proibição do voto dos analfabetos, alicerçaram maior visibilidade a ela.

Vale ressaltar que somente a partir das duas décadas finais do Império foi possível perceber avanços na organização do ensino público em paralelo com a libertação gradativa dos escravos, quando se passou a discutir a ampla difusão da escola elementar.

### **2.3 Proclamação da República e as reformas escolares**

Com a Proclamação da República em 1889, reparar os atrasos educacionais emperrados no Império e fundar uma nova civilização passaram a ser uma necessidade emergente. Com isso foi preciso uma maior intervenção do Estado na instrução primária, bem como no processo de esclarecimento das massas com base na nova ordem política, econômica e social desejada.

Em paralelo a essas novas necessidades, os estados brasileiros, a começar por São Paulo, partiram para a organização de um aparelho escolar com base na reforma Caetano de Campos, de 1892, que tinha como proposta soluções mais modernas, tais como elencou Mortatti (2004):

[...] criação de escolas normais, para a formação dos professores primários; a criação de escolas graduadas (reunião de escolas multisseriadas em grupos escolares), para disciplinarização, unificação e controle do ensino primário; e a introdução de novos e mais adequados métodos e processo de ensino, como o método intuitivo e o método analítico para o ensino da leitura, bem como de material didático para esse fim (MORTATTI, 2004, p. 55).

Diante das inovações educacionais propostas para esse novo regime e da importância que também se deu ao ensino da leitura, a preocupação com os métodos utilizados para o ensino passou a ser motivo de grandes divergências entre os educadores e as autoridades educacionais, que embora desejassem o ensino simultâneo da leitura e da escrita, esbarravam em métodos sintéticos baseados na soletração e silabação (alfabético, fônico, silábico), o que dificultava a aprendizagem da leitura. Foi então que, a partir do início da década de 1890, após duras críticas, os métodos sintéticos passaram a ser substituídos pelos métodos analíticos que defendem a leitura como um processo global que se dá especialmente pela sentencição e pequenas histórias (palavração, sentencição, global).

Por leitura, Mortatti (2004) esclarece que esta era entendida como uma atividade de pensamento com o objetivo, em linhas gerais, de apenas estabelecer uma comunicação com o pensamento de outra pessoa expressado por meio da escrita. Por sua vez, a escrita se referia à caligrafia e à ortografia. Para a aprendizagem da escrita, usava-se ardósias e, posteriormente, cadernos de caligrafia, e era muito relevante também o tipo de carteira e a posição em que o aluno se sentava para escrever. O ensino da leitura ainda era dividido por meio de cartilhas em leitura inicial, que se valia apenas da decifração, e na leitura propriamente dita em anos posteriores, quando os estudantes precisariam ler sozinhos.

A quantidade de analfabetos ainda era muito grande nas décadas iniciais desse novo regime e a Constituição republicana, de 1891, que esteve em vigência até o início dos anos de 1930, continuou segregando-os, pois além de manter a proibição do voto do homem analfabeto ainda jogou sobre ele a responsabilidade por essa condição. Eram os analfabetos que deveriam buscar formas de aprender a ler e conseguir votar, pois isso era considerado um estímulo, segundo Mortatti (2004). Dessa forma, o Estado se eximia da responsabilidade de oferecer instrução pública primária gratuita, pois nesse período o analfabetismo ainda não era considerado um problema para o país.

A reforma Caetano de Campos, assim como outras reformas que cercaram os debates sobre a educação pública brasileira do final do Império e no início da República, “estiveram ligadas às próprias relações de trabalho e às lutas político-sociais instauradas no contexto brasileiro. Assim, tanto a escola primária quanto a formação de professores nas escolas normais foram determinadas, mas também determinaram relações sociais” (HERVATINI; SOUZA, 2009).

A preocupação fundamental nesse contexto de reformas, segundo Schelbauer (1998), tinha por foco alfabetizar aqueles que iriam substituir a força de trabalho escravo. “O foco desse debate era: educar para a cidadania, educar para formar uma unidade nacional, educar para modernizar a nação” (SCHELBAUER, 2009, p. 78). De acordo com Rossi (2009),

as reformas partilharam a tarefa de normalizar, profissionalizar e sistematizar a escolarização das camadas populares. Ao mesmo tempo, tinham como objetivo homogeneizar costumes, hábitos e quereres, delineando um sistema de ensino dirigido e controlado, de forma a produzir a unificação da nação brasileira. (ROSSI, 2009, p. 93).

A escola pensada por Sampaio Doria (1883-1964) seguiria essa mesma ideia, pois nela o “educador se inseria no debate e nas demais campanhas de democratização do ensino do período, as quais comungavam os objetivos de uma alteração e de uma padronização dos comportamentos e dos valores sociais” (ROSSI, 2009, p. 93).

Por seu turno, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (AZEVEDO, 1932) tinha subjacente a mesma esteira de mudanças políticas, sociais e econômicas. Se a Proclamação da República representava uma modernização política, o surgimento e a expansão da classe trabalhadora representaram uma impactante reorganização social da qual a economia precisaria dar conta. Para isso, era necessário construir um sistema nacional de ensino por meio do qual fosse possível ajustar o trabalhador assalariado como uma engrenagem a serviço dos novos ditames econômicos mundiais, por meio da Educação Básica. Nesse sentido, esclarece Machado (2009):

Modernizar esse setor (economia) significava promover transformações mais amplas que preparassem o trabalhador nacional para as novas relações de trabalho, apresentava-se a educação do indivíduo. Esta transmitiria a cultura necessária à expansão do capitalismo e à integração do Brasil ao mercado globalizado que vinha se evidenciando desde o final do século XIX, em uma fase da sociedade burguesa denominada por Lênin (1987) Imperialismo. (MACHADO, 2009, p. 105-106).

Assim, pode-se inferir que todo esse movimento de reformas educacionais no Brasil teve, com efeito, interesse numa proposta de educação pública e escolarização das camadas populares, porém não em função de uma ruptura de castas sociais e promoção de indivíduos autônomos; foi, ao invés disso, um movimento voltado para a imposição de valores e canalização dos interesses essencialmente econômicos por meio da formação básica do contingente de mão de obra.

Ademais, mesmo supondo que todas essas reformas e propostas de universalização educacional atingissem o objetivo de bem formar os cidadãos da nova república, há de se salientar dois pontos significativos: um, o tipo de formação pretendida, de caráter minimalista, voltada tão somente a adestrar os trabalhadores para as novas funções exigidas pela industrialização e urbanização nascentes – “educação mínima para cidadãos mínimos” (RAMOS, 2017, p. 40); dois, a manutenção das classes subalternas em seu lugar histórico, reproduzindo os valores inculcados pelas classes dominantes – “a escola se manteve como uma escola de classe – a escola capitalista – de modo que as análises críticas identificaram sua função com a reprodução das ideias da classe dominante (RAMOS, 2017, p. 30).

Dessa forma, a população negra e pobre permaneceu fora da escola. A escolarização era um luxo restrito às classes mais abastadas. Os filhos da classe trabalhadora, com necessidades mais prementes que a escolarização, vale dizer, em luta pela própria subsistência, continuavam, de modo geral, distantes dos bancos escolares.

A pesquisa de Barros (2005) trouxe considerações interessantes sobre a proposta de educação para a população negra e pobre no período de 1870 a 1920, bem como a forma como a própria população desprivilegiada vivenciava esse cenário pós-escravidão.

Barros (2005) delineou duas vertentes, a ação branca e a ação negra, respectivamente, de acordo com a classe social de onde emanava o agir. Como visto anteriormente, o movimento de construção da identidade nacional da nova república trazia em seu bojo a preocupação com a escolarização dos escravos. Mas essa proposta, vindo de cima para baixo, ou seja, da elite branca para a população negra, caracterizou-se como uma imposição de valores e normas daquela para esta, configurando-se o que se denominou de ação branca: estratégias de controle da camada mais baixa, que deveria permanecer nessa conformação social (BARROS, 2005, p. 146).

Por outro lado, ao que Barros (2005) denominou de ação negra, figuravam os comportamentos da antiga população escrava advindos em consequência da imposição educacional elitista. Foram catalogados basicamente dois tipos de ação negra: uma que denotava a manutenção do distanciamento educacional – uma parte do segmento negro não



conseguiu sequer apreender a necessidade de ter acesso à cultura escolar (BARROS, 2005, p. 147); outra que, apesar das dificuldades, conseguiu perceber a importância da educação formal, seja como mecanismo de inserção no mercado de trabalho, seja como elemento de respeito e inserção social, sem olvidar as incontáveis dificuldades encontradas no percurso (BARROS, 2005, p. 146-147):

A despeito das dificuldades impostas pelo sistema escolar – como restrição a vestimentas vistas como inadequadas, a falta de responsáveis para efetuar a matrícula, as manifestações de racismo vivenciadas dentro da escola; assim como dificuldades inerentes à classe social, como necessidade de trabalhar para sobreviver – alunos de origem negra continuavam freqüentando as escolas, tanto que se transformavam em elementos indesejáveis para a população branca.

Vale ressaltar que a persistência desses cidadãos negros que ousavam buscar a educação formal trouxe desconfortos para a classe dominante branca, a qual, ao verificar o progresso desses cidadãos, procurou desestimular e dificultar seu acesso educacional, inclusive no nível legislativo.

Novamente, com notória propriedade e através de refinada pesquisa na legislação nacional, Barros (2016) discute a relação entre o ordenamento jurídico da educação e a população negra como um aspecto da história da educação brasileira.

No primeiro período considerado, entre 1830 e 1840, foram identificadas as primeiras leis e regulamentos que restringiam a matrícula e a frequência de algumas categorias às aulas. A Lei de 28 de março de 1835, de Minas Gerais, prescrevia que somente as pessoas livres poderiam frequentar as escolas públicas, dessa forma, excluiu os escravos e os não livres. No mesmo sentido, legislações de Goiás e Espírito Santo, também de 1835, restringiam o direito de frequentar escolas e aprender a ler e escrever às pessoas livres (BARROS, 2016, p. 594).

De modo semelhante, o Estatuto para as Primeiras Letras da Província do Rio Grande do Norte (1836) vedava a presença de alunos não livres, porém, havia uma curiosa ressalva: as professoras poderiam admitir escravas, mas tão somente com a finalidade de lhes ensinar prendas domésticas (BARROS, 2016, p. 594).

As províncias de Mato Grosso, Pernambuco e Paraíba seguiram a regra da proibição às pessoas não livres. No entanto, observou-se que a legislação paraibana, silente sobre essa proibição num primeiro momento (1835), passou a restringir a educação às pessoas livres somente dois anos depois (1837); não se sabe, portanto, dizer se por força das decisões das outras províncias ou pela procura de escravos pela escola (BARROS, 2016, p. 594-595).

No Rio Grande do Sul, foi estabelecido que o acesso ao Colégio de Artes Mecânicas estava proibido aos escravos. Pela Lei de Instrução Primária de São Pedro do Rio Grande do Sul, os escravos e pretos que fossem livres ou libertos poderiam frequentar escolas públicas. No Rio Grande do Norte, por sua vez, o cumprimento dos requisitos ingênuo ou liberto poderia ensejar a admissão ao Atheneu de Natal (BARROS, 2015).

Pela análise desse primeiro momento histórico, percebe-se que, embora timidamente, os escravos e pretos, desde que livres ou libertos, começavam a ser admitidos à instrução formal.

Entre os anos de 1850 e 1860, por influência do Decreto Couto Ferraz de 1854, que regulamentava os ensinos primário e secundário da Corte, “irradiou-se pelas províncias, de modo geral, a regra da proibição de matrículas e acesso às aulas por escravos” (BARROS, 2015, p. 596-599). Assim ocorreu em Alagoas, Minas Gerais (agora, nem mesmo livres ou libertos), Maranhão, Santa Catarina, Mato Grosso, Paraná, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul (em muitas localidades, somente no nível primário), São Paulo, Paraíba. Nesta última havia, inclusive, a necessidade de informar no livro de matrículas a cor e mais sinais característicos, num indício de que não brancos não seriam desejados na instituição paraibana.

A interdição de escravos, reiterada em quase todas as províncias, faz inferir que de algum modo a presença deles no meio escolar começava a incomodar a elite, que, de forma impositiva, passou a criar dificuldades para esse acesso através de leis.

A importante Lei Eusébio de Queiroz (1850) se, por um lado, produziu efeitos positivos – proibiu o tráfico e libertou os africanos apreendidos –, por outro criava uma categoria social que passava a viver no limbo: os africanos livres (ex-escravos), que praticamente foram jogados à própria sorte. Se, num primeiro momento (até 1840), a proposta vigente de educação contemplava esse público, desde que liberto, passou-se, nas décadas seguintes, a ser proibido veementemente o acesso educacional para os que culturalmente ainda eram denominados escravos. Isso, segundo Barros (2015), fazia presumir que o recrudescimento da regra proibitiva se justificava pelo incômodo gerado aos poderes constituídos pela presença negra na educação pública:

A explicitação da palavra escravo em províncias que já haviam proibido não livres, e a inclusão dessa categoria pela primeira vez em outras províncias durante os anos 1850 e 1860 revelam um aspecto da disputa sobre o lugar do negro na sociedade brasileira. Disputa porque a insistência na proibição também pode ser interpretada como tentativa dos poderes estabelecidos de instaurar um costume: a procura de pessoas negras (mesmo escravas) pela escola incomodaria e, portanto, precisava ser regrada? (BARROS, 2016, p. 600).

Já os anos 1870 foram marcados por intensas transformações sociais e pela incontestável influência liberal, ao passo que se consideravam necessários os debates sobre a educação com vistas a transformar o Brasil num país moderno, “como também em iniciativas e realizações que encaminham um intenso movimento de escolarização da sociedade brasileira” (HILSDORF, 2003, p. 50).

Essa discussão se reanimava no ensejo do Manifesto Republicano de 1870, bem como no contexto da Lei do Ventre Livre, que considerava livres todos os filhos de mulheres escravas nascidos a partir daquela data (28 de setembro de 1871).

Embora a proibição dos escravos na educação pública ainda fosse regra geral, um importante sinal de mudança surgia: a instituição do ensino noturno. Nas províncias da Paraíba, Paraná, Rio Grande do Norte, Mato Grosso e Maranhão, que instituíram as aulas no período na noite, não se previa proibição aos alunos ex-escravos. A própria Corte Imperial previu a educação de adultos na legislação de 1878 e, ao criar cursos noturnos, admitiu como alunos “todas as pessoas do sexo masculino, livres ou libertos, maiores de 14 anos” (BARROS, 2016, p. 600-601).

Diante dessa nova configuração, qual seja, a instituição de cursos noturnos acompanhada da retirada de proibições aos ex-escravos, surgem naturalmente algumas hipóteses. Uma delas seria que tal movimento era uma possível demonstração da necessidade de educação da população negra, ainda que escravizada, na esteira do pensamento liberal em voga. Por outro lado, esse novo viés bem poderia ser uma tentativa de demarcação de territórios, ou seja, as escolas noturnas seriam um espaço para negros, enquanto as escolas diurnas seriam espaços para brancos.

Por derradeiro, na década de 1880, Barros (2016) analisa que as discrepâncias presentes nas legislações provinciais denotam que a discussão em torno do espaço a ser ocupado pela população negra na escola ainda estava longe de um consenso:

As variadas formas como esses sujeitos aparecem ou não nas legislações do ensino nos anos de 1880 refletem disputas sobre o lugar desses grupos na sociedade brasileira. Da lei paranaense que ordenava que as escolas primárias matriculassem os ingênuos em obediência à Lei do Ventre Livre, ao regulamento paulista que exigia “consentimento dos senhores” para matricular escravos, ainda que no ensino noturno, assim como na paraibana que diferenciava escolas públicas (proibidas) e noturnas (não explicita quem pode ou não ser matriculado), a relação entre negros e educação deve ser matizada (BARROS, 2016, p. 603).

Esse percurso da população negra na educação pública, ao longo do século XIX, nos fornece embasamento para compreender o grau de dificuldade por ela enfrentado para ter acesso

à alfabetização. As manifestações de poder, carregadas de interesses subjacentes de intervenção social, consumavam-se, muitas vezes, de forma direta, através de regramentos que proibiam expressamente a matrícula e o comparecimento de escravos aos estabelecimentos de ensino; por outras tantas vezes, de forma oblíqua, ao criar restrições que revelavam o desejo de segregar a população negra em atividades ou espaços peculiares (permissão para o ensino de ofícios domésticos às escravas; escolas com aulas noturnas para ex-escravos).

#### **2.4 O analfabetismo e o progresso do país**

Problemas de ordem política e econômica gerados pela Primeira Guerra Mundial, bem como problemas sociais e culturais emergentes em algumas grandes cidades de certas regiões do país, em decorrência do processo de urbanização e pela chegada de grandes contingentes de imigrantes, em que se perceberam também as limitações do sistema de instrução pública paulista, acarretaram novos contornos e significados ao ensino da leitura e da escrita, segundo Mortatti (2004). Nesse momento se fazia necessário acabar com o analfabetismo que passou a ser considerado um grande problema, um grande mal, algo que impedia o desenvolvimento do país.

Alfabetizar todos sem impor distinções passou a ser a meta da reforma do ensino paulista realizada em 1920 por Sampaio Dória, que foi diretor de Instrução Pública. No entanto, a alfabetização não chegou para todos. A população negra continuava fora da escola, pois precisava trabalhar para sobreviver e ter onde morar.

A reforma que partiu da premissa do combate ao analfabetismo pautou-se na redução da escolaridade primária de quatro para dois anos e continuou a apostar em práticas de ensino baseadas tanto no método analítico quanto no intuitivo para dar conta da demanda política que se instalava e precisava ser resolvida.

A década de 1920 também foi palco para novas reformas educacionais em outros estados brasileiros, também inspiradas pela expansão de uma nova literatura educacional que subsidiou muitos debates sobre educação e pedagogia “em conferências nacionais patrocinadas pela Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924” (MORTATTI, 2004, p. 61). Nesse momento, permeados por todo esse ar de renovação, o Brasil viu ascenderem os ideários da Escola Nova.

## 2.5 Escola Nova e o movimento de renovação do ensino

O analfabetismo continuava a ser o cerne das novas reformas educacionais que se espalhavam Brasil afora, entretanto, inspirados por um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil na primeira metade do século XX, envolvidos pelas ideias de Dewey e Durkheim, educadores responsáveis pelas reformas da instrução pública como Lourenço Filho, Antônio de Carneiro e Anísio Teixeira não se contentavam mais somente com a mera alfabetização (MORTATTI, 2004).

Dessa forma, esses educadores juntaram-se a outros intelectuais brasileiros e assinaram, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que tinha como objetivo central provocar sentimentos de reconstrução da educação do país e mobilizar ações concretas do Estado para fortalecer a escola pública, laica, gratuita e obrigatória. Esse documento também denunciava a ausência de uma política educacional, ao mesmo tempo que considerava sua importância para atender às demandas emergentes e necessidades do país:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. No entanto, se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentário e desarticulado. A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e freqüentemente arbitrárias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa antes a impressão desoladora de construções isoladas, algumas já em ruína, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de serem despojadas de seus andaimes [...] (AZEVEDO, 1932, p. 33).

Com ideais para além da alfabetização, educadores escolanovistas lançavam propostas com intensas críticas e argumentos:

Para Anísio Teixeira, reformador da instrução pública baiana, em 1926, e diretor geral da instrução pública do Distrito Federal em 1931-1935, por sua vez, a opção por um “ensino primário incompleto”, como proposto na reforma paulista de 1920, era inaceitável para outros estados brasileiros, como a Bahia, onde se deveria evitar a iniciação nas letras do alfabeto e nos rudimentos da aritmética, história e geografia, pois, sem perspectiva de continuidade de seu

uso, esses instrumentos seriam um “elemento de desequilíbrio social”. Isso porque entendia a educação como um “[...] processo de contínua transformação, reconstrução e reajustamento do homem ao seu ambiente social móvel e progressivo” (MORTATTI, 2004, p.63).

Os pioneiros inspiravam-se em modelos educacionais que tiveram êxito em outros países, como a universalização do ensino básico dos franceses e a extensão democrática da escola pública, laica e gratuita dos americanos. (BOMENY, 2001). Anísio Teixeira também enfatizava a necessidade de expandir uma educação comum para todos, pois dessa forma as desigualdades econômicas e os privilégios da elite dominante seriam reduzidos.

Sejam lá quais forem as dificuldades, esta terá de ser a escola primária com que resolveremos os problemas da rígida estratificação social e dos graves desníveis econômicos da sociedade brasileira e criaremos a igualdade de oportunidades que é a essência do regime democrático (TEIXEIRA, 1977, p. 129).

Nos países economicamente desenvolvidos, até a educação média, imediatamente posterior à primária, está se fazendo comum e básica. E a tanto também nós tendemos e devemos mesmo aspirar (TEIXEIRA, 1977, p. 78).

Diante desse novo cenário, os princípios e práticas escolanovistas foram pautados em novos estudos sobre a concepção de infância e ensino, com base na psicofisiologia, de onde surgiram novas necessidades “de participação central do aluno no processo de aprendizagem escolar; de utilização de métodos ativos de ensino; de racionalização do espaço, do tempo, das técnicas e das relações escolares e da maturidade para o aprendizado da leitura e escrita” (MORTATTI, 2004, p. 64). Ainda assim, as instituições de ensino privilegiam determinados grupos de alunos, em geral estudantes do gênero masculino, brancos e de classes abastadas. Tais classes selecionam os saberes que devem ser transmitidos (apregoados na escola por meio do currículo prescrito e do currículo oculto) para atender aos seus interesses.

A maneira desigual de acesso ao ensino perdurou (e de certa forma ainda perdura) por muito tempo. Nesse sentido, ressaltam-se as muitas barreiras impostas às mulheres, especialmente as negras e indígenas, para o acesso à educação. “O hiato de gênero e o déficit educacional das mulheres fizeram parte da realidade brasileira por cerca de 450 anos” (ALVES e BELTRÃO, 2009, p. 126).

As mudanças na instrução pública nesse período efetuavam-se ao passo que aconteciam os processos de reorganização do Estado-nação. Nessa ordem, por ainda haver uma necessidade de tratar o problema do analfabetismo, do analfabeto, usava-se bastante ainda a expressão

“ensino da leitura e escrita”, mas, em paralelo, a palavra alfabetização foi tornando-se comum (MORTATTI, 2004).

A forma de conceber a escrita e a leitura também sofreram modificações. A escrita passou a ser vista não mais como uma questão apenas de caligrafia, mas como uma forma de o indivíduo comunicar-se e “seu ensino deveria ser orientado adequadamente, a fim de despertar o interesse da criança e proporcionar um aprendizado eficiente e funcional, garantindo clareza, legibilidade e rapidez à escrita, tanto para quem escrevia quanto para quem lia” (MORTATTI, 2004, p. 65). E a leitura passou a ser entendida além da habilidade de interpretar o pensamento escrito de outra pessoa, e sim como uma forma de expandir as experiências de modo a estimular a mente. O ensino da leitura então deveria ocorrer da seguinte forma:

Para tanto, foram sendo defendidas e introduzidas nas escolas novas práticas de leitura, que envolviam, dentre outras iniciativas: incentivo e utilização intensiva da leitura silenciosa, sem movimentação dos lábios e sem acompanhamento das letras com os dedos; disponibilização de maior quantidade de livros; criação de bibliotecas escolares e de classe; promoção de clubes de leitura (MORTATTI, 2004, p. 65).

## 2.6 O sentido de alfabetizar

Enquanto a alfabetização era amplamente disseminada nos discursos oficiais, pelas práticas pedagógicas que ora se pautavam em métodos analíticos, ora em métodos mistos, por meio do uso corriqueiro de cartilhas de alfabetização que visavam apenas ao entendimento dos códigos linguísticos, surge, a partir da década de 1960, um movimento político e ideológico. Esse movimento fundamentava-se em pensamentos plurais de caráter político e social, e foi engendrado por educadores dedicados à educação popular e à alfabetização de adultos (MORTATTI, 2004).

Destaca-se, nesse movimento, de forma muito significativa, a atuação do filósofo e pedagogo pernambucano Paulo Freire, que afirmava que mais do que decodificar os sons das letras, a escola deveria garantir o direito à dignidade. Lápis e livros, segundo ele, deveriam ser instrumentos de luta por uma vida melhor (FREIRE, 2014).

Paulo Freire, não satisfeito com a realidade educacional brasileira à época, demonstrou constante vontade de conhecer mais sobre o processo de alfabetização e isso lhe permitiu se apropriar de contribuições teóricas de origens diversas:

Eu descubro, nas minhas inquietações para uma compreensão rigorosa da alfabetização e de como se pode dar a alfabetização, que preciso de explicações científicas, que são postas à nossa disposição pelas pesquisas,

inclusive as mais recentes, que nos trouxeram o sociolinguista e o psicolinguista, e não só os educadores (FREIRE, 2014, p. 154).

As propostas educacionais freirianas ultrapassaram as fronteiras nacionais e influenciaram pedagogos do mundo todo, em especial das regiões mais pobres, como a América Latina e a África, justamente por enfatizar a função transformadora e libertadora que se tem na alfabetização válida (a que permite a leitura do mundo) que possibilita tornar o indivíduo mais consciente tanto politicamente quanto socialmente, de forma que tenha ferramentas para lutar e sair da condição de oprimido:

O processo de alfabetização válido [...] é aquele que não se satisfaz apenas [...] com a leitura da palavra, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura da realidade. A prática de alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizandos estão lendo sua realidade, porque toda leitura do mundo está grávida de um certo saber. Não há leitura do mundo que não empenhada pelo saber, por certo saber (FREIRE, 2014, p. 164).

A manipulação é uma estratégia indispensável para os opressores se manterem no poder, privilegiando apenas algumas camadas sociais. “A manipulação aparece como uma necessidade imperiosa das elites dominadoras, com o fim de, através dela, conseguir um tipo inautêntico de “organização”, com que evite o seu contrário que é a verdadeira organização das massas emersas e emergindo (FREIRE, 1987, p. 145).

A preocupação social de Paulo Freire é uma marca constante em sua obra. A análise da sociedade brasileira da segunda metade do século XX, movida pelas transformações decorrentes dos incipientes processos de industrialização e urbanização, despertou o olhar para a formação dos sujeitos dessa nova realidade.

Muito embora a obra de Freire tenha se tornado mundialmente conhecida graças ao seu método de alfabetização de adultos, desenvolvido de forma pormenorizada no livro *Educação como prática de liberdade*, o legado freireano é muito maior que isso, pois tem por pressuposto uma sociedade em travessia: de fechada para aberta; de um *status* de alienação e dominação para uma vocação ontológica de ser sujeito.

A educação, como um meio de transformação social, encontrava-se nessa encruzilhada: se a serviço da alienação e domesticação impostas pelas classes dominantes ou, ao contrário, se em favor da conscientização e libertação dos sujeitos.

Com esse propósito, desenvolveu a chamada teoria do trânsito, cujo pressuposto “é o entendimento do homem como um ser de relações que se afirma como sujeito de sua existência construída historicamente em comunhão com os outros homens, o que o define como um ser dialogal e crítico” (SAVIANI, 2007, p. 332).



Para Freire (1987), a educação se constituía num “instrumento de crucial importância para promover a passagem da consciência popular do nível transitivo-ingênuo para o nível transitivo-crítico.” (SAVIANI, 2007, p. 332). Em outras palavras, tinha o poder de contrapor a perspectiva vigente de formação meramente instrumental, de repetição irrefletida, para a formação de uma consciência crítica do meio circundante.

Com esse objetivo, foi criado um método de alfabetização ativo, fundamentado na dialogicidade e na criticidade. Na obra *Educação como prática da liberdade* (FREIRE, 1967), o educador teoriza o cenário de transição social da consciência mágica, própria dos meios rurais, para o da consciência transitivo-ingênuo, proporcionada pela industrialização e urbanização, num processo que gerou rachaduras na sociedade fechada e provocou a participação popular na vida política.

O processo de alfabetização proposto, de forma contextualizada, problematizada e com vistas a rebater o mecanicismo pedagógico representou um feito de substancial importância para a construção do pensamento crítico. Não obstante, Freire não se limitava ao processo de alfabetização, projetando já uma outra proposta, a pedagogia da comunicação, sempre objetivando a autonomia dos sujeitos:

É claro que não podíamos nos satisfazer, e já o dissemos, com a alfabetização apenas, ainda que não puramente mecânica. Pensávamos assim, nas etapas posteriores à alfabetização, dentro do mesmo espírito de uma pedagogia da Comunicação. Etapas que variariam somente quanto à formação curricular (FREIRE, 1967, p. 119).

Na obra *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire, partindo das figuras antagônicas do opressor (classes dominantes) e do oprimido (fazedores ou executores de suas determinações) reforça a visão essencial da educação como prática da liberdade. Elege o diálogo como atividade pedagógica por excelência, e considera que o conteúdo programático deve ser problematizador e dialógico, em contraposição à educação bancária (depósito de conhecimento): “Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa” (FREIRE, 1987, p. 49).

A educação, dotada de compromisso social de transformação e libertação, deve ser problematizadora, fundada na relação dialógica, tendo em vista a formação da consciência crítica e da politicidade, tendo em mente que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 39).

Sobre a metodologia de alfabetização, Freire considera não se tratar propriamente um método, mas uma filosofia da educação ou teoria do conhecimento, baseando-se na investigação

temática, ou seja, na leitura de mundo do educando, levando em conta o que ele já sabe; na tematização, isto é, no compartilhamento do mundo lido; e, por fim, na problematização, que consiste na reconstrução do mundo lido, com o significado do conhecimento para a vida e a conscientização (FREIRE, 1987, p. 44-57).

Dentre outras inferências, Freire salienta “o homem como ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais” (FREIRE, 1987, p. 42). Reconhece a volatilidade do conhecimento, diante da qual se faz necessário aprender a pensar, e não a reproduzir, destacando que só se aprende o que é significativo para a vida.

As iniciativas revolucionárias de Paulo Freire com proporções nacionais e internacionais foram interrompidas com o início do regime militar. Diante das perseguições que sofreu por ser acusado de doutrinação marxista, acabou preso e exilado pelo regime militar e permaneceu no exterior até os anos 1980, quando foi beneficiado pela Lei da Anistia.

Todavia, vale ressaltar que, em 1961, três anos antes do golpe militar, foi promulgada a Lei nº 4024, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN); verificamos, ainda, que nesse mesmo período a Constituição de 1967 estendeu a gratuidade e obrigatoriedade do ensino para oito anos e propôs, dentre outras diretrizes para o ensino primário:

Art. 25. O ensino primário tem por fim o desenvolvimento do raciocínio e das atividades de expressão da criança, e a sua integração no meio físico e social (BRASIL, 1961).

Art. 27. O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento (BRASIL, 1961).

A respeito dos avanços que a lei permitiu à época, acerca da Educação Básica, Meneses (2002, p. 96) considera:

Com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – Lei nº 4024, de 20/12/61– dá-se um importante passo no sentido da unificação do sistema de ensino e da eliminação do dualismo administrativo herdado do Império. Inicia-se pela primeira vez, uma relativa descentralização do sistema como um todo, concedendo-lhe considerável margem de autonomia aos estados e proporcionando-lhes as linhas gerais a serem seguidas na organização de seus sistemas, linhas estas que deveriam responder por uma certa unidade entre eles (MENESES, 2002, p. 96).

## 2.7 Novas formas de pensar a alfabetização

No início da década de 1970, período em que se realizava uma transição lenta do regime militar para a democracia por meio da abertura política, os problemas ainda persistentes da alfabetização começaram a ser tratados sob a ótica de outros fenômenos que foram contatados. As discussões acerca de outros problemas educacionais passaram a contemplar gradativamente aspectos políticos, econômicos, sociais e pedagógicos sob o viés da teoria sociológica dialético-marxista disseminada por intelectuais brasileiros de diversas áreas do conhecimento, como uma tentativa de responder às demandas sociais e políticas que se colocavam diante desse novo contexto de reorganização democrática (MORTATTI, 2004).

Com base no aporte teórico inspirado por ideias marxistas, Mortatti (2004, p. 69) nos mostra que a relação entre educação e sociedade passou a ser considerada da seguinte forma:

Articulada com a aplicação desse referencial teórico predominante, passou a ser enfatizada a relação dialética e contraditória entre educação e sociedade, esta determinante e ao mesmo tempo determinada por aquela. Tratava-se, desse ponto de vista, de buscar a superação tanto da "consciência ingênua"-relacionada à concepção de "escola redentora, ou seja, uma escola por meio da qual se acreditava, "ingenuamente", poder solucionar todos os problemas políticos, sociais e culturais-quanto da "consciência crítico-reprodutivista"-relacionada à concepção de "escola reprodutora", ou seja, uma escola que era objeto de severas críticas, justamente porque reproduzia e ensinava a reproduzir a ideologia dominante e as desigualdades existentes na sociedade de classes.

Dessa forma, os altos índices de repetência, evasão escolar e fracasso na alfabetização foram explicados pela existência de uma escola reprodutora, excludente e que privilegiava apenas condutas e normas, inclusive linguísticas, impostas por uma ideologia dominante consolidada e reproduzida pela instituição escolar.

Todavia, uma escola que se pretendia construir sob o alicerce da democracia não poderia mais empurrar o fracasso escolar ao aluno e sim a essa escola que não conseguia oferecer permanência digna e qualidade de ensino aos estudantes, inclusive a permanência e a aceitação dos estudantes negros, que eram excluídos juntamente com seu pretuguês "que nada mais é do que a marca da africanização do português falado no Brasil" (GONZALEZ, 2018, p. 323). A língua dançada, de origem africana, que mostra seus molejos, sua riqueza, distante da polidez empolada à qual as pessoas negras tiveram que se adequar é enfatizada por Gonzalez (2018) ao expor as sinuosidades amputadas das construções morfológicas e sintáticas que se consolidam de modo oficial no léxico gramatical da língua portuguesa.

Sob a luz da vertente democrática, a leitura e a escrita não poderiam ser pensadas apenas como uma questão técnica, e sim como uma questão política, de acordo com “sua fundamentação em teorias sobre as relações entre linguagem e classe social que expressavam compromissos com a luta contra as desigualdades sociais” (MORTATTI, 2004, p. 71).

A partir dessa perspectiva, uma pluralidade de novas iniciativas referentes ao ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita foi desencadeada, ao passo que surgiam novos estudos e pesquisas acadêmicas sobre alfabetização que influenciaram também a gestação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental. É importante ressaltar, contudo, que o surgimento da LDB e dos PCNs se deu no contexto das reformas neoliberais, bem como as formas de avaliação internacionais e, por conseguinte, as avaliações no Brasil que também surgiram com o intuito de atender às demandas instituídas pelo neoliberalismo.

A LDB 9394/96, em consonância com as determinações da Constituição de 1988, previu, dentre outras medidas: a educação como direito de todo cidadão, sendo dever do Estado ofertá-la de forma gratuita; a Educação Básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos, passa a ser formada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. Observa-se, ainda, de acordo com a LDB 9394/96:

Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

- I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
- II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
- III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
- IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social (BRASIL, 1996).

A Constituição Federal de 1988 estabeleceu o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, e estendeu o voto facultativo aos analfabetos, dispondo, portanto, de uma série de medidas a serem executadas pelo poder público para que nos primeiros dez anos de sua promulgação o analfabetismo fosse erradicado e o Ensino Fundamental fosse universalizado em todo o país.

Os estudos e pesquisas acadêmicas sobre a alfabetização, que eclodiram em meados da década de 1980, bem como a reorganização curricular em ciclo de alfabetização, que aconteceu primeiramente em São Paulo, promoveram a disseminação e a incorporação de uma nova

proposta para fins didático-pedagógicos, denominada construtivismo. A teoria construtivista, que considera, entre outros aspectos, que a criança passa por fases para construir o seu conhecimento, teve suas bases na psicologia genética de Jean Piaget e na psicolinguística de Noam Chomsky. Influenciada por esses estudos, a pesquisadora argentina Emília Ferreiro lançou, à época, mudanças na forma de compreender o processo de alfabetização.

Assim, o construtivismo não apresentou um método, como se costuma pensar, e sim questionou a alfabetização como vinha sendo praticada baseada predominantemente em métodos e cartilhas, e propôs uma reflexão acerca dos processos de aprendizagem das crianças. A esse respeito, as psicolinguistas Emília Ferreiro e Ana Teberosky demonstraram, em seus estudos, que a aquisição do conhecimento se pauta na atividade do sujeito em interação com o objeto de conhecimento. De acordo com esses estudos, a criança, antes mesmo de chegar à escola, carrega consigo uma bagagem com ideias e conhecimentos e é capaz de construir hipóteses na escrita gradativamente, passando por estágios linguísticos até conseguir se alfabetizar. Dessa teoria derivou a obra *Psicogênese da língua escrita*, amplamente divulgada no Brasil:

[...] Pretendemos demonstrar que a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor deste objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõe problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia [...] insistiremos sobre o que se segue: trata-se de um sujeito que procura adquirir conhecimento, e não simplesmente de um sujeito disposto ou mal disposto a adquirir uma técnica particular. Um sujeito que a psicologia da lecto-escrita esqueceu [...] (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986, p. 11).

Paralelos aos estudos construtivistas em alfabetização, outros estudos e pesquisas ganharam destaque no Brasil, como os que se balizaram nos fundamentos do interacionismo linguístico e na psicologia soviética:

Desse ponto de vista interacionista, “alfabetização” designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita entendidas como atividades linguísticas, ou seja, quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se está lendo e produzindo textos escritos, e essas atividades dependem diretamente das “relações de ensino” que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos (MORTATTI, 2004, p.75).

Ressalta-se também que a partir da década de 1990, a alfabetização passou a ser abordada sob as perspectivas histórica e sociológica, de modo que se enfatizou seu caráter multidisciplinar, contribuindo, dessa forma, para a ampliação das reflexões acerca das novas

possibilidades de compreensão do fenômeno e dos problemas a ele relacionados (MORTATTI, 2004).

## 2.8 Para além da alfabetização: surgimento do letramento

As novas ideias, fatos e pesquisas que permearam as décadas de 1980 e 1990 acerca do processo de aquisição da leitura e da escrita alicerçaram novas propostas no meio acadêmico para subsidiar habilidades sociais em que houvesse o uso da língua escrita; tais habilidades, entretanto, não eram subsidiadas apenas com a alfabetização (MORTATTI, 2004). Surge daí a palavra “letramento”, que passou a ser disseminada e popularizada entre os educadores, a qual chegou logo em seguida aos livros, dicionários e cartilhas. Sua primeira aparição, no entanto, surgiu no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* da pesquisadora e linguista brasileira Mary Kato, em 1986.

Observa-se que a palavra letramento foi uma tradução para o português da palavra de origem inglesa *literacy*, que inicialmente, em sua tradução, significava alfabetização e mais tarde, nos anos de 1990 “alfabetismo”. (MORTATTI, 2004). *Literacy* nasce do latim *litteratus*, que significava "um erudito" na Idade Média e designava alguém que sabia ler em latim. O substantivo *literacy* surge somente em 1880 na língua inglesa, de acordo com o *Oxford English Dictionary* (VENEZKY, 1999).

Paralelamente aos estudos sobre alfabetização que deslanchavam a todo vapor, a universalização da Educação Básica, o número crescente de pessoas que aprendiam a ler e escrever (tanto em países desenvolvidos quanto no Brasil, com suas diferenças) bem como as sociedades que se centravam mais na escrita influenciaram o Brasil e diferentes regiões do mundo, no mesmo momento histórico, a renomear e reconhecer práticas sociais de leitura e de escrita que estavam além do que as práticas de alfabetização podiam oferecer:

Assim, em meados dos anos de 1980 que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil, do illetrisme, na França, da literacia, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado alfabetização, alphabétisation. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, embora a palavra literacy já estivesse dicionarizada desde o final do século XIX, foi também nos anos de 1980 que o fenômeno que ela nomeia, distinto daquele que em língua inglesa se conhece como reading instruction, beginning literacy tornou-se foco de atenção e de discussão nas áreas da educação e da linguagem (SOARES, 2003, p. 6).

Foi nessa época, também, que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) propôs que as avaliações internacionais acerca das

competências de leitura e de escrita fossem além de medir apenas a capacidade de saber ler e escrever (SOARES, 2003), já que tais competências se relacionam com uma visão estreita e funcional de letramento centrada na escola por meio de práticas institucionalizadas. Essa visão atende à esteira de perspectivas políticas e torna o aprendizado da leitura e da escrita um elemento dependente das ordens social, econômica e cultural, e é responsável pela reprodução, na escola, das atitudes, comportamentos, conhecimentos e valores necessários ao crescimento e fortalecimento econômico.

Verifica-se que o caminho para inserir esse novo termo (letramento) aconteceu de forma muito peculiar no Brasil, pois se de um lado, nos países mais desenvolvidos como França e Estados Unidos a discussão do letramento se deu de forma independente da discussão da alfabetização, no Brasil “a discussão acerca do letramento surge sempre enraizada no conceito de alfabetização, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada e inconveniente fusão dos dois processos” (SOARES, 2003).

Na próxima seção, situaremos o processo de alfabetização e letramento na contemporaneidade.

### 3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA CONTEMPORANEIDADE

Século XXI, quinhentos anos de história se passaram por aqui. Do Brasil colonizado e explorado ao Brasil de hoje. Hoje, a população do Brasil, de acordo com a estimativa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), no ano corrente (2021), é de aproximadamente 213,3 milhões de habitantes e o número de analfabetos ainda é estarrecedor: são 11,3 milhões de brasileiros que sequer conseguem escrever um bilhete, segundo dados da Pnad - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios de 2019 (IBGE, 2019). Essa pesquisa ainda revela que desigualdades raciais e regionais influenciam no analfabetismo no Brasil: as regiões Norte e Nordeste concentram o maior número de analfabetos e a taxa de analfabetos da população preta e parda de 15 anos ou mais é de 8,9% contra 3,6% da população autodeclarada branca com a mesma faixa etária. Se ainda analisadas as pessoas com mais de 60 anos, essa diferença é cerca de três vezes maior: 27,1% (pretas ou pardas) e 9,5% (brancas).

Ao percorrer outras pesquisas nacionais, verificamos outros dados alarmantes: o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), em sua mais recente edição, mostra que 3 em cada 10 jovens e adultos de 15 a 64 anos, o que equivale a cerca de 38 milhões de pessoas, são considerados analfabetos funcionais (LIMA; CATELLI JÚNIOR, 2018). Analfabetismo funcional refere-se ao "nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à sobrevivência nas sociedades industriais" (HADDAD, 2003, p. 1). De acordo com Lima e Catelli Júnior (2018, p. 4), "os instrumentos utilizados na coleta de dados procuram abarcar a complexidade do fenômeno tanto na dimensão das habilidades cognitivas quanto das práticas sociais nos diversos contextos de vivência dos jovens e adultos entre 15 e 64 anos." E esclarece o que significa alfabetismo:

[...] é a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. Dentro desse campo, distinguem-se dois domínios: o das capacidades de processamento de informações verbais, que envolvem uma série de conexões lógicas e narrativas, denominada pelo Inaf como letramento, e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, chamada numeramento (LIMA; CATELLI JÚNIOR, 2018, p. 4).

O retrato desenhado pelas pesquisas mencionadas aponta que o Brasil ainda reflete na alfabetização e no letramento os fracassos e contradições das políticas educacionais traçadas e/ou a ausência delas. Essas políticas foram consolidadas por meio de um modelo econômico



que, na maior parte de sua história, esteve voltado à exploração de recursos naturais com foco no mercado externo e ainda permanece de mãos dadas com a herança deixada pelos trezentos e cinquenta anos de vigência do sistema escravista, que excluiu os negros e seus descendentes do acesso à educação. Todas essas premissas contribuem para o histórico de desigualdades educacionais, raciais e sociais presentes até os nossos dias.

Em acréscimo a esse cenário de desigualdades e exclusões que se arrasta pela história do país, destaca-se o processo de redefinição do papel do Estado influenciado pela teoria neoliberal, que teve início na década de 1995. As características principais do projeto neoliberal balizam-se na intervenção mínima do Estado, no individualismo econômico, na privatização de empresas estatais, na livre circulação de capitais internacionais (globalização), entre outras.

Em relação à educação, Melo (2003) aponta que as orientações do neoliberalismo são nefastas e estão pautadas na limitação do acesso da população aos diversos níveis de educação, nas políticas de descentralização e privatização da educação, na empregabilidade, na competitividade, na eficiência e na eficácia, e são norteadoras das políticas educacionais e da exclusão social.

Os pilares das políticas nacionais para a alfabetização, sustentados por esses princípios neoliberais na década de 1990, visaram atender às recomendações traçadas no contexto mundializado e passaram a inspirar uma gama de programas educacionais com vistas a um ensino tecnicista e que tratasse a alfabetização apenas como um degrau para o desenvolvimento econômico do país (SILVA JÚNIOR; ANELLI JÚNIOR; MANCEBO, 2014). Dessa forma, evidencia-se que o foco das políticas neoliberais para o ensino da leitura e da escrita é atender meramente às demandas econômicas e não proporcionar um ensino de qualidade para que crianças, jovens e adultos possam ser efetivamente alfabetizados e letrados.

Após a onda da efetivação das políticas neoliberais iniciadas no final do século XX, os governos pós-neoliberais (2003 a 2016) se utilizaram de quatro pressupostos que fundamentaram a estratégia de mudança social de natureza pós-neoliberal, de acordo com Pochmann (2013): o primeiro pressuposto foi o abandono da perspectiva neoliberal de que bastaria alcançar a estabilidade monetária para que, com a abertura produtiva, comercial, tecnológica, bancária e trabalhista, ocorressem automaticamente a expansão econômica e os avanços sociais. Nesse sentido, a recuperação do papel do Estado mostrou-se essencial para que o Brasil pudesse retornar à luta pela superação do subdesenvolvimento; o segundo pressuposto se deu a partir da opção de conceder forte ênfase às políticas sociais; o terceiro pressuposto estabelecido pelo programa pós-neoliberal assentou-se na busca por maior autonomia na

governança interna da política econômica nacional. Por fim, o quarto pressuposto definido foi o reposicionamento brasileiro diante do estabelecimento da nova geopolítica mundial.

Tais mudanças sociais nos governos pós-neoliberais, pautadas nos pressupostos acima, alicerçaram uma política de Estado que proporcionou, ao longo desses governos, maior desenvolvimento nacional por meio da ampliação da renda por habitante, redução no grau de desigualdade da distribuição pessoal na renda do trabalho, recuperação do valor real do salário-mínimo nacional, entre outros benefícios sociais.

Na educação, foram tomadas algumas medidas para ampliar e assegurar o direito à Educação Básica e sua melhoria, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (Fundeb), em 2007. Gentili e Oliveira (2013) ressaltam que o Fundeb representa uma importante ampliação em relação ao Fundo de Financiamento e Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), por estabelecer e compreender o financiamento das três etapas constitutivas da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, valorizando a profissão docente e oferecendo maior qualidade ao desenvolvimento da Educação Básica nos estados e municípios que, por lei, possuem essas obrigações.

Destaca-se também o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos, por meio da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, voltadas para a organização curricular dos sistemas de ensino e de suas unidades escolares, articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, com base em princípios, fundamentos e procedimentos definidos pelo Conselho Nacional de Educação, com o seguinte objetivo:

[...] orientar as políticas públicas educacionais e a elaboração, implementação e avaliação das orientações curriculares nacionais, das propostas curriculares dos Estados, do Distrito Federal, dos Municípios, e dos projetos político-pedagógicos das escolas (BRASIL, 2010, p. 1).

Especificamente para o ensino de leitura e escrita, essas Diretrizes Curriculares orientam:

[...] em conformidade com o art. 22 e o art. 32 da Lei nº 9.394/96 (LDB), as propostas curriculares do Ensino Fundamental visarão desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, mediante os objetivos previstos para esta etapa da escolarização, a saber: I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, das artes, da tecnologia e dos

valores em que se fundamenta a sociedade; III – a aquisição de conhecimentos e habilidades, e a formação de atitudes e valores como instrumentos para uma visão crítica do mundo (BRASIL, 2010, p. 2-3).

Alguns programas nacionais com foco na formação continuada de professores alfabetizadores também foram criados como o Pró-Letramento em 2010 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) 2013-2014, que tinham como objetivo uma proposta de alfabetização pautada no letramento, de forma contextualizada, que ocorria por meio de parcerias entre universidades, instituições e entes federados. O compromisso firmado entre os governos federal, distrital, estadual e municipal, por meio do PNAIC, ainda objetivava assegurar a alfabetização de todas as crianças até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2015).

Entretanto, é válido ressaltar, como apontam Moreira e Saito (2013), que para que haja respostas positivas na aprendizagem das crianças é necessário que o engajamento nessas propostas não se dê apenas no âmbito das universidades, mas que de fato exista compromisso de todos os envolvidos para que todas as ações para a alfabetização não ocorram de forma isolada e venham a estabelecer a construção de uma política permanente de alfabetização.

Em 2014, a Lei nº 13.005 aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE, com vigência de dez anos. O PNE tem 20 metas para a melhoria da qualidade da Educação Básica, dentre elas: universalização da Educação Infantil até 2016 para crianças de 4 a 5 anos; universalização do Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos; alfabetização de todas as crianças até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015; erradicação do analfabetismo absoluto até o final da vigência do PNE e redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

Na estratégia da Meta 7.1 do PNE, observa-se que foi atribuída grande importância para o estabelecimento de uma base nacional comum curricular para o sistema educacional brasileiro apesar de já estar prevista a produção desse documento desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB. (BRASIL, 1996).

Contudo, no ano seguinte (2015), acontecia o I Seminário Interinstitucional para elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este Seminário foi um ponto de partida para o processo de elaboração da BNCC que, sob a portaria nº 592, de 17 de junho de 2015, instituiu uma comissão de especialistas para a elaboração de sua proposta. Após longo período de trabalho, teve sua versão final (com a inclusão da etapa do Ensino Médio)

homologada em 14 de dezembro de 2018 e sua implementação prevista obrigatoriamente até o final de 2019.

A BNCC propende assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento em consonância com que foi estabelecido pelo PNE: “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”(BRASIL, 2018, p. 7).

Esse documento apresenta-se como uma referência nacional para a elaboração dos currículos, formação inicial e continuada dos professores, propostas pedagógicas, avaliação, formulação de conteúdos educacionais e oferecimento de infraestrutura para o desenvolvimento da educação.

Para os primeiros anos do Ensino Fundamental, a BNCC propõe uma ação pedagógica voltada para a alfabetização de modo que se oportunize aos estudantes a apropriação do sistema de escrita alfabética “associado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018, p. 59). Percebe-se, todavia, que o caráter político da alfabetização foi ignorado pela BNCC, e há uma preocupação com a instrumentalização técnica dos sujeitos para responderem às demandas sociais e profissionais impostas pela sociedade moderna. Além de normatizar que o processo de alfabetização se concretize ao final do segundo ano do Ensino Fundamental, a BNCC associa esse processo à aquisição de habilidades, tais como:

[...] diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos); desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura; construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão; perceber quais sons se deve representar na escrita e como; construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos; perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação; até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica (BRASIL, 2017, p. 91).

Por conseguinte, a maneira instrumental e técnica adotada para conceber alfabetização e a redução do prazo (de três para dois anos) destinado à concretização desse processo levantam questões que inspiram bastante preocupação, pois não consideraram sua complexidade e o tempo que cada criança necessita para se apropriar da leitura e da escrita. E ainda vale refletir que, quanto menos tempo destinado a esse processo, mais cedo ele precisa ser iniciado, assim

sendo, o processo de alfabetização reduz o tempo de outras atividades essenciais da Educação Infantil para que se desenvolva a alfabetização no Ensino Fundamental. A BNCC, contudo, percebe a leitura e a escrita como elementos técnicos baseados em conteúdos, focados e institucionalizados independentemente de sua conexão com o contexto, muito menos com a intencionalidade e a preocupação com um novo tipo de realidade tanto dos educandos quanto das vivências que os cercam.

Além das ponderações descritas sobre o ensino da leitura e da escrita, outros fatores também circundam o território polêmico da BNCC, e entre eles salienta-se a presença de propostas que contemplam os interesses dos empresários da educação como produtores de *softwares* e materiais educativos: o caráter conservador do documento que evidencia a forma inibida e muitas vezes ausente de tratar os direitos sociais, as ações de inclusão e as questões de gênero e raça presente nos pressupostos da Escola sem Partido e nos ideais dos reformadores que passaram a ocupar o Ministério da Educação após o golpe político, jurídico e midiático instituído em 2016 no Brasil. Por conseguinte, a padronização e a homogeneização do conhecimento, associadas a avaliações externas como mecanismos para aferir, controlar e regular o ensino têm como referência as demandas impostas pelo Estado capitalista.

Em 2018, diante dos resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), do Sistema de Avaliação da Educação (SAEB), realizada ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, que apontou um número grande de crianças nos níveis insuficientes de alfabetização (leitura, escrita e matemática), o Ministério da Educação apresentou como estratégia o Programa Mais Alfabetização (PMAlfa). Este programa se baseia em um sistema de reforço escolar ministrado por um assistente de alfabetização contratado de forma voluntária, o qual recebe recursos incompatíveis com a função desempenhada, sem garantias trabalhistas para atender aos estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem:

O objetivo do PMALFA é fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização - para fins de leitura, escrita e matemática - dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental. Para isso, o Ministério da Educação garantirá apoio adicional - prioritariamente no turno regular - do assistente de alfabetização ao professor alfabetizador, por um período de cinco horas semanais para unidades escolares não vulneráveis, ou de dez horas semanais para as unidades escolares vulneráveis (BRASIL, 2018, p. 4)

No entanto, devido às mudanças ocorridas na gestão do governo federal em virtude do pleito eleitoral de 2018, o PMAlfa viveu descontinuidades e incertezas. Viedes, Sousa e Aranda (2019, p. 29) afirmam que:

[...] Há, em 2019, apenas três ofícios relativos ao programa, um publicado em abril de 2019, no qual informa que “as escolas participantes do PMAIfa no ano de 2018, que realizaram a confirmação de adesão para o ano de 2019, [...] estão autorizadas a iniciarem o Programa para este ciclo de 2019” (BRASIL, 2019b, p. 1), outro de 3 setembro de 2019, em que se pede que as escolas verifiquem, antes de utilizarem os recursos, se há discrepância nos valores (BRASIL, 2019c), e o último, de 6 de setembro de 2019, em que se orienta “[...] a todas as escolas participantes do Programa que NÃO executem os recursos recebidos” e aguardem as instruções do MEC.

Apesar das incertezas e inconsistências para a continuidade do PMAIfa, o programa continuou para as escolas inscritas e que possuíam valores reprogramados para uso em 2021 com início em março para as turmas de alunos presenciais. Um novo edital foi publicado para a inscrição de voluntários para participarem da seleção para atuação como assistente de alfabetização junto ao professor alfabetizador, em fevereiro deste ano. Entretanto, muitos desafios são enfrentados por estudantes e gestores escolares para desenvolver o programa, conforme a pesquisa feita por Pedroso Bruns e Nunes (2021, p. 259):

[...] há algumas dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar para que haja a concretização dos objetivos propostos pelo PMAIfa. Evidenciou-se que são muitos os desafios, tanto de cunho econômico quanto pelas dificuldades burocráticas enfrentadas. Outros desafios relatados são referentes à operacionalização do programa, às diferentes funções e atribuições do gestor e coordenador pedagógico, os quais, em seu dia a dia, precisam reorganizá-las para atender às demandas do programa. Além disso, é imprescindível reverberar sobre os desafios encontrados pelos estudantes ao realizarem as provas do programa, visto que se encontram no processo de alfabetização.

O fortalecimento do Estado e as políticas educacionais iniciadas neste século, que ampliavam e consolidavam direitos educacionais e diminuía as desigualdades tanto educacionais quanto sociais, é uma tendência novamente ameaçada atualmente. Verifica-se um intento ávido de enfraquecimento da democracia, um autoritarismo sobre as minorias e uma política para a alfabetização (PNA) que, segundo Mortatti (2019, p. 1), “integra o projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador do atual governo federal e está estrategicamente articulada às demais medidas de destruição dos avanços democráticos conquistados pela população brasileira nas últimas décadas”, como já foi explicitado de forma mais detalhada.

O momento atual, coincidentemente, marca semelhanças com a época em que as ideias de Paulo Freire eclodiram, e hoje, mais uma vez, sofrem ataques constantes por parte do governo e de seus apoiadores, com um notório esforço de banir da história brasileira seu importante legado reconhecido nacionalmente e internacionalmente por suas significativas

contribuições à educação, de modo especial, quando aponta a necessidade de fomentar um novo sentido à alfabetização. “A tentativa de expulsão da filosofia de Paulo Freire pelo presidente brasileiro configura-se como uma tentativa de imobilização e silenciamento das professoras” (SILVA, 2019, p. 234). Todavia, “não é possível neutralizar-se diante da relação contraditória opressor-oprimido, dominador-dominado, explorador-explorado. Toda vez que eu opto pela neutralidade eu opto pelo que tem poder e não pelo velho ou pelo fraco” (FREIRE, 2014, p. 156).

Com base na PNA, o programa Tempo de Aprender interrompeu de forma abrupta a ampliação do Programa Mais Alfabetização, mas resgatou algumas ações deste programa, como o assistente de alfabetização. Prevê aplicação de práticas baseadas em evidências científicas nacionais e internacionais com ênfase na ciência cognitiva da leitura e na neurociência. O Tempo de Aprender destina-se a professores, coordenadores pedagógicos, diretores escolares e assistentes de alfabetização e oferece premiações por desempenho para esses profissionais, com exceção dos assistentes de alfabetização, que serão contratados com recursos disponibilizados às escolas (BRASIL, 2020).

O programa está organizado em duas etapas: uma *on-line* e outra presencial. A versão *on-line* se iniciou no primeiro semestre de 2020 no Ambiente Virtual de Aprendizagem do MEC, e a etapa presencial, prevista para o segundo semestre do referido ano, não foi efetivada em virtude da pandemia da COVID-19.

Acerca da estrutura pedagógica do atual programa disponibilizada em vídeos informativos pelo MEC, que teve como base uma política de alfabetização retrógrada e autoritária, já era de se esperar que o intento seria apenas apagar todos os estudos produzidos no Brasil sobre a alfabetização e o letramento. A esse respeito, Nogueira e Lapuente (2021, p. 15-16) tecem as seguintes críticas:

O programa deixa bastante claro que, se o professor seguir os passos, a aprendizagem estará garantida. Nesse sentido, não há necessidade de reflexão sobre a prática nem preocupação com o contexto das crianças, pois elas são vistas como aprendizes que, se tiverem uma boa discriminação auditiva, memória, capacidade de repetição e obediência ao comando, alfabetizar-se-ão. [...] Embora seja explicado no vídeo que o trabalho proposto segue evidências científicas, o que se observa, de fato, é um apagamento do que foi produzido no Brasil nos últimos 40 anos por pesquisadores no campo da alfabetização. A perspectiva que concebe a criança como um sujeito que pensa sobre a escrita e de um professor capaz de planejar seu trabalho com autonomia não existe no programa “Tempo de Aprender”. Há um retrocesso em uma perspectiva que já se pensava superada no Brasil, em que o papel da Educação Infantil seria preparar a crianças para o Ensino Fundamental, com atividades de prontidão consideradas como pré-requisito para a alfabetização.

Na próxima seção, abordaremos, de forma específica, por meio de um breve histórico, as políticas e ações desenhadas no contexto nacional, tratadas até o momento, que influenciaram o ensino público do Distrito Federal, voltadas para a alfabetização e o letramento.

### **3.1 Textos e contextos da alfabetização e do letramento no Distrito Federal**

Com a construção de Brasília, que teve início em 1956, foram criados diversos organismos necessários para o seu funcionamento. Em consequência, foi criado o Departamento de Educação e Saúde, mais tarde denominado Departamento de Educação e Difusão Cultural, cuja finalidade era promover atividades educacionais, em caráter emergencial, até a implantação definitiva do sistema educacional do Distrito Federal (PEREIRA; ROCHA, 2008). O departamento de Educação e Difusão Cultural criou as primeiras escolas provisórias de Brasília e esteve sob a coordenação do médico Dr. Ernesto Silva, assessorado pelo educador Anísio Teixeira, então diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e reformador da instrução pública baiana em 1926 (MORTATTI, 2004).

À época, o INEP teve a incumbência de oferecer subsídios técnicos aos sistemas estaduais de ensino, de modo especial às escolas primárias. Esse ensino primário foi dividido em três fases: a primeira fase compreendia a primeira e a segunda séries; a segunda fase, a terceira, quarta e quinta séries; e a terceira fase foi composta por uma série complementar e pela sexta série, que poderia funcionar conforme o nível de aprendizagem das crianças. Essa organização, de acordo com Pereira (2008), propiciaria um melhor trabalho de alfabetização na nova capital, foco do contexto de desenvolvimento do país à época.

A partir dos anos 1980, espelhando-se na organização da alfabetização de forma cíclica de estados do Sul e do Sudeste, os Ciclos Básicos de Alfabetização (CBA) foram implementados, os quais reconfiguraram o sistema de ensino do DF. De acordo com Pinto (2016), o país vivia um período de redemocratização que refletia, no Distrito Federal (DF), as mudanças que ocorriam nos demais estados brasileiros. De acordo com essa autora, O CBA aumentava o tempo destinado à aprendizagem da leitura e da escrita e colocava fim na reprovação nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

Mais tarde, por volta dos anos 1990, a insegurança e resistência dos professores em trabalhar com o ciclo, que foi implementado sem muito diálogo com as escolas, profissionais e equipes gestoras e com uma formação que veio somente após a implementação, bem como as orientações políticas da época reforçaram as fragilidades do CBA, o que ocasionou o término do programa e o retorno do sistema seriado de ensino nas escolas públicas (PINTO, 2017).



Com o objetivo de diminuir os índices de reprovação nos ensinos Fundamental e Médio, a proposta dos ciclos voltou ao centro das políticas de educação à época por meio da Proposta Político Pedagógica de Educação – Escola Candanga, que era um projeto de cunho popular, que oferecia oportunidades para a participação efetiva das famílias na escola, inclusive, oferecia educação para pais e mães de baixa renda, com o intuito de estimular o desenvolvimento da comunidade como um todo (MORAES, 2009). Houve também uma tentativa de aperfeiçoar o modelo dos ciclos com o apoio da teoria psicogenética de Piaget sobre o desenvolvimento e por meio de parceria firmada com a pesquisadora brasileira Ester Pillar Grossi.

A organização dos ciclos na Escola Candanga ocorria da seguinte forma: “[...]1ª fase: faixa etária: 6, 7, 8/9 anos – infância; 2ª fase: faixa etária: 9, 10, 11/12 anos – infância para a adolescência; 3ª fase: faixa etária 12, 13, 14/15 anos – parte da adolescência” (DISTRITO FEDERAL, 2020). No entanto, mesmo com a reestruturação dos ciclos, essa proposta é mais uma vez interrompida, como esclarece Pinto (2016, p. 38):

Apesar de ter se configurado como uma nova maneira de organização em ciclos do sistema de ensino público do DF no final do ano de 1998 a iniciativa da Escola Candanga é interrompida em consonância com a mudança de governo à época e é retomada a proposta de seriação nos anos iniciais, que contemplavam a alfabetização. Mais uma vez evidenciamos as descontinuidades nas políticas educacionais que se relacionam a mudanças de gestão. Na tentativa de redimensionar os tempos e espaços escolares, cada novo governo faz proposições “novas” e desconstrói as propostas anteriores, causando a sensação de recomeço cíclico para os que estão diariamente no contexto escolar.

A Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e do Plano Nacional de Educação – PNE, Lei 10.172/01, que ampliou a obrigatoriedade do acesso ao sistema de ensino para crianças com seis anos de idade, deu início, em 2005, à implantação do Ensino Fundamental de 9 anos por meio da criação do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). A proposta inicial do BIA orientava a formação de turmas específicas para o atendimento de estudantes que, após a avaliação diagnóstica, não apresentassem aprendizagens necessárias de alfabetização; eles deveriam participar de projetos interventivos no turno escolar ou no turno contrário (VILLAS BOAS, 2010).

De acordo com a SEEDF (2012, p.8), os objetivos do BIA visavam garantir:

[...] reorganização do tempo e do espaço escolar, a fim de que se pudesse obter um processo de alfabetização de qualidade, bem como reafirmar um dos objetivos do Plano Nacional de Educação de 2001: a redução das

desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.

A implementação do BIA se deu de forma gradativa nas escolas do DF e se consolidou, a partir de 2008, sob a ótica da organização escolar em Ciclos de Aprendizagem.

Após essa trajetória de políticas e programas implementados no Distrito Federal, com base em ideologias político-partidárias e com pouco envolvimento dos sujeitos atuantes nos espaços educativos para a construção do currículo até então utilizado, o Currículo em Movimento do Distrito Federal, em vigor até o momento, surgiu após ampla discussão entre os diferentes autores que constituem a escola e a SEEDF. A primeira edição do Currículo em Movimento teve início em 2011, após vários momentos coletivos de discussão, para que ele fosse de fato um “documento de identidade” (DISTRITO FEDERAL, 2014). Teve como base teórica alguns pressupostos da Teoria Crítica conciliados com pressupostos da Teoria Pós-Crítica:

Na perspectiva da Teoria Crítica, são considerados na organização curricular conceitos, como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência. A intenção é de que o Currículo se converta em possibilidade de emancipação pelo conhecimento, seja ideologicamente situado e considere as relações de poder existentes nos múltiplos espaços sociais e educacionais, especialmente nos espaços em que há interesses de classes. [...] Para Promover as conexões entre currículo e multiculturalismo, sem desconsiderar as relações de poder que estão na base da produção das diferenças, alguns pressupostos da Teoria Pós-Crítica também fundamentam este documento (DISTRITO FEDERAL, 2014, p. 22).

No que tange especificamente à formação dos sujeitos, o Currículo em Movimento ancora-se nos referenciais da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, que ressaltam a importância de uma formação consciente, crítica, transformadora dos estudantes em um ambiente educativo que promova aprendizagens nas quais os sujeitos são protagonistas na construção da história com base na interação social, na interação com a natureza.

A segunda edição do Currículo em Movimento do Distrito Federal foi lançada em dezembro de 2018 e seguiu uma trajetória semelhante à versão anterior, com discussões e apreciações preliminares pelas comunidades escolar e civil e posterior aprovação do documento em sua versão final Pelo Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF).

Verifica-se a manutenção dos pressupostos das Teorias Crítica e Pós-Crítica, com as bases metodológicas da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, bem

como a manutenção de outros princípios também presentes na primeira edição: Educação Integral, Avaliação Formativa, Currículo Integrado, Eixos Transversais (Educação para a Diversidade, Cidadania e Educação em e para os Direitos Humanos e Educação para a Sustentabilidade), Eixos Integradores – Alfabetização, Letramentos e Ludicidade (anos iniciais) e Ludicidade e Letramentos (anos finais) (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Por sua vez, os Eixos Integradores do Ensino Fundamental (Alfabetização, Letramentos e Ludicidade) são elementos que, de acordo com o Currículo, propiciam um elo entre os objetivos e os conteúdos curriculares no processo de ensino e de aprendizagem. De acordo com esse documento, a alfabetização é entendida como um processo complexo e deve ocorrer sob a perspectiva do letramento:

[...] a Alfabetização é um processo complexo que implica a compreensão do estudante passar por etapas sucessivas e pela elaboração de hipóteses para se apropriar do sistema de escrita alfabética. Portanto, cabe ressaltar que a diversidade de hipóteses está presente em sala de aula e deve ser vista como um aspecto importante na organização do trabalho pedagógico, contemplando a lógica do processo de aprendizagem, em contextos significativos e com a variedade de gêneros textuais que circulam no meio social (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988; FERREIRO, 2001). Dessa forma, as práticas de linguagem em sala de aula devem estar orientadas de modo que se promova a alfabetização na perspectiva do letramento e, como afirma Soares (2009, 2018), que se proporcione o aprendizado da leitura e da escrita (sistema alfabético e ortográfico) atrelado à apropriação desse sistema de escrita para o uso competente nas práticas sociais (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 20).

[...] gêneros textuais são vias de acesso ao letramento e propõem que o ensino da língua se dê por meio de textos encontrados na vida diária, ou seja, carregados de sentidos, levando-se em consideração a heterogeneidade de textos existentes em nossa sociedade e a necessidade de tornar os estudantes proficientes leitores e produtores de texto (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 14).

Conforme esse enfoque, o Currículo em Movimento do Distrito Federal ressalta a importância de articular alfabetização e letramento, no entanto estabelece uma visão utilitarista de apropriação do sistema de escrita alfabética e, apesar de instituir como um de seus eixos integradores os letramentos, estes, muitas vezes, aparecem com a intenção singular de competência em práticas sociais, as quais não são explicitadas no documento, entretanto referem-se aos gêneros textuais como forma de acesso ao letramento; à vista disso, observa-se uma visão apenas funcionalista e institucionalizada de conceber as práticas letradas.

É importante destacar que essa segunda edição do Currículo em Movimento, entregue em 2018, quatro anos após a implementação da primeira versão, surgiu da necessidade de atualizações desencadeadas pela universalização da organização escolar em Ciclos para as

Aprendizagens na rede pública de ensino em 2018 e pelas novas orientações trazidas com a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em dezembro de 2017 (Resolução CNE/CP nº 2), seguida da adesão da SEEDF ao Programa de Apoio à Implementação da BNCC, previsto na Portaria nº 331, do Ministério da Educação, de modo que fossem garantidos aos estudantes do Distrito Federal os mesmos direitos de aprendizagem assegurados a todos os outros estudantes brasileiros (DISTRITO FEDERAL, 2018).

A construção do Currículo em Movimento do DF representaria um grande avanço nas políticas educacionais para o DF, pois se almejava discutir a função social da escola, romper com a concepção conservadora de currículo e conhecimento, questionar práticas pedagógicas prescritivas e também compreender que a educação é uma construção coletiva.

Não obstante, deve-se refletir criticamente sobre alguns pontos presentes no Currículo em Movimento para os anos iniciais do Ensino Fundamental, como: o fato desse documento estar plenamente alinhado à BNCC; a maneira rasa, funcionalista e confusa de tratar o ensino da língua escrita; apesar da diversidade ser um dos eixos transversais, o documento não trata essa questão e ignora completamente o fato de que a educação pública contempla uma imensa variedade de público em diversas condições; sobre o eixo ludicidade, o documento apenas afirma que a ludicidade “não se restringe ao jogo e à brincadeira, mas pressupõe pensar e incluir atividades que possibilitem momentos de prazer, entrega e integração dos envolvidos” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 21). A esse respeito, cabe enfatizar, como pontuam diversos autores, que a ludicidade é um recurso facilitador da aprendizagem, está atrelada a ela e articula habilidades cognitivas, físicas e sociais.

Ademais, deve-se levar em consideração, como aponta Silva (2018), que o currículo muitas vezes é constituído de fragmentos de algumas obras, de forma descontextualizada com o intuito de atender apenas às ações e políticas voltadas para a educação, onde de acordo com esse autor, nem mesmo os próprios teóricos desse campo e suas produções acadêmicas são consultados por aqueles que elaboram o currículo.

Silva (2018, p. 17) ainda afirma a necessidade de elaborar um currículo que se oriente “pelo estudo das origens do campo, das políticas para o ensino, dos sujeitos implicados com a sua prática e das condições materiais, sociais, políticas, culturais, estéticas e religiosas para a implantação de qualquer prática curricular”, e que consiga também romper com ideias estritamente teóricas ou demasiadamente práticas, como se fossem opostas.

Contudo, consoante com o pensamento de Silva (2018), é imprescindível que se enfatize a importância de aproximação das análises curriculares com a realidade das diferentes instituições educativas, e que cada uma dessas instituições priorize a construção do seu Projeto

Político Pedagógico e demais documentos que orientem a organização do trabalho pedagógico levando em consideração a realidade, a diversidade e as necessidades de sua comunidade.

O ano é 2020, mais um ano letivo começava na rede pública do Distrito Federal, porém, precisou ser interrompido de forma abrupta devido a uma das maiores pandemias dos últimos tempos. A seguir trataremos dos efeitos dessa pandemia na educação e das novas práticas educativas que passaram a ocorrer no DF.

### **3.2 A pandemia da COVID-19 e novas práticas educativas no DF**

Há pouco mais de um ano, fomos surpreendidos por uma nova doença que não acarretou apenas impactos na saúde da população mundial e de seus sistemas de saúde. Seu efeito nefasto alcançou também várias esferas sociais, com repercussões econômicas, políticas, culturais e históricas. No último dia do ano de 2019, em Wuhan, na China, foi identificado o primeiro caso dessa nova doença, que é causada pelo novo coronavírus, SARS-CoV2. A partir daí, em velocidade assustadora, os casos se espalharam pelo mundo com início no continente asiático.

Em fevereiro de 2020, após a constatação do aumento expressivo do número de pessoas infectadas e mortas pelo coronavírus, no Irã e na Itália, o Ministério da Saúde alterou a definição de caso suspeito para incluir pacientes que estiveram em outros países. Surgiu, então, o primeiro caso no Brasil. Um homem de 61 anos, que voltou de uma viagem à Itália, foi confirmado com COVID-19, em São Paulo. Não obstante, antes do surgimento desse primeiro caso, brasileiros que se encontravam em Wuhan (China) solicitaram a repatriação e tiveram suas saídas submetidas à quarentena. Os estados criaram planos de contingência para tratar do desembarque de pessoas que adentravam o território brasileiro com o intuito de brear a transmissão sustentada.

A Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu o surto da doença como pandemia um mês depois (março de 2020). Poucos dias depois, foi confirmada a primeira morte no Brasil, em São Paulo, e nesse mesmo dia dois pacientes que haviam testado positivo para o coronavírus também vieram a óbito no Rio de Janeiro.

Diante da letalidade e da alta transmissibilidade da doença, muitos países, incluindo o Brasil, implementaram uma série de intervenções para reduzir a transmissão do vírus e tentar frear a rápida evolução da pandemia. De acordo com Aquino *et al.* (2020), tais medidas passaram a incluir o isolamento de casos; o incentivo à higienização das mãos com o uso de álcool gel e o uso de máscaras caseiras para a população; o distanciamento social que se deu por meio do fechamento de escolas e universidades, proibição de eventos em massa e de

aglomerações, restrição de viagens, fechamento de parques e comércio com exceção de serviços essenciais como mercados, farmácias, postos de combustíveis, dentre outros.

O enfrentamento dessa pandemia em nosso país encontrou e ainda encontra muitos desafios, pois além de lidarmos repentinamente com a maior onda de contaminação do século XXI, temos de lidar com o negacionismo do governo federal, com o total descrédito a cientistas e a instituições de pesquisa e de ensino no Brasil, demora na compra de vacinas, disseminação de notícias falsas sobre a doença e sobre as vacinas e incentivos contrários às medidas sanitárias para conter a COVID-19 como quarentena, uso de máscara e adesão da população à vacinação (SILVA, 2020). Dessa forma, o Estado brasileiro tem padecido como um dos epicentros da pandemia, ao lado da Indonésia e da Índia (julho de 2021), o que ocasionou até o momento mais de quinhentos mil mortos.

Sem vacina para toda a população, as medidas restritivas para conter a evolução da pandemia parecem ser as únicas ferramentas oferecidas aos brasileiros. Entretanto, sabemos que a sustentabilidade e a efetividade dessas medidas dependem diretamente da intervenção do Estado com o estabelecimento de políticas de proteção social e de apoio a populações em situação de vulnerabilidade, que garantam a sobrevivência dos indivíduos e de suas famílias enquanto forem necessárias essas restrições para o desenvolvimento de atividades econômicas, como pontuam Aquino *et al.* (2020).

No nosso país, as desigualdades sociais retratadas por milhares de pessoas pobres, desempregadas, que vivem, inclusive, em situação de rua, exigem medidas econômicas urgentes para a garantia de renda mínima de forma que se consiga garantir a adesão dessa grande parcela da população às medidas de distanciamento social. De acordo com Boschetti e Berhring (2021), os mais atingidos pela pandemia foram a parcela mais pobre da classe trabalhadora: os cidadãos que moram em favelas e periferias sem condições mínimas de saneamento e meios de prevenção, com dificuldades de acesso ao SUS (Sistema Único de Saúde) que atualmente se encontra saturado e sucateado.

Boschetti e Berhring (2021) apontam que as medidas federais para apoio às pessoas e famílias necessitadas e afetadas diretamente com a pandemia foram retardatárias e seguiram uma política ultraneoliberal já instalada, que prevê recursos insignificantes para a saúde e para o auxílio emergencial.

Numa sociedade marcada pela lógica do capital, com auxílios financeiros insuficientes e que nem chegam à metade das pessoas que deles necessitam e os solicitam, a população que não dispõe de renda alguma e precisa desse auxílio emergencial para enfrentar a crise fica à

mercê dos riscos de contaminação pelo coronavírus e das consequências sociais/econômicas impostas pela pandemia.

A pandemia da COVID-19 no Brasil também escancarou as desigualdades raciais e colocou em foco o racismo em suas diferentes dimensões. Araújo (2021) chama a atenção para a precariedade do registro da raça/cor/etnia nos sistemas de informação em saúde e nos relatórios de informação em saúde e aponta que mesmo com a baixa qualidade dos dados informados a respeito da raça/cor/etnia, “é possível evidenciar diferenciais no perfil de adoecimento e mortalidade por Covid-19, já que se tem observado que, mesmo quando há predominância de hospitalizações na população branca, registra-se maior incidência de morte na população negra” (ARAÚJO, 2021, p. 199).

Na prática, isso quer dizer que o racismo é (como sempre foi) o principal pilar para responder pelas altas taxas de mortalidade entre as pessoas negras, que vivem, na grande maioria, em condições insalubres, sem acesso digno ao SUS, às tecnologias de informação e expostas em trabalhos que impossibilitam o distanciamento social.

Vale ressaltar, inclusive, que a primeira morte por COVID-19 registrada no Brasil foi de uma mulher negra e idosa que trabalhava como empregada doméstica. Ela foi contaminada por sua patroa, após esta retornar de uma viagem feita à Europa. Nesse contexto, as mulheres negras, em serviços domésticos (considerados essenciais e necessários ao seu sustento), em trabalhos de enfermagem, faxina de hospitais, gestantes (sem atendimento pré-natal) e em vulnerabilidade social estão consideravelmente mais vulneráveis ao contágio da doença e, conseqüentemente, à morte.

Devido ao novo contexto de distanciamento social imposto pela pandemia, escolas foram fechadas por todo o mundo, o que resultou em milhares de estudantes sem aulas presenciais. Todavia, logo após a constatação da COVID-19 no país, em março de 2020, o Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 343, autorizou a substituição das aulas presenciais por aulas ministradas por meio de recursos digitais durante a pandemia. Dessa forma, a preocupação com o novo formato de ensino e a relação escola-aluno passaram a ser a preocupação emergente no âmbito educacional, a qual desencadeou uma série de medidas e metodologias urgentes, o que impôs inúmeros desafios a professores, instituições, famílias, estudantes e sociedade, de modo que as práticas educativas fossem reinventadas.

Não havia ninguém preparado para esses desafios, ainda assim, as possibilidades apresentadas pelo ensino remoto subsidiaram a continuidade de um ano letivo interrompido abruptamente. Todavia, essas possibilidades esbarraram com algumas questões elementares que dão palco a muitas reflexões acerca desse novo contexto. Antes de mais nada, como já

mencionado, falamos de um país assolado por desigualdades sociais que repercutem diretamente na educação. Consequentemente, o ensino remoto pareceu acentuar ainda mais as desigualdades já existentes entre estudantes ricos das escolas privadas e estudantes pobres das escolas públicas do país (SILVA, 2020).

Se, de um lado, verificamos a rede de ensino particular dispondo de excelentes recursos tecnológicos para continuar as aulas e fortalecer o vínculo com os estudantes pelo meio virtual, sem perder a qualidade do ensino, por outro, enxergamos a rede pública enfrentando, dentre tantos desafios, a falta de acesso à internet, a computadores, *smartphones*, *tablets* e outros recursos, principalmente por parte dos alunos, e até a urgente necessidade de manter a alimentação desses alunos longe da escola. Somadas a essas questões primárias, foi necessário, também, pensar um sistema operacional de cunho educativo para facilitar o desempenho das funções didáticas e pedagógicas e a promoção de uma formação imediata e adequada aos docentes para operá-lo, como também a readequação do currículo e dos objetivos de aprendizagem coerentes com o atual momento (SILVA, 2020).

Diante da necessidade de entender como propiciar o ensino remoto, torna-se fundamental salientar que, de acordo com Ribeiro Junior *et. al.* (2020), embora o ensino remoto seja o fio condutor da Educação a Distância (EaD), existem diferenças claras entre essas terminologias. Segundo eles, o ensino remoto se consolida por um trabalho que se aproxima do ensino presencial, já que suas atividades acontecem de forma isolada, mas sempre que possível há prioridade de interação instantânea, enquanto na EaD existe uma variedade de recursos tecnológicos e de sujeitos preparados para garantir o aprendizado a qualquer dia e horário.

É relevante também demarcar as dimensões conceituais entre ensino remoto e Educação a Distância (EaD) para entendermos as propostas educacionais orientadas por uma gama de documentos oficiais elaborados por órgãos estaduais, federais, e de forma mais específica, pela SEEDF para o ensino emergencial do DF.

A Educação a Distância (EaD) está inserida na Legislação Educacional desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, Lei nº 9.394/96), já com oferta comum nas instituições de ensino, especialmente de nível superior. O artigo 80 da Lei de Diretrizes e Bases atualmente dispõe do Decreto nº 9.057/2017, que a define em seu art. 1º como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 1)



Santana e Borges Sales (2020) ressaltam que a EaD conta com vasto campo de estudos e experimentações científicas que subsidiam seu desenvolvimento e que acumulam em suas dimensões tanto pedagógica quanto de gestão um arsenal de facilitadores, ferramentas, suportes, saberes docentes, dentre outros, para a sua promoção, que pode ser oferecida no formato presencial ou a distância, porém, enfatizam que a ausência da presença física em ações formativas não a caracteriza necessariamente como EaD.

Embora a terminologia ensino remoto tenha se popularizado nos dias de hoje, a legislação vigente, incluindo a elaborada em virtude da pandemia da COVID-19, não ampara nem de forma conceitual nem procedimental esse ensino como uma modalidade de ensino. Santo e Trindade (2020) mostram que o surgimento dessa terminologia desponta a partir de pandemias e outras catástrofes como possibilidade para a continuidade das atividades educacionais com o objetivo de diminuir os prejuízos desencadeados com a suspensão das aulas presenciais.

Na ótica de Tomazinho (2020), o que caracteriza o remoto é a impossibilidade de professores e estudantes frequentarem as escolas em razão da tentativa de frear a transmissão do novo coronavírus, e se faz emergencial, uma vez que nos coloca a temporalidade dessa medida que tem como objetivo atender de forma imediata as novas demandas educacionais trazidas com a instalação da pandemia. Contudo, o ensino remoto aparece como uma alternativa emergencial e pontual adotada pelas instituições de ensino em todo o Brasil com a utilização de tecnologias digitais ou não, que busca, entre todos os objetivos destacados, principalmente, não perder o vínculo entre os estudantes, os professores, as famílias e os demais profissionais da educação.

No Distrito Federal, as aulas presenciais foram interrompidas tão logo se evidenciou o agravamento da pandemia pelo novo coronavírus. Essa medida passou a ser reiterada com ampliação crescente do período sem aulas presenciais, de forma que até julho deste ano (2021) elas ainda não tinham retornado na rede pública de ensino.

Após mais de três meses sem aulas presenciais (e também remotas) nas escolas públicas do DF, o retorno do ano letivo para os quase quatrocentos e sessenta mil estudantes aconteceu por meio da participação no programa Escola em Casa DF, na plataforma *Google Classroom* em julho de 2020, após um período de ambientação e acolhimento dos estudantes.

À vista disso, até que as aulas retornassem de forma remota, um longo caminho que perpassou por uma gama de documentos legais foi percorrido. Os documentos, em sua maioria, tiveram o objetivo de determinar a implementação do ensino remoto no DF. No quadro abaixo, os documentos mais relevantes dessa trajetória legal serão descritos de forma suscinta, em

ordem cronológica, com a finalidade de conhecer de forma pormenorizada como se pretendeu (pelo menos na teoria) estruturar e implementar as novas práticas educativas.

Quadro 1 - Trajetória legal das novas práticas educativas do DF

<b>Documento</b>	<b>Data</b>	<b>Descrição dos documentos com foco na alfabetização e no letramento</b>
Lei nº 13.979 – Governo Federal	02/2020	Deliberou uma série de medidas que poderiam ser adotadas para enfrentamento da emergência de saúde pública em função da pandemia como isolamento e quarentena, inclusive o cumprimento, por parte das intuições de ensino, da carga horária mínima anual.
Decreto nº 40.509 - Governo do Distrito Federal (GDF)	03/2020a	Suspensão das atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades das redes de ensino pública e privada do DF.
Parecer nº 37/2020 - Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF)	03/2020h	Determinou que as instituições educacionais das redes de ensino pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal ajustassem suas organizações pedagógicas, administrativas e calendário escolar e ampliassem para toda a Educação Básica o uso das TICs com intencionalidade pedagógica, acompanhado e supervisionado pelo docente; reiterou, ainda, o Art. 227 da Constituição Federal que é dever da família assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem o direito à educação.
Nota Técnica - PROEDUC	04/2020f	Teve como objetivo visibilizar o posicionamento da Promotoria de Justiça de Defesa da Educação – PROEDUC, através de seus órgãos de execução junto ao Ministério Público do Distrito Federal e Territórios – MPDFT, com atribuições de fiscalização quanto ao Parecer nº 33/2020gº – CEDF. Determinou que os planejamentos pedagógicos contemplassem não somente toda a complexidade de implementação do ensino remoto, como também as necessidades específicas e individualizadas de alunos da educação especial, de estudantes que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica e social, em especial no que tange à acessibilidade.
Gestão Estratégica para a Realização	04/2020	A SEEDF pretendeu, por meio desse documento, organizar suas metodologias e estratégias para ofertar e validar

<b>Documento</b>	<b>Data</b>	<b>Descrição dos documentos com foco na alfabetização e no letramento</b>
das Atividades Pedagógicas Não Presenciais – Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF)		atividades pedagógicas por meios virtuais e impressos, bem como acompanhar os estudantes, mesmo que remotamente, e estabelecer canais de interação entre eles e os professores. O documento também apontou estratégias para a gestão de pessoas e tecnologias. As atividades poderiam ser feitas tanto na plataforma Escola em Casa DF – <i>Google</i> Educação quanto por meio de material impresso e de teleaulas previstas para o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA).
Portaria nº 129/2020 - Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF)	05/2020i	Instituiu o Programa Escola em Casa DF com o objetivo de ofertar conteúdos pedagógicos de forma remota aos estudantes da rede pública de ensino do DF. Com relação às Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs, essa Portaria orientou a disponibilização de meios para que os estudantes tivessem acesso às plataformas pedagógicas e às teleaulas, bem como ofereceu suporte às plataformas pedagógicas e do sítio do programa <a href="https://escolaemcasa.se.df.gov.br">https://escolaemcasa.se.df.gov.br</a> .
Circular nº169/2020 – Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF)	06/2020	Ampliou o prazo de acolhimento para os estudantes da rede pública até 13 de julho de 2020. Para esse acolhimento, lançou o Guia de Orientações para Acolhimento à Comunidade Escolar no contexto das atividades pedagógicas não presenciais, o qual orientou o Serviço de Orientação Escolar e o Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem a estruturarem esse acolhimento. Baseou-se em quatro frentes norteadoras – 1. Acolhimento e ambientação; 2. Avaliação diagnóstica; 3. Revisão dos conteúdos e objetivos de aprendizagem; 4. Realização de busca ativa dos estudantes. No período de acolhimento, a SEEDF divulgou que contrataria pacote de dados de internet com cobrança reversa, além de canais de TV para a transmissão das teleaulas. Pretendeu ainda orientar e cadastrar os estudantes na plataforma digital que faz parte do Escola em Casa.  Para a alfabetização, de modo especial, esse documento orientou maior interação e comunicação mais próxima entre os professores e as famílias, enfatizando a importância de fortalecimento dessa parceria, da utilização de atividades de fácil compreensão para que as famílias pudessem auxiliar as crianças no momento da realização das tarefas, bem como a promoção de rotina e espaço para o estudo para que o estudante se familiarizasse na plataforma ou nos estudos em casa com as atividades impressas, quando fosse o caso.
Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 – Governo Federal	08/2020	Estabeleceu algumas normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública de acordo com as diretrizes nacionais editadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com vistas à implementação

Documento	Data	Descrição dos documentos com foco na alfabetização e no letramento
		<p>dessa lei. Com base nessas diretrizes, ficaram a Educação Infantil e o Ensino fundamental dispensados de cumprir a carga horária mínima de dias de trabalho educacional anual, desde que cumprida a carga horária mínima anual. As atividades pedagógicas não precisam a serem desenvolvidas no Ensino Fundamental e no Médio deveriam estar diretamente relacionadas aos conteúdos curriculares de cada etapa e modalidade, podendo fazer uso de tecnologias da informação e comunicação, bem como assegurar o acesso dos estudantes da Educação Básica e da educação superior a atendimento educacional adequado à sua condição, com garantias oferecidas aos estudantes das redes públicas por meio de programas de apoio, de alimentação e de assistência à saúde, entre outros.</p>
<p>Guia de Orientações para o Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais - Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF)</p>	<p>01/2021</p>	<p>O Guia pretendeu alinhar todas as experiências adquiridas com o ensino remoto no ano letivo de 2020 com a reafirmação do compromisso com os estudantes mediante a utilização da Plataforma Escola em Casa DF e da entrega de materiais impressos, além de listar estratégias que podem ser utilizadas de acordo com as realidades locais de cada unidade escolar, respeitando os protocolos de biossegurança para prevenção da COVID-19 para o ano de 2021. O Guia também elencou como objetivo oferecer suporte ao planejamento pedagógico e às ferramentas que a SEEDF produziu para o trabalho com os(as) estudantes e professores(as), como: a Plataforma <i>Google Classroom</i> - Escola em Casa DF; <i>lives</i>; <i>podcasts</i>; formação a distância; atendimento para os(as) estudantes que não têm acesso à internet; busca ativa e orientações gerais à comunidade escolar.</p> <p>Para o Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), o guia apontou a necessidade de colocar o ensino de leitura e da escrita como cerne tanto da proposta pedagógica da unidade escolar como no replanejamento curricular para o biênio de 2020/2021. Para os estudantes de famílias sem acesso à internet e a recursos tecnológicos, o guia apresentou sugestões alternativas que incluem o livro didático, considerado como importante ferramenta de ensino, e também a elaboração e a disponibilização de apostilas e atividades impressas e de <i>kits</i> escolares compostos por cadernos, lápis, borracha, apontador, dentre outros materiais pedagógicos considerados de fundamental importância para alcançar esses alunos.</p> <p>Recomendou aos professores alfabetizadores que utilizem em suas aulas exemplos práticos pertencentes ao cotidiano e</p>

Documento	Data	Descrição dos documentos com foco na alfabetização e no letramento
		<p>à realidade dos estudantes que tenham facilidade de acesso em suas casas, e que também promovam atividades que contemplem as práticas de alfabetização: compreensão e valorização da cultura escrita; desenvolvimento da oralidade; produção de textos escritos; apropriação do Sistema de Escrita Alfabético; leitura; letramento científico e matemático.</p> <p>Quanto aos objetivos de aprendizagem contidos no guia, estimados para o final do 1º ano do BIA, salienta-se que deverão estar em consonância com os objetivos estipulados no Currículo em Movimento do Distrito Federal, ou seja, os estudantes precisam alcançar a tríade alfabetização, letramento e ludicidade, e que essas práticas sejam ampliadas e consolidadas no decorrer dos próximos anos do BIA.</p> <p>No que tange à formação do professor alfabetizador, o guia ressaltou a importância da formação continuada e apresenta os cursos disponíveis nos âmbitos federal e distrital: a) Programa Tempo de Aprender (MEC); b) Cursos periódicos com a temática da alfabetização oferecidos pela Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE; c) Encontros ao vivo (<i>lives</i>) que abordam o ensino remoto realizados pela EAPE e disponibilizados na plataforma <i>Youtube</i>.</p>
Decreto nº 42.253 - Governo do Distrito Federal (GDF)	06/2021	Determinou a volta presencial dos servidores da educação que estavam em teletrabalho, salvo alguns casos especificados no Decreto.
Circular nº 04/2021	07/2021	Dispôs acerca das recomendações para a retomada das atividades presenciais/híbridas.
Guia de orientações para a retomada das atividades presenciais/híbridas nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal – Secretaria de Estado de Educação do	07/2021	<p>Reuniu informações sobre biossegurança, organização do trabalho pedagógico e calendário escolar, destacando-se:</p> <p><b>biossegurança:</b> redução do horário das aulas em 1 hora, redução do número de estudantes em sala por meio de um rodízio híbrido (que ocorrerá de forma remota e presencial), distância entre estudantes e carteiras, uso de máscaras, lavagem constantes das mãos, higienização dos espaços físicos, medição da temperatura na entrada dos turnos de aula e indicação de protocolos em caso de surtos de Covid na escola; <b>organização do trabalho pedagógico:</b> além das mudanças no horário</p>

<b>Documento</b>	<b>Data</b>	<b>Descrição dos documentos com foco na alfabetização e no letramento</b>
Distrito Federal (SEEDF)		das aulas e rodízio entre os estudantes, propostas de replanejamento curricular com base no Currículo em Movimento do Distrito Federal foram sistematizadas em um documento (Replanejamento Curricular 2021); e <b>calendário escolar</b> (DISTRITO FEDERAL, 2021).
Replanejamento Curricular 2021 para o Ensino Fundamental - anos iniciais e finais - biênio de 2020/2021 – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)	07/2021	Orientou, dentre outras estratégias, a priorização de objetivos de aprendizagem e conteúdos que não foram alcançados em 2020, a flexibilização curricular que deve levar em consideração a unicidade teoria-prática, a interdisciplinaridade, a contextualização, bem como as propostas pedagógicas de cada unidade escolar que deverá ser construída a partir desse replanejamento curricular. Esse documento ainda orientou que a dinâmica de trabalho para atender aos objetivos de aprendizagens ficarão sob responsabilidade de cada Unidade Escolar (UE).

Fonte: Elaborado pela autora.

Da interrupção abrupta das aulas presenciais ao ensino remoto: ineditismo, urgência, desafios, desigualdades, exclusões, perdas, exaustão, dores. Diante de tudo que ocorreu nesse longo período pandêmico, que ainda perdura, parece que nada se aprendeu por parte daqueles que estão no poder. Percebe-se que a volta às aulas, na rede pública do Distrito Federal, mesmo em modelo híbrido escalonado, ainda dentro de uma pandemia, foi uma decisão extremamente precipitada. O cenário atual (agosto de 2021) conta com uma nova variante (delta) que de acordo com os infectologistas é muito mais transmissível que a cepa original da China. O DF, por sua vez, apresenta a maior taxa de casos dessa nova variante por 100 mil habitantes (BRASIL, 2021).

Além dessa nova variante que tem nos assolado, os professores foram vacinados a passos lentos, isso sem mencionar que eles, não são os únicos atores do contexto escolar, e que os demais atores, inclusive os estudantes, também precisariam estar vacinados para essa retomada. Deveria ser levada em consideração, também, a escassez de recursos e até mesmo de infraestrutura que a rede pública de ensino do DF enfrenta (de modo especial as escolas que ficam em regiões mais carentes) e a situação de muitos estudantes de classe popular que necessitam de transporte público para chegar à escola. Dessa forma, como propiciar condições sanitárias adequadas e elementares para a contenção da transmissão do vírus?

O ensino no formato híbrido, embora previsto na LDBN, nunca foi pensado como tema de cursos de formação continuada de professores, assim, os professores retornaram somente com a preparação que ocorreu em três encontros pedagógicos. Esses mesmos professores encontram-se, desde o início das aulas remotas, extremamente sobrecarregados devido ao número exacerbado de atividades virtuais demandadas por esse tipo de prática educativa. Sem contar com o desafio de conciliar todo esse encadeamento de atividades docentes com suas obrigações domésticas e familiares, dentro de um cenário de mortes e doença (SILVA, 2020).

Diante disso, é impossível não pensar que o ensino no formato híbrido acarretará mais exaustão aos professores, que terão que mediar atividades presenciais e remotas. O risco de precarização do trabalho docente não foi levado em consideração, porém, sabe-se que tal precarização afetará a qualidade do ensino (SILVA, 2020).

Por fim, verifica-se, ainda, que a tentativa de forçar o novo normal colocando os estudantes porta adentro das escolas, negando mais uma vez a gravidade do que estamos vivendo tapou os olhos daqueles que pensaram a nova organização do trabalho pedagógico que sequer cogitaram acrescentar, ao replanejamento curricular, uma proposta de currículo de transição que, de acordo com Silva (2020), deveria apresentar novas metodologias, projetos e ações coletivas que subsidiassem um trabalho que não tivesse como base apenas um currículo mínimo.

Na próxima seção abordaremos o percurso metodológico deste estudo, e na seção da discussão e análise das informações empíricas discutiremos criticamente acerca das orientações contidas nos documentos elencados no Quadro 01 exposto nessa seção, visto que, quando eles foram estudados, ainda não tínhamos verificado na prática como se deu todo o processo de implementação das novas práticas educativas do DF.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

Quando chegamos ao epicentro da curiosidade e inquietação acerca de um assunto, um problema ou um tema, damos início a um percurso que nos possibilite investigar, desvelar, promover criticidade, reflexão, conhecimentos e novos apontamentos. Tais ações são compatíveis com o que chamamos de pesquisa. Mas, o que vem a ser pesquisa? Muitos são os conceitos a respeito do que seja pesquisar. Nos dicionários e em livros de metodologia, existem variadas explicações. De acordo com Gil (2001, p. 17), “a pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema”.

Após a fase de inquietações que desencadeou esta pesquisa, iniciamos um processo de levantamento e leitura de produções científicas a respeito do tema, o estado do conhecimento, que permitiu num primeiro momento conhecer o que o temos de produções sobre alfabetização e letramento nos últimos anos e se tais processos são pesquisados de forma articulada. É válido ressaltar, contudo, que em se tratando de dissertações e teses, com recorte temporal de seis anos, não encontraríamos produções que contemplassem, dentro da temática deste trabalho, a atual pandemia que vivemos.

Neste capítulo, além do estado do conhecimento, também apresentaremos a metodologia utilizada nesta pesquisa, o contexto de produção das informações empíricas, os sujeitos da pesquisa, os procedimentos para a produção e análise das informações empíricas e a discussão e análise dessas informações.

### 4.1 Estado do conhecimento

Com o objetivo de conhecer os estudos realizados acerca do processo de alfabetização sob a perspectiva do letramento no ensino regular do Ensino Fundamental, com ênfase no ensino remoto em virtude da Pandemia da COVID-19, foi realizado um levantamento bibliográfico que teve como fontes de pesquisa a base de dados constante da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Fundação do Ministério da Educação - MEC (acessado por meio de cadastro prévio na Comunidade Acadêmica Federada - CAFE), o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e, de modo especial, o Repositório Institucional da UnB.



Os termos indutores inicialmente utilizados no levantamento foram: Alfabetização e letramento na educação remota, e posteriormente: Alfabetização e letramento no Ensino Fundamental, dentre outros que serão descritos no decorrer das análises.

Foi possível verificar que o número de estudos sobre alfabetização nas plataformas pesquisadas é bastante expressivo, entretanto, é reduzido de forma relevante quando se articula a alfabetização ao letramento, e escasso quando se pesquisa essa temática relacionada ao ensino remoto, tendo em vista o contexto atual. Diante disso, foi feito um recorte temporal de 2015 a 2021, e selecionaram-se os trabalhos que associaram a alfabetização ao letramento no ensino regular do Ensino Fundamental, com exceção da pesquisa realizada no Repositório Institucional da UnB, e na base SciELO, que seguiu outro padrão de busca com o intuito de alcançar os objetivos descritos na análise logo mais à frente.

As buscas e análises foram realizadas entre os meses de janeiro e fevereiro do ano corrente, em todas as áreas do conhecimento, com ênfase no ensino regular dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a análise dos trabalhos acadêmicos, que está disposta nos próximos itens e quadros relacionados abaixo, foram selecionados os trabalhos que mais se aproximaram do objeto deste projeto de pesquisa, e perpassaram por algumas vertentes que corroboraram a contextualização e construção do conhecimento deste estudo.

#### ***4.1.1 Estudos pesquisados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD***

Com a utilização do termo indutor: Alfabetização e letramento na educação remota, o portal não reportou nenhum resultado. Dessa forma, o termo utilizado para a busca foi: Alfabetização e letramento no Ensino Fundamental, o que levou ao resultado inicial de 153 trabalhos acadêmicos postados até 18 de fevereiro de 2021, dos quais foram selecionados 18, sendo 15 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado, que perpassam pela área de Educação e contemplam paralelamente outras áreas do conhecimento: Letras, Linguística, Ciências, Inovação em Tecnologias Educacionais, Gestão e Avaliação da Educação Pública, Computação Aplicada e Ensino de Humanidades e Linguagens.

As teses e dissertações analisadas apresentaram maior proximidade em relação ao objeto desta pesquisa, uma vez que não foi encontrado nenhum trabalho que abordasse o processo de alfabetização na perspectiva do letramento em tempos de educação remota.

A escolha das pesquisas desenvolvidas não apenas na área da Educação decorreu do desejo de verificar como os estudos em outras áreas podem contribuir para o conhecimento e a

construção de um processo de alfabetização que ocorra sob a perspectiva do letramento no atual contexto de educação remota.

Os 7 primeiros trabalhos incluem 6 dissertações de mestrado em Educação e Letras e 1 tese de doutorado em Educação, todos realizados no ano de 2016, nas regiões Sul e Sudeste, com apenas 1 trabalho na Região Nordeste. As pesquisas retratam os estudos de alfabetização e letramento desde as concepções e a historicidade desses processos às habilidades estimadas em práticas de leitura e conhecimentos linguísticos/ culturais por meio da inserção de projetos de letramento, recursos didáticos e literários, bem como a dialogicidade com o Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A análise desses 7 primeiros trabalhos do ano de 2016 está detalhada nos próximos parágrafos.

Cella (2016) objetivou, em sua pesquisa, identificar os princípios subjacentes às sequências didáticas propostas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as possibilidades de ampliação para além da área verbal. Foram analisadas também as orientações dos Cadernos de Formação para Professores do PNAIC e o acervo literário para leituras em salas de aula do terceiro ano, disponibilizado pelo Ministério da Educação. O delineamento metodológico da pesquisa assumiu a abordagem qualitativa, na modalidade de pesquisa-ação, em uma classe regular de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual da região da Serra do Rio Grande do Sul. O estudo destacou a importância da mediação docente em resposta à pergunta norteadora da investigação, dirigida ao planejamento pedagógico, na perspectiva do letramento.

Por meio de uma pesquisa qualitativa de caráter documental realizada a partir de 31 cadernos de alunos pertencentes ao 1º ano do ciclo de alfabetização de seis escolas municipais urbanas de Santa Catarina, Bordignon (2016) teve como objetivo conhecer as concepções de escrita e de ensino da linguagem escrita, compreendendo a trajetória histórica da alfabetização no Brasil e o que dela ainda se faz presente nas práticas pedagógicas atuais. Ao final desse estudo, a autora verificou que permanecem vigentes em salas de aula algumas atividades descontextualizadas ainda baseadas em metodologias tradicionais de ensino como atividades baseadas nos métodos cartilhescos e atividades de repetição e cópia de sílabas e palavras soltas. Todavia, verificou-se que uma pequena parte dos educadores busca modificar suas práticas e concepções de modo a atender às necessidades educacionais numa perspectiva de letramento.

A partir de alguns questionamentos a respeito de como proporcionar um processo de alfabetização que articulasse as diferentes facetas da língua escrita de maneira significativa, Costa (2016) elegeu, como proposta de intervenção, enquanto professora alfabetizadora, a construção de um projeto de letramento com alunos do 2º ano da rede municipal de Cerqueira

César com o objetivo de repensar o ensino inicial da língua escrita a partir de práticas alfabetizadoras autênticas e significativas que contribuíssem para um processo de alfabetização pautado na discursividade, no diálogo, na criticidade e na interação.

A autora apoiou-se nos pressupostos da pesquisa narrativa, e teve como materiais para análise diários reflexivos, semanários, entrevistas, registros de atividades dos alunos, dentre outros. Após a conclusão da análise, verificou que houve avanços na apropriação do sistema de escrita alfabética, na leitura e no desenvolvimento do discurso pelos relatos dos participantes da pesquisa. Pôde verificar também que, ao longo do projeto, houve crescente autonomia, criticidade e senso democrático. Por fim, Costa (2016) destacou o papel fundamental da professora como agente de letramento e enalteceu essa função como propulsora do aprendizado.

Rodrigues (2016) baseou sua pesquisa na proposta de intervenção intitulada *Práticas de leitura e habilidades leitoras na Prova Brasil* em uma escola municipal na cidade de Uberaba com o objetivo de programar práticas de leitura de textos literários, visando mediar a aquisição de conhecimentos linguísticos e culturais dos educandos dessa escola. A partir do mapeamento realizado com base nos índices obtidos pela escola nas três últimas avaliações aplicadas pela Prova Brasil e pela análise de seus descritores, foram constatadas as principais dificuldades apresentadas pelos alunos no que diz respeito a esse processo avaliativo, e a partir daí foram aplicados diversos métodos de letramento literário (oficinas e clubes de leitura, hora do conto etc.) com o intuito de contribuir para a formação do jovem leitor. Após a intervenção realizada e avaliada, a autora verificou que houve um crescimento intelectual e pessoal desses jovens, o qual contribuiu, de forma significativa, para a sua aprendizagem.

Peretti (2016) buscou investigar, em seu trabalho, como se caracterizam a alfabetização e o letramento a partir da política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Analisou a história, os conceitos e a concepção de alfabetização e de letramento em consonância com a legislação relativa à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com o ingresso das crianças aos seis anos de idade. A autora também buscou compreender como a alfabetização e o letramento se caracterizam a partir da ampliação Ensino Fundamental de nove anos por meio da análise dos Projetos Político Pedagógicos e Planos de Estudos de três escolas pertencentes ao sistema estadual de ensino do Rio Grande do Sul, localizadas no município de Erechim. A metodologia utilizada pautou-se na abordagem qualitativa, com análise documental, bibliográfica e compilação dos dados através da análise de conteúdo proposta por Bardin (2014), como formas de estudo, análise e reflexão sobre os documentos que foram pesquisados.

Peretti (2016) chegou às seguintes conclusões ao final desse trabalho: 1. a legislação que constitui a história do Ensino Fundamental de nove anos apresenta a existência de uma gama de leis, portarias, pareceres, orientações sobre a sua implementação; 2. com relação ao processo de alfabetização e letramento, foram construídos pelos órgãos nacionais e estaduais de educação programas e orientações que buscaram organizar as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas pelas instituições escolares; 3. no que diz respeito aos Projetos Político Pedagógicos e os Planos de Estudos das escolas pesquisadas, a autora aponta que estes seguem as diretrizes e orientações federais e estaduais em relação ao Ensino Fundamental e que apontam poucos elementos relacionados à alfabetização e ao letramento.

Silva (2016) buscou, em sua tese, descrever e analisar os usos que três professoras de uma escola pública do estado de Minas Gerais, que atuavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fizeram de uma coleção didática de letramento e alfabetização no decorrer de um ano letivo com base nas mudanças ocorridas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) em função das novas demandas que se apresentaram na reorganização do Ensino Fundamental de Nove Anos e na constituição de um ciclo para os três primeiros anos desse segmento. Em suma, esse estudo pretendeu mostrar o papel do livro didático na prática pedagógica dessas professoras.

Por meio de uma abordagem qualitativa, que perpassou por variadas estratégias, como observação das aulas, anotações em diário de campo, entrevistas com as professoras, Silva (2016) demonstrou que os livros didáticos estão presentes nas turmas de alfabetização, todavia há distância entre o que se espera do trabalho com uma coleção que teve boa avaliação, aprovada pelo PNLD, e seu uso, de fato, em sala de aula. A autora aponta, entre outras conclusões, que existe negação ao uso desse material, mas que há também criatividade por parte das docentes e adequação do uso dos livros didáticos às necessidades dos estudantes, paralelamente ao emprego de outros recursos didáticos.

Por acreditar que as práticas de narrativas orais realizadas em contexto escolar constituem uma base para o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades linguísticas e discursivas de estudantes que estão no processo inicial de aprendizagem de leitura e alfabetização, Lemos (2016) apresentou, em seu relatório de pesquisa, a aplicação de uma sequência didática com o gênero textual Conto de fadas em uma turma do 3º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental realizada em uma escola de Sergipe. A autora utilizou como metodologia a pesquisa-ação de abordagem qualitativa para colaborar com o desenvolvimento progressivo de habilidades de leitura e compreensão mediante práticas de narrativas orais dentro de uma perspectiva de letramento literário.

Esse estudo revelou a importância da linguagem oral para o processo de ensino e aprendizagem de leitura enquanto uma prática social de construção de sentidos; por consequência, Lemos (2016) também observou que o letramento literário estimulou a participação de aprendizes que ainda não consolidaram o processo de alfabetização.

No ano de 2017, foram escolhidos 5 trabalhos (3 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado) desenvolvidos nos campos de Educação, Ciências e Gestão e Avaliação da Educação Pública nas regiões Centro-Oeste e Sudeste. Os questionamentos, a apropriação do conceito por parte dos docentes e as contribuições do processo de alfabetização e letramento para competências sociais, bem como a formação de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), foram as válvulas propulsoras para o desenvolvimento das pesquisas analisadas abaixo.

Costa (2017) buscou compreender, em sua pesquisa, os motivos que levam os alunos a não conseguirem se alfabetizar nos três primeiros anos de escolaridade e chegarem ao 6º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. A autora utilizou a perspectiva histórico-cultural para orientar os procedimentos de pesquisa e as análises desenvolvidas sobre o material empírico produzido na observação de aula do 3º ano do Ensino Fundamental e nas atividades nos encontros dialógicos com alunos em situação de comprometimento de aprendizado do 3º e do 5º ano do Ensino Fundamental. As conclusões obtidas ao final do trabalho de Costa (2017) foram: 1. os estudantes estão aquém do nível desejado; 2. há falta de empenho da escola na condução do processo educacional; 3. a escola necessita da ajuda de todos os segmentos escolares e da família dos alunos; 4. existe comprometimento por parte das professoras, no entanto o número excessivo de estudantes por sala dificulta as intervenções necessárias.

A partir da premissa de que a alfabetização é um tema que ocupa um lugar central no debate sobre a educação e que esse período é um momento de fundamental importância na formação dos sujeitos, Moreira (2017) teve como objetivo investigar e discutir como ocorre a apropriação dos estudos do letramento por três professoras do 1º ano da rede municipal de Goiânia.

A pesquisa foi realizada por meio de uma abordagem qualitativa, e os principais instrumentos de coleta de dados foram entrevistas e observações da prática de três professoras colaboradoras de três escolas municipais de Goiânia. Esse estudo resultou na compreensão de que as professoras se apropriaram do conceito de letramento de forma diferente, o que se reflete em suas práticas. A autora revelou ainda que todas trabalharam com o que se pode chamar de processo de letramento, preocupadas em trabalhar com textos reais e com a concepção de leitura como construção de significado.

Os resultados da pesquisa de Costa (2017) partiram de um estudo que teve como finalidade compreender os conceitos de alfabetização e de letramento que balizam a formação de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A pesquisa partiu da tese de que, apesar de a perspectiva do letramento adotada na formação postular pautar-se na indissociabilidade entre alfabetização e letramento, o programa aponta, por meio de suas propostas, para a dissociação entre esses processos, com ênfase na alfabetização como aquisição do código escrito.

A autora analisou os cadernos de formação do PNAIC da área de linguagem, distribuídos pelo Ministério da Educação (MEC) no ano de 2013 e utilizou a metodologia da análise documental. Costa (2017) concluiu que existe dissociação entre os processos de alfabetização e letramento e enfatizou a alfabetização como aquisição do código escrito.

Considerando as mais novas perspectivas acerca do letramento que, por sua vez, ressaltam a importância de um conjunto de habilidades linguísticas e de conhecimentos sobre a língua escrita adquirido pela criança desde o seu nascimento até o início do processo formal de alfabetização, precursor da aprendizagem da leitura e da escrita, a Educação Infantil possui papel importantíssimo no desenvolvimento dessas habilidades e conhecimentos. Com base nesse entendimento, Castro (2017) procurou investigar se, e quais habilidades de letramento emergente apresentadas pelas crianças ao final da Educação Infantil contribuem significativamente e de modo independente para a aquisição da leitura e da escrita durante o 1º ano escolar.

A metodologia utilizada pela autora seguiu um delineamento correlacional de caráter longitudinal, e os instrumentos adotados foram os testes padronizados de consciência fonológica, nomeação e compreensão oral, além de uma prova de conhecimento de letras. Castro (2017), então, concluiu que os resultados obtidos permitiram subsidiar a hipótese da importância do desenvolvimento das habilidades de letramento emergente na Educação Infantil, a fim de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita no Ensino Fundamental.

Continuando a análise dos trabalhos da BTDT, 3 dissertações de mestrado, 2 em Educação e 1 em Ensino de Humanidades e Linguagens, respectivamente das regiões Sudeste e Sul, tiveram proximidade com o objeto de estudo no ano de 2018. Os estudos elencados e analisados nos parágrafos a seguir abordam a relação das ações da escola com o analfabetismo funcional, a influência do letramento digital para o processo de aquisição da escrita e as representações de alfabetização e letramento que os professores do Ensino Fundamental de uma escola pública de Santa Maria possuem.

Araújo (2018) abordou, em sua pesquisa, a relação das ações da escola com o analfabetismo funcional após observar que uma parcela significativa de alunos das escolas públicas brasileiras se encontra em situação de fracasso escolar, o que acaba por se refletir em indicadores nacionais como o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) que mostram que parte da população brasileira se encontra na condição de analfabetismo funcional.

A autora se propôs a investigar o que a produção acadêmica brasileira tem obtido sobre o analfabetismo funcional, a alfabetização e o letramento e como essas produções avaliam a eficácia dos métodos de alfabetização. Contudo, o estudo desenvolvido por Araújo (2018) apontou a importância das vivências em situações de letramento no cotidiano escolar; a falta de interesse em estudos nas escolas e nas ações voltadas ao combate do analfabetismo funcional e a ausência nos trabalhos acadêmicos sobre ações e discussões referentes tanto às taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional quanto às formas de diminuir ou eliminar tamanha dificuldade das crianças e dos jovens brasileiros nos espaços escolares.

Com base nas mudanças na discursividade no mundo, nas relações históricas, ideológicas e sociais, na constituição dos sujeitos e das redes de sentido, na forma do trabalho, da mobilidade e do fazer científico produzida por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Baldo (2018) investigou as contribuições do letramento digital para a aquisição da escrita dos estudantes do 1º ano do Ensino Fundamental. A autora acredita que os estudantes chegam atualmente às escolas imbuídos de conhecimento digital nato e que não veem significado em aprendizagens desconexas dessa realidade. O trabalho foi dividido em 5 partes: fundamentos teóricos da AD; especificidades da alfabetização e do letramento; breve percurso teórico sobre linguagens e tecnologias; aspectos analíticos na perspectiva discursiva; gestos de interpretação das análises discursiva sobre o *corpus*.

Baldo (2018) considerou, ao final do seu estudo, que há relação entre a utilização frequente das TDIC por alfabetizandos com a construção de textos com indícios de autoria, coerentes e inscritos no interdiscurso digital. A autora constatou também que para que haja influência do letramento digital na alfabetização é necessário considerar que os jogos digitais utilizados por aqueles que possuem escrita convencional são *games* que mobilizam a escrita durante o jogo.

Por meio de um estudo de caso de abordagem qualitativa, Martins (2018) teve como objetivo geral investigar as representações de alfabetização e letramento que professores do Ensino Fundamental I, da EMEF Maria de Lourdes Ramos Castro, possuem, partindo do pressuposto de que a leitura e a escrita são instrumentos importantes para o processo de cidadania. Como resultado do estudo, a autora destacou que as representações que as

professoras possuem acerca da alfabetização e do letramento são muito semelhantes, estando o letramento muito próximo de uma concepção de processo de apreensão do código da língua, seja na leitura, seja na escrita, semelhante ao que as professoras reconhecem como sendo a própria alfabetização.

Os últimos trabalhos selecionados da base BTDT são 3 dissertações de mestrado, do ano de 2019, em Ciências, Computação Aplicada e Inovação em Tecnologias Educacionais. As 2 dissertações da Região Nordeste e 1 da Região Sudeste, que abordam os jogos e os recursos digitais como possibilidades pedagógicas no desenvolvimento do processo de alfabetização e letramento de crianças, serão analisadas logo abaixo.

Partindo da problemática de como aproximar os processos de ensino e de aprendizagem de forma que atenda à demanda das novas gerações fascinadas por jogos digitais, Sola (2019) apresenta, em sua pesquisa, um protótipo de jogo digital como recurso para auxiliar o desenvolvimento do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) no ciclo da alfabetização que contemple o lúdico e os elementos estruturais dos jogos digitais. A autora utilizou as contribuições da pesquisa qualitativa com enfoque no desenvolvimento de um protótipo de um jogo digital educacional com perspectivas de inovação, e apontou, como contribuição do seu trabalho, a abertura de novas perspectivas para debates, discussões e reflexões sobre a utilização dos jogos digitais educacionais para auxiliar o processo de ensino e aprendizagem no ciclo da alfabetização, e, sobretudo, incentivar os docentes a desenvolverem os seus próprios jogos, integrando, cada vez mais, as tecnologias na educação.

Silva (2019) centrou sua pesquisa na proposição de estratégias de uso de jogos digitais. A autora elencou as habilidades que pretendeu desenvolver amparadas pelos Direitos de Aprendizagem do Ciclo de Alfabetização definidos pelo Pacto Nacional da Idade Certa (2013); em seguida, buscou analisar, por meio de instrumento específico elaborado a partir de Vilarinho e Leite (2015), jogos digitais disponíveis gratuitamente no mercado que pudessem ser utilizados no contexto da pesquisa. A metodologia empregada foi a pesquisa-ação e envolveu como participantes o professor pesquisador e sua turma do 2º ano do ciclo de alfabetização de uma escola situada no município de Pedro Velho, no Rio Grande do Norte.

Silva (2019) pontuou que, apesar das dificuldades enfrentadas na escola pública, seu trabalho possibilitou a inserção do educando de maneira ativa na construção da sua aprendizagem, que superou, dessa forma, suas dificuldades resolvendo os problemas por meio da leitura e da escrita a partir dos jogos digitais, o que propiciou tanto o desenvolvimento do educando quanto a transformação da prática educativa do professor.



A pesquisa de Machado (2019) surgiu da necessidade de desenvolver um recurso digital que colaborasse para o desenvolvimento das competências e habilidades da leitura e da escrita para as turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental com fundamentos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e voltados para o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa, de cunho quali-quantitativa, teve como lócus uma escola municipal de Fortaleza, e os sujeitos envolvidos foram 10 professores, sendo 5 do 1º ano e 5 do 2º ano do Ensino Fundamental.

Os resultados obtidos por meio do trabalho de Machado (2019) confirmaram que os conteúdos do recurso digital desenvolvido, quanto à usabilidade pedagógica, contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem como recurso didático norteador e fomentador de práticas de escrita e de leitura voltadas para os alunos do 1º e do 2º ano do Ensino Fundamental.

Quadro 2 - Teses e Dissertações publicadas no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD entre 2016 e 2021

<b>Nº</b>	<b>ANO</b>	<b>NATUREZA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
01	2016	Dissertação de Mestrado em Educação	Letramento em diálogo com o acervo do Pacto Nacional na Idade Certa: uma ampliação da experiência com a linguagem	Sirley Morello Cella	Universidade de Caxias do Sul
02	2016	Dissertação de Mestrado em Educação	Alfabetização e letramento: concepções presentes no ensino da linguagem escrita	Lorita Helena Campanholo Bordignon	Universidade Federal da Fronteira Sul
03	2016	Dissertação de Mestrado em Letras	Aprendizagem inicial de língua escrita na perspectiva dos projetos de letramento	Andreia Aparecida Suli da Costa	Universidade Estadual Paulista
04	2016	Dissertação de Mestrado em Letras	Práticas de leitura e habilidades leitoras na Prova Brasil em uma escola municipal na cidade de Uberaba	Débora Riveiro Ceolin Rodrigues	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
05	2016	Dissertação de Mestrado em Educação	Perspectivas de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental de nove anos	Tatiana Peretti	Universidade da Fronteira Sul
06	2016	Tese de Doutorado em Educação	Usos do livro didático de letramento e	Giane Maria da Silva	Universidade Federal de Minas Gerais

			alfabetização pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental		
07	2016	Dissertação de Mestrado Profissional em Letras	As práticas de narrativas orais nos contos de fadas desenvolvendo habilidades de leitura	Vanderlaine Cruz Meneses Lemos	Universidade Federal de Sergipe
08	2017	Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública	Por que alguns alunos chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever?	Andréa de Oliveira Costa	Universidade Federal de Juiz de Fora
09	2017	Dissertação de Mestrado em Educação	Apropriação do conceito de letramento por professoras de alfabetização na rede municipal de Goiânia	Ana Karenine Souza Moreira	Universidade Federal de Goiás
10	2017	Tese de Doutorado em Educação	Cadernos de formação do PNAIC em Língua Portuguesa: concepções de alfabetização e letramento	Kaira Walbiane Couto Costa	Universidade Federal do Espírito Santo
11	2017	Dissertação de Mestrado em Ciências	A contribuição das habilidades de letramento emerge para as competências iniciais de leitura e escrita	Daniele Andrade Silva de Castro	Universidade de São Paulo
12	2018	Dissertação de Mestrado em Educação	Analfabetismo funcional, alfabetização e letramento: ações da escola na produção de pesquisas entre 2011 e 2016	Luciane de Sousa Lopes Araújo	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
13	2018	Dissertação de Mestrado em Educação	A influência do letramento digital no processo de alfabetização: contribuições para a aquisição da escrita	Cláudia Helena Araújo Baldo	Universidade de São Paulo

14	2018	Dissertação de Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens	As representações de alfabetização e letramento por professores do Ensino Fundamental I, da Emef Maria de Lourdes Ramos Castro	Daniele da Silva Martins	Universidade Franciscana de Santa Maria
15	2019	Dissertação de Mestrado em Ciências	Jogo digital: uma possibilidade pedagógica para a alfabetização e o letramento	Roseli Aparecida Perina Sola	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
16	2019	Dissertação de Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais	Jogos digitais no ciclo de alfabetização: Um caminho no processo de alfabetizar letrando	Alexandre Ribeiro da Silva	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
17	2019	Dissertação de Mestrado Profissional em Computação Aplicada	Luz do saber fundamental: recurso digital auxiliar nos processos de alfabetização e letramento	Eliziana Mendonça Machado	Universidade Estadual do Ceará

Fonte: Elaborado pela autora.

#### **4.1.2 Estudos pesquisados no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - Fundação do Ministério da Educação – MEC**

A busca no portal da CAPES/MEC seguiu o mesmo padrão utilizado no portal da BDTD. Como não foi possível encontrar resultados a partir dos termos indutores: Alfabetização e letramento na educação remota, a busca foi feita com a utilização dos termos indutores: Alfabetização e letramento no Ensino Fundamental e aplicação de filtros voltados para a educação na grande área de conhecimento, área de conhecimento, rede de avaliação e área de concentração, com o recorte temporal de 2015 a 2021. Com a aplicação de todos esses filtros, o portal revelou milhares de trabalhos. No entanto, ao verificar o grande número de páginas disponibilizado, foi possível perceber que mesmo com a introdução do termo letramento a grande maioria das teses e dissertações não trabalhava esse tema, voltando-se basicamente para a alfabetização ou temas sem relação alguma com os termos e o objeto de estudo pesquisado.

Diante do levantamento já realizado na BDTD, que contempla trabalhos de todo o país, das mais diversas instituições, e da dificuldade mencionada acima, foram selecionadas apenas 2 dissertações de mestrado em Educação, do ano de 2017, das regiões Sul e Sudeste.

As dissertações analisadas abordam uma temática que se aproxima do objeto de pesquisa, todavia, vale ressaltar mais uma vez que não foi encontrado nenhum trabalho direcionado para o processo de alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de educação remota até 18 de fevereiro de 2021.

As duas dissertações que serão analisadas nos parágrafos abaixo partem da articulação da alfabetização com o letramento e promovem reflexões a partir dessa premissa, a respeito dos conhecimentos e pensamentos de professoras alfabetizadoras acerca dessa temática, das convergências e divergências desse processo em relação à BNCC.

Abreu (2017) salienta, em seu trabalho, que o amadurecimento das discussões em torno da alfabetização e do letramento faz surgir novos conceitos, dentre eles, o conceito de alfabetizar letrando, o que acabou desencadeando o objeto desse estudo. A autora investigou, a partir de um estudo descritivo exploratório inspirado na pesquisa-ação, como professores alfabetizadores caracterizam a proposta do alfabetizar letrando, tomando como categorias iniciais as concepções de alfabetização, letramento e alfabetizar letrando.

Os resultados da pesquisa de Abreu (2017) mostram que, no âmbito dos sujeitos investigados, as concepções de alfabetização e letramento perpassam entre as características, aspectos e proposições que se baseiam em memórias e experiências pessoais que se relacionam ao fazer pedagógico. Com base nisso, a autora aponta que a compreensão do alfabetizar letrando passa a se organizar em torno da prática pedagógica.

Por meio da análise dos documentos pertinentes às políticas públicas educacionais direcionadas para os três primeiros anos do Ensino Fundamental, Pertuzatti (2017) pretendeu localizar os pontos convergentes e divergentes que normatizam a práxis educativa, bem como tencionar a definição e os conceitos que esses documentos trazem sobre a alfabetização e o letramento. A autora utilizou como suporte referencial para a pesquisa a pedagogia freiriana e também os trabalhos desenvolvidos por Magda Soares que, por sua vez, defendem a alfabetização como processo importante na formação do sujeito e de sua capacidade, por meio do diálogo e da curiosidade, de compreender o mundo e a sua realidade, com potencial para propor e atuar em favor de mudanças.

Os documentos analisados por Pertuzatti (2017) são: a LDB de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica de 2013, o Plano Nacional de Educação de 2014 e o mais recente documento proposto pelo Ministério da Educação, que é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento que se encontrava ainda em fase de aprovação, mas que previa a regulamentação de um currículo-base para todo o território nacional. Ao final do seu último capítulo, a autora trouxe a leitura dos pontos convergentes e divergentes encontrados

durante a pesquisa, bem como algumas considerações relevantes sobre cada documento e a importância que cada um atribui ao processo de alfabetização e letramento.

Quadro 3 - Teses e Dissertações publicadas no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES - Fundação do Ministério da Educação – MEC entre 2016 e 2021

Nº	ANO	NATUREZA	TÍTULO	AUTOR	INSTITUIÇÃO
01	2017	Dissertação de Mestrado em Educação	Alfabetizar letrando: para além dos conceitos e práticas. Um estudo sobre o que pensam professoras alfabetizadoras	Ana Cláudia dos Santos Abreu	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
02	2017	Dissertação de Mestrado em Educação	Alfabetização e letramento nas políticas públicas: convergências e divergências com a BNCC	Ieda Pertuzatti	Universidade Comunitária da Região de Chapecó

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.1.3 Estudos pesquisados no portal Scientific Electronic Library Online (SciELO)

A pesquisa realizada junto ao banco de dados da Scientific Electronic Library Online – SciELO foi uma tentativa de buscar artigos científicos atuais e partiu da utilização de termos indutores que foram além dos já utilizados nas bases CAPES e BTDT (Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental na educação remota e Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental). Termos como: Ensino remoto no Ensino Fundamental e Pandemia e Ensino Fundamental foram introduzidos na tentativa de encontrar produções que atualizassem as perspectivas educacionais dentro do cenário atual de pandemia e educação remota que teve início em 2020.

As estratégias de pesquisa mencionadas acima revelaram, mais uma vez, a escassez de produções que contemplam o ensino por meio das aulas remotas. Com a aplicação do filtro temporal (2015 a 2021) e com o primeiro termo indutor (Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental na educação remota), nenhum artigo foi encontrado. Ao pesquisar por meio dos termos indutores (Ensino remoto no Ensino Fundamental e Pandemia/ Ensino Fundamental) também não foi possível obter resultados.

Diante da ausência de trabalhos que contemplassem o ensino por meios remotos no atual cenário de pandemia, novamente, como nas bases analisadas anteriormente, foi introduzido o

termo (Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental) no intuito de obter resultados que se aproximassem do objeto de estudo. Nesse sentido, a busca nesse portal reportou 36 entre os anos de 2015 e 2021.

Dos 36 artigos, foram selecionados 6 para análise. As produções que partem da premissa elementar que associa alfabetização e letramento perpassam por pilares importantes que alicerçam a construção do conhecimento dessa pesquisa, como a relação da alfabetização com o uso do computador, a importância do ato de ler, os cantinhos da leitura nas salas de aula, os gêneros textuais, as contribuições de Paulo Freire e as pesquisas sobre letramento. Nos próximos parágrafos, estará elencado, em ordem cronológica, o detalhamento das análises.

Glória e Frade (2015) apresentaram, em sua pesquisa desenvolvida no programa de Pós-Graduação da FAE/UFMG, informações acerca das implicações de se introduzir o computador como suporte de escrita na fase de alfabetização. As autoras utilizaram os princípios da pesquisa qualitativa, com proposta de intervenção colaborativa que objetivava acompanhar crianças de 6 anos em laboratório de informática de escola pública em Belo Horizonte - Minas Gerais, em várias situações de atividades de escrita e leitura na tela do computador, tanto na utilização de programas, atividades, jogos, como em atividades com gêneros da esfera digital.

Ao final da pesquisa, Glória e Frade (2015) constataram que introduzir uma variedade tanto de suportes como de gêneros que circulam socialmente sempre causa efeitos benéficos, não só para a aprendizagem de conhecimentos formais como também para a vivência de práticas sociocomunicativas que envolvem os textos. Em suma, as autoras concluíram que a presença do computador é benéfica no período de alfabetização como mais um suporte para a criança ler e escrever na escola, entre tantos materiais que compõem a cultura de escrita escolar. Diante disso, ressaltaram também que a ausência do computador numa alfabetização contemporânea pode empobrecer as experiências vivenciadas pelas crianças, tendo em vista que seu uso já faz parte da cultura escrita.

Bueno, Mascia e Scaransi (2016) propuseram uma reflexão a respeito do tratamento direcionado aos textos na Prova Brasil e as consequências que tal tratamento pode gerar no desenvolvimento do letramento de alunos e professores. Para tal reflexão, as autoras partiram da análise dos gêneros textuais usados no simulado da prova divulgado pelo governo federal, e apoiaram-se nos pressupostos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), na convergência com os estudos discursivos, para fundamentar a análise dos textos. A pesquisa proposta fez parte do desenvolvimento da pesquisa inserida no Projeto Observatório da Educação/ CAPES 2010.

A análise dos gêneros textuais indicou, de acordo com Bueno, Mascia e Scaransi (2016), que pelo menos no nível das avaliações no decorrer do Ensino Fundamental, como um todo, não houve construção de espaços de desenvolvimento para professores e alunos em relação aos múltiplos letramentos possíveis e necessários à vida em sociedade atualmente. As autoras também pontuaram que, ao analisarem as questões da Prova Brasil, perceberam que priorizar o gênero literário e o trabalho da língua como mera decodificação pode surtir o efeito contrário.

Silva (2018) desenvolveu seu trabalho a partir dos debates associados às teorias acadêmicas que se intensificaram atualmente no cenário político brasileiro que deixam nítida, por parte de autoridades governamentais, a depreciação do legado deixado por Paulo Freire e das contribuições da abordagem do letramento para o processo de alfabetização. Dessa forma, Silva (2018) desenvolveu seu trabalho de modo que se coloca contrário às ideias compartilhadas pelas autoridades, e apresenta algumas contribuições de Paulo Freire para as demandas atuais de fortalecimento da educação científica nas escolas e de formação crítica de professores. Além disso, considera, mais do que nunca, que os pressupostos teóricos freirianos não estão ultrapassados, e que tais pressupostos podem ser evidenciados pelas articulações teóricas realizadas com estudos contemporâneos que tematizam práticas de alfabetização e formação de professores produzidas por pesquisadores situados em distintos campos do conhecimento.

Junqueira de Souza e Cosson (2018) ressaltam, inicialmente, em seu artigo, que por causa das preocupações pedagógicas com a formação do leitor, a literatura ensinada nos anos iniciais do Ensino Fundamental costuma sofrer um processo inadequado de escolarização. Dessa forma, os autores destacam que esse cenário pode ser modificado quando são levadas em consideração as especificidades do letramento literário.

Após a análise de um cantinho da leitura elaborado por uma professora do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal do interior de São Paulo, os autores relataram que é possível superar a pedagogização da literatura na escola quando se criam e se articulam projetos e espaços de leitura com uma prática de letramento literário viável na formação do leitor com autonomia, construída na rotina da sala de aula, com a disponibilização de diversos tipos e gêneros literários que levam em conta a participação dos estudantes na montagem de espaços para ler e nas regras para sua utilização, com respeito às necessidades dos alunos e às suas escolhas de modo que também se oportunizem momentos de compartilhamento de leitura entre os colegas e de forma individual com o(a) docente.

O artigo de Leal e Nascimento (2019) promove a discussão sobre a importância da leitura nos processos de alfabetização e letramento. Para tanto, as autoras analisaram o tratamento dado à valorização da leitura no processo de alfabetização proposto por Paulo Freire

na perspectiva teórico-metodológica da fenomenologia aliada ao existencialismo cristão, expressa na obra *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. As autoras evidenciam Freire como o defensor da palavramundo, compreendida como a inter-relação entre o alfabetizar e o letrar, e apresentam alguns reflexos das contribuições do educador para a efetivação da palavramundo, bem como aproximações e distanciamentos entre a fenomenologia de Paulo Freire e o materialismo histórico de Karl Marx.

Macedo (2020) propôs, em seu trabalho, uma perspectiva teórico-metodológica para o estudo do letramento na escola de modo que haja uma ampliação do olhar para além dos Novos Estudos do Letramento (NEL) com o pressuposto de que a complexa realidade da escola e da sala de aula não pode ser compreendida por uma abordagem única de pesquisa. A autora propicia uma discussão sobre as várias facetas que englobam a perspectiva teórico-metodológica que tem sido construída ao longo dos últimos quinze anos pelo Grupo de Pesquisa em Alfabetização e Letramento (GPEALE).

Por meio de uma abordagem que se inspira na etnografia derivada dos NEL, e que adota uma perspectiva antropológica de pesquisa, articulando-a à concepção crítica da pedagogia e da alfabetização de Paulo Freire e à concepção de linguagem derivada dos estudos de Bakhtin e Macedo, o estudo aponta que o desenho metodológico adotado permitiu uma compreensão mais aprofundada e holística das práticas de letramento na escola ao se utilizar de diferentes ferramentas de pesquisa para adensar a perspectiva etnográfica.

Quadro 4 - Artigos publicados no portal *Scientific Electronic Library Online* - SciELO entre 2016 e 2021

<b>Nº</b>	<b>TÍTULO DO ARTIGO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>
01	A Alfabetização e sua relação com o uso do computador: O suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita	Juliana Silva Glória Isabel Cristina Alves da Silva Frade	2015
02	Letramento, gêneros textuais e Prova Brasil: possibilidades de que tipo de desenvolvimento?	Luzia Bueno Maria Aparecida Amador Mascia Rafaela Scaransi	2016
03	A polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire	Wagner Rodrigues Silva	2018
04	O cantinho da leitura como prática de letramento literário	Renata Junqueira de Souza Rildo Cosson	2018
05	A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire	Sandra do Rocio Leal Maria Isabel Moura Nascimento	2019



06	Contribuições teórico-metodológicas para a pesquisa sobre letramento na escola	Marta do Socorro Alencar Nunes Macedo	2020
----	--	---------------------------------------	------

Fonte: Elaborado pela autora.

#### **4.1.4 Estudos pesquisados no Repositório Institucional da Universidade de Brasília – UnB**

Os estudos realizados especificamente no Repositório Institucional da UnB tiveram o intuito de enfatizar e conhecer, de modo particular, as produções acadêmicas que foram desenvolvidas no âmbito da Universidade de Brasília, em razão de o local de pesquisa deste trabalho também se situar na capital do país e a pesquisadora ser discente de mestrado dessa universidade.

Os termos indutores utilizados nessa base foram apenas alfabetização e letramento, sem a utilização de qualquer filtro de pesquisa, com a finalidade de abranger o maior número de trabalhos com esse tema, independentemente do ano da produção ou da área de conhecimento. Essa busca mostrou 71 resultados que revelaram, ao serem analisados, que apenas 9 contemplavam a temática pesquisada.

Diante dos 9 trabalhos que tratam da questão da alfabetização associada ao letramento foi possível perceber que esse tema é abordado na UnB desde 2007 (pelo menos é o que mostra o repositório digital), entretanto, com um número reduzido de produções, principalmente no ensino regular do Ensino Fundamental.

As produções selecionadas são 8 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado desenvolvidas entre os anos de 2007 e 2020 nos Programas de Pós- Graduação da UnB em Educação (5 dissertações e 1 tese), em Linguística (2 dissertações), e em Psicologia (1 dissertação). Esses trabalhos abordam a alfabetização sob a perspectiva do letramento dentro dos mais diversos temas; apesar disso, apenas 1 trabalho retratou a alfabetização articulada ao letramento em classes regulares do Ensino Fundamental nos últimos 7 anos, conforme a análise que se segue.

Gondin (2007) desenvolveu uma produção dentro da perspectiva qualitativa de abordagem etnográfica que teve como objetivo analisar algumas práticas de letramento e sua relação com o desenvolvimento da consciência fonológica de crianças em classe de alfabetização de uma escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal que atende crianças oriundas de classes populares. A autora concluiu, a partir dos resultados analisados, que há relação entre a consciência fonológica e a construção da leitura e da escrita na prática de alfabetizar letrando.

A pesquisa desenvolvida por Caxangá (2007) teve como proposta compreender as queixas dos professores das séries iniciais que buscam auxiliar, de forma eficiente, o processo de aquisição da leitura e da escrita dos alunos pertencentes às classes populares. Tal proposta pautou-se na ineficiência da aplicação dos métodos de alfabetização quando utilizados de forma isolada e na necessidade de entender a relação existente entre as práticas de letramento dos grupos familiares ligados às crianças alfabetizadas e à apropriação da escrita.

Essa pesquisa teve como lócus uma escola de Santa Maria - DF e foi realizada por meio de uma observação participante com os pais e outros membros familiares ligados às crianças de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental com a finalidade de conhecer o que esses estudantes fazem dentro e fora da escola para, assim, compreender as dificuldades apresentadas na leitura e na escrita. Para o alcance dessa compreensão, Caxangá (2007), realizou um estudo de caso do tipo etnográfico que a levou a verificar que um trabalho construtivo em sala de aula pode ajudar a superar a limitação com práticas de letramento no ambiente familiar.

A partir das inquietações provocadas pelos resultados da Prova Brasil 2005 em relação à compreensão leitora dos alunos, Silva (2008) buscou, em seu trabalho, verificar as dificuldades encontradas pelos alunos ao responderem às questões dessa avaliação considerando os descritores propostos.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico em que a autora utilizou entrevistas, questionários, análise documental e observações de campo. A autora apresentou, ao final de seu trabalho, que a escola tem, em seu Projeto Político Pedagógico, projetos associados ao letramento que consideram a leitura como eixo norteador das atividades. Silva (2008) também apontou, na conclusão do seu trabalho, que a professora da classe pesquisada possui um discurso que não condiz com suas práticas em sala de aula e, por fim, ainda pontuou que a escola exerce um papel fundamental na formação de leitores proficientes.

Sousa (2009) desenvolveu, em sua tese de doutorado, um estudo que teve como objetivo analisar de que forma o conhecimento dos fundamentos da Sociolinguística Educacional por parte de uma professora de alfabetização contribui para o desenvolvimento de estratégias facilitadoras da aprendizagem de leitura e escrita de jovens, adultos e idosos. A pesquisa de Sousa (2009) foi realizada em uma sala de alfabetização de jovens, adultos e idosos do projeto Alfabetização Solidária da Universidade Católica de Brasília, localizada na cidade de Ceilândia – DF. A autora relata, entre outras conclusões obtidas ao final da pesquisa, que os estudos de base sociolinguística contribuíram significativamente para a organização do trabalho pedagógico e para o ensino da língua materna.

Ferreira (2014) realizou uma investigação a respeito das contribuições oferecidas aos professores em formação por meio do curso de formação continuada *Práticas de Letramento e Processos de Alfabetização*, disponibilizado aos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Anápolis-GO pelo Centro de Formação dos Profissionais da Educação (Cefope), setor da Secretaria Municipal de Educação (Semed). Segundo a autora, esse curso tem o objetivo de aprimorar a prática pedagógica do professor alfabetizador na perspectiva de alfabetizar letrando.

Por meio da metodologia de pesquisa qualitativa, etnográfica e colaborativa, Ferreira (2014) verificou que a proposta ousada do curso de formação promoveu uma formação ancorada na ação-reflexão-ação já que, segundo ela, era urgente e necessário provocar nos professores em formação a quebra de paradigmas da alfabetização, enraizados por vários anos, a qual possibilita transformações reais em sala. Por fim, a autora pôde constatar, por meio de uma observação participante, que o (re) significar da prática docente foi comprovado e que os professores alfabetizadores em formação faziam a transposição didática dos conhecimentos teóricos para a sua prática pedagógica.

Sousa (2015) objetivou, em seu trabalho, contribuir para a compreensão das práticas de letramento presentes nos diferentes contextos de uma escola de Educação Infantil da rede pública do Distrito Federal. Esse trabalho fundamentou-se na perspectiva histórico-cultural e buscou expandir a discussão sobre as formas como as práticas de letramento na Educação Infantil são vividas na escola estudada e como podem contribuir para o desenvolvimento das crianças.

A investigação partiu de uma abordagem qualitativa usando procedimentos de observação participante. Participaram desse estudo uma turma do segundo período com 21 crianças, na faixa etária de 5 anos, 3 coordenadoras, a professora e a pesquisadora. Os resultados obtidos nesse estudo realizado por Sousa (2015) mostraram que o letramento estava presente em todos os espaços da escola e em todas as áreas do conhecimento, bem como na prática pedagógica da professora participante. A autora afirmou que as práticas de letramento não objetivam a alfabetização e sim o desenvolvimento das crianças, e por meio de suas conclusões também afirmou a necessidade de haver um coordenador pedagógico nas escolas que esteja comprometido com as práticas pedagógicas e possa ser o elo intermediário no processo de desenvolvimento das crianças.

O trabalho de Pinto (2017) buscou compreender aspectos da subjetividade de crianças em processo de aprendizagem da leitura e da escrita em uma turma do Bloco Inicial de Alfabetização da rede pública de ensino do Distrito Federal. Sua pesquisa também teve como

objetivos: 1. investigar as práticas de alfabetização, letramento e desenvolvimento humano da turma estudada; 2. caracterizar as relações que se estabelecem no contexto da sala de aula, bem como suas implicações para o processo de alfabetização das crianças da turma; 3. compreender como as crianças integram contextos não escolares ao processo de alfabetização e como as construções criativas das crianças emergem no processo de aprendizagem da escrita e da leitura.

Pinto (2017) utilizou os princípios da Epistemologia Qualitativa em relação à forma de construção de conhecimento singular, dialógica e construtivo-interpretativa. A pesquisa se deu em uma turma do segundo ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública do Distrito Federal durante o ano de 2016. A autora chegou à conclusão de que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser separada em um processo operacional que desconsidere a subjetividade do aprendiz e que a alfabetização deve ser articulada a partir das construções dos estudantes de forma que eles possam assumir o papel de sujeitos de seus processos.

Gonçalves (2018) apresentou, em sua dissertação, os resultados de uma pesquisa realizada com os Baniwa e Coripako, etnias indígenas que falam línguas da família linguística Aruák, habitantes do noroeste do estado do Amazonas, na Terra Indígena do Alto Rio Negro que vivem em áreas limítrofes entre o Brasil, a Colômbia e a Venezuela. Essa pesquisa teve como objetivo investigar e analisar a situação sociolinguística e educacional do povo Baniwa e Coripako, considerando o período inicial de escolarização e os processos de alfabetização e letramento desse período. Por meio dos resultados desse estudo, que se baseou nos princípios da pesquisa etnográfica, o autor acredita que esse trabalho possa contribuir para o fortalecimento das línguas indígenas, ao processo de letramento inicial das crianças indígenas Baniwa e Coripako e, também, aponta para a necessidade de se realizarem estudos de alfabetização e letramento dos Baniwa e Coripako a partir das contribuições da Sociolinguística.

Silva (2020) discute, em sua pesquisa, os múltiplos letramentos de um estudante com deficiência visual com o objetivo de compreender as representações discursivas de seus professores e de sua família, com base em eventos e práticas de letramento. A autora também busca obter informações acerca do relacionamento entre os professores e o estudante, bem como a trajetória de vida de sua família perante tal limitação. A pesquisa qualitativa de caráter etnográfico aconteceu em 2019, no município de Goiânia-GO. Ao final do estudo, a autora verificou pouca prática de letramento vernacular ou dominante para o estudante com deficiência visual, em sala de aula, o que despertou, desse modo, um olhar crítico em relação à necessidade de implementação dessa prática.

Quadro 5 - Teses e Dissertações publicadas no Repositório Institucional da Universidade de Brasília – UnB entre 2007 e 2020

<b>Nº</b>	<b>ANO</b>	<b>NATUREZA</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
01	2007	Dissertação de Mestrado em Educação	Práticas de letramento em classes de alfabetização de crianças e desenvolvimento da consciência fonológica	Márcia Regina Alves Gondim	Universidade de Brasília
02	2007	Dissertação de Mestrado em Educação	Práticas de letramento da família e apropriação da escrita e da leitura por crianças alfabetizandas	Maria do Rosário Rocha Caxangá	Universidade de Brasília
03	2008	Dissertação de Mestrado em Educação	Leitura na escola: Aprender a ler, ler para aprender	Cláudia Heloísa Schmeiske da Silva	Universidade de Brasília
04	2009	Tese de Doutorado em Educação	A alfabetização e o letramento de jovens, adultos e jovens sob a ótica da Sociolinguística Educacional	Maria Alice Fernandes de Sousa	Universidade de Brasília
05	2014	Dissertação de Mestrado em Educação	Formação Continuada de Professores Alfabetizadores na perspectiva do letramento: Um (Re) significar da prática docente?	Grazielle Aparecida de Oliveira Ferreira	Universidade de Brasília
06	2015	Dissertação de Mestrado em Psicologia	Práticas de letramento na Educação Infantil: O caso de uma escola da Rede Pública do Distrito Federal	Francisca Leandra Egito Sousa	Universidade de Brasília
07	2017	Dissertação de Mestrado em Educação	A criança e a escrita: A alfabetização como processo subjetivo	Karina Panizza de Sousa Pinto	Universidade de Brasília
08	2018	Dissertação de Mestrado em Linguística	Processos de alfabetização e letramento na Educação Escolar Indígena Baniwa e Coripako	Augusto Garcia Gonçalves	Universidade de Brasília

09	2020	Dissertação de Mestrado em Linguística	A construção de múltiplos letramentos por um estudante com deficiência visual: entre docentes, discentes e família	Jandira Azevedo da Silva	Universidade de Brasília
----	------	--	--	--------------------------	--------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das pesquisas realizadas nas bases de dados explicitadas, é possível concluir que a quantidade de trabalhos encontrada cujo foco é a alfabetização sob a perspectiva do letramento expressa a preocupação que se acentuou nas últimas décadas a respeito do processo de alfabetização. Tal preocupação baseia-se em reflexões como as de Soares (2012) que compreende o processo de alfabetização para além da decodificação mecânica dos códigos linguísticos. Para essa autora, alfabetizar inclui, além do aprendizado da associação grafema/fonema, a inserção da criança nas práticas letradas para o uso social da língua. Entretanto, foi possível averiguar que o número de produções que aborda apenas o processo de alfabetização sem associação ao letramento ainda é consideravelmente maior.

Verifica-se, por fim, que a alfabetização sob a perspectiva do letramento no ensino regular do Ensino Fundamental também é uma temática com produções bem reduzidas aqui no Distrito Federal, e quando pesquisamos sobre essa temática dentro da maior pandemia dos últimos tempos, constatamos que inexistem trabalhos publicados até a data de levantamento dessas informações.

#### **4.2 Tipo de pesquisa**

A abordagem metodológica deste trabalho foi delineada a partir da escolha do objeto estudado e considera a construção do conhecimento no decorrer de toda a pesquisa, ou seja, o foco não está somente na coleta de dados e nos resultados obtidos com o estudo, e sim no conhecimento gerado em todo o percurso, o qual propicia outros olhares e entendimentos sobre a realidade estudada.

A abordagem qualitativa encaixou-se com simetria no ambiente escolar, que é um ambiente com diversidade humana, complexidade, dinamicidade e pluralidade. Como afirma Creswell (2007), o objetivo da pesquisa qualitativa é entender determinada situação social, fato, papel, grupo ou interação feita em cenários naturais onde ocorrem o comportamento humano e os fatos. O ambiente é considerado uma fonte direta dos dados que são de difícil quantificação devido à natureza social e complexa do fenômeno em estudo, assim sendo, não se faz necessário

o uso de técnicas e métodos estatísticos. Essa abordagem possui caráter descritivo e visa à interpretação do fenômeno estudado (GODOY, 1995; SILVA; MENEZES, 2005).

A abordagem qualitativa também abrange mudanças no percurso da pesquisa, a qual possibilita a construção de instrumentos que contribuem de maneira mais significativa para o trabalho proposto, e ainda considera a imprevisibilidade do processo de pesquisa, bem como seus desdobramentos. Nesse contexto, o pesquisador é uma peça-chave, pois, para fazer uso adequado dessa abordagem, ele precisa aprender a observar, analisar e registrar as interações entre as pessoas e entre as pessoas e o sistema (LIEBSCHER, 1998).

Sob a ótica dessa abordagem, o pesquisador, em linhas gerais, enfatiza a qualidade das ocorrências e como elas se apresentam, ou seja, como os fatos acontecem. A este processo ainda é possível acrescentar profundidade e abrangência, pois o pesquisador poderá dispor de múltiplas fontes como entrevistas, observações e análise de documentos para obter as evidências que poderão ser trianguladas.

Para compreendermos a complexidade multifacetada do processo de alfabetização e letramento vivido pelas crianças, de modo a considerar toda a sua subjetividade, dimensão, e especialmente os desafios impostos pelo contexto atual de pandemia e retomada das aulas presenciais, acreditamos que esta foi a escolha metodológica mais adequada. E por se tratar de uma unidade escolar, sobre a qual tínhamos o desejo de reunir informações detalhadas e sistemáticas a respeito do processo de aprendizagem de tal forma que o estudo desse fenômeno ocorresse de forma profunda e que permitisse um amplo e detalhado conhecimento, fizemos um estudo de caso que, de acordo com Voss, Tsikriktsis e Frohlich (2002), baseia-se na história de um fenômeno passado ou atual, construída por meio de variadas fontes de provas, que pode incluir dados da observação direta e entrevistas sistemáticas, bem como pesquisas em arquivos públicos e privados.

O estudo de caso é defendido por Yin (2001) como uma estratégia de pesquisa que permite o conhecimento empírico de acontecimentos contemporâneos e permite entrar na vida dos sujeitos para apreender o que, como e por que fazem ou deixam de fazer algumas coisas, além de ser possível saber o que pensam e como interpretam o meio social em que vivem, não para julgar, mas para conhecer e compreender. Lüdke e André (1986, p. 18-23) concordam com o autor ao esclarecerem que essa estratégia:

1. visa à descoberta e o quadro teórico inicial servirá de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados; 2. enfatiza a interpretação em contexto, ou seja, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa; 3. busca retratar a realidade de forma completa e profunda, enfatizando a complexidade

natural das situações e evidenciando a inter-relação dos seus componentes; 4. o estudo de caso usa uma variedade de dados coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes; 5. revela experiência vicária e permite generalizações, em que o leitor vai indagar: o que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?; 6. procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, pois não há uma perspectiva única que seja a mais verdadeira; e 7. os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa, em uma transmissão direta, clara e bem articulada do caso num estilo que se aproxime da experiência pessoal do leitor.

Ademais, Yin (2001, p. 19-20) considera os estudos de caso “[...] a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” e requer a apresentação justa e rigorosa dos dados empíricos. Essa estratégia de pesquisa, segundo o autor, oportuniza a utilização de diferentes instrumentos para a coleta de evidências, a saber, documentos, entrevistas ou observações que, transformados em dados, podem ser analisados pela sua triangulação. Ainda quanto à vantagem do estudo de caso e à utilização de vários instrumentos, em pesquisas citadas pelo autor, uma análise de métodos utilizados por esse tipo de estudo permitiu descobrir que “[...] os estudos de caso que utilizam várias fontes de evidências foram mais bem-avaliados, em termos de sua qualidade total, do que aqueles que contaram apenas com uma única fonte de informações [...]” (YIN, 2001, p. 121).

Embora cada estudo de caso tenha suas especificidades, o autor define cinco componentes que caracterizam a maioria dos projetos de pesquisa: “i) as questões de um estudo; ii) suas proposições, se houver; iii) sua(s) unidade(s) de análise; iv) a lógica que une os dados às proposições; e v) os critérios para se interpretar as descobertas” (YIN, 2001, p. 42).

As formas das questões do estudo são sugeridas por Yin (2001), conforme explanado anteriormente, com o uso dos advérbios interrogativos “como” e “por que” para que seja possível precisar com clareza a essência de tais questões. As proposições estabelecidas no projeto direcionam a atenção para o que deve ser analisado no estudo, pois as questões levantadas não ditam o que precisa ser estudado, não sem o suporte das proposições que também são fundamentais para se definir o que é o “caso”, uma vez que, sem essa definição de unidade de análise, o pesquisador pode coletar mais do que precisa e impossibilitar a realização da pesquisa. O principal é que “quanto mais proposições específicas um estudo contiver, mais ele permanecerá dentro dos limites exequíveis” (YIN, 2001, p. 43).



O autor esclarece ainda que o projeto de pesquisa cuja estratégia empírica é o estudo de caso precisa incorporar uma teoria do que se estuda, porque o objetivo elementar é possuir um esquema completo o suficiente de seu estudo, e isso exige proposições teóricas. Assim, o projeto completo de pesquisa fornecerá uma direção surpreendentemente forte ao determinar quais dados devem ser coletados e as estratégias de análise desses dados. Por essa razão, é essencial que se desenvolva uma teoria antes que se faça a coleta de dados para qualquer estudo de caso (YIN, 2001, p. 50).

Por conseguinte, reafirmamos que a busca por compreender como o processo de alfabetização e letramento das crianças ocorreu, especificamente numa unidade escolar, cujo atendimento contempla uma diversidade considerável de estudantes oriundos de diversas regiões, classes e raças, dentro de uma pandemia com todos seus elementos complicadores e imprevisíveis, suscitou essa metodologia que propiciou uma maneira de investigação que nos tornou possível conhecer, em profundidade, todas as nuances estabelecidas no decorrer da pesquisa.

### **4.3 Trabalho de campo em escola pública do DF**

O trabalho de campo desse estudo iniciou-se com a construção do contexto da produção das informações empíricas, que se desenvolveu a partir da com a escolha do local de realização da pesquisa. Para tanto, elencamos alguns critérios para essa escolha: que fosse uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, que essa escola estivesse localizada numa região que atendesse a maior diversidade de estudantes, que desenvolvesse um trabalho pedagógico pautado em práticas mais inovadoras de ensino e que houvesse abertura por parte da equipe gestora e dos professores para receber a pesquisa.

Selecionamos, a partir desses critérios, uma escola situada em Brasília - DF. Nos parágrafos baixo, faremos uma breve contextualização a respeito desse local de pesquisa.

#### **4.3.1 Brasília. Que lugar é este?**

A primeira constituição republicana de 1891 previa a mudança da capital do Rio de Janeiro para uma região no Planalto Central. Para isso, foi criada a Comissão Exploradora do Planalto Central (1892-1893), liderada pelo astrônomo belga Luiz Cruls, mas foi somente em 1956, sob a presidência do então presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira, com a criação da Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) e a partir do Projeto de Lei nº 2.874, que o governo lançou o edital do Concurso Público para a construção de Brasília.

Oscar Niemeyer foi o arquiteto responsável pelo planejamento arquitetônico de vários edifícios públicos da nova capital, e Lúcio Costa foi o vencedor do projeto urbanístico que partiu do traçado de dois eixos que se cruzam em ângulo reto e que fazem lembrar o formato de um avião. Um desses eixos, o Rodoviário, é formado pelas asas Sul e Norte e pela parte central. Essas asas são áreas compostas pelas superquadras residenciais, quadras comerciais e entrequadras de lazer e diversão, onde se concentram também escolas e igrejas. O outro eixo, denominado Monumental, abriga os prédios públicos e os palácios do governo federal em seu lado leste, ao centro a rodoviária e a torre de TV, e no lado oeste os prédios do governo do Distrito Federal (DISTRITO FEDERAL, 2021).

Com essa transferência da capital para o Planalto Central, o novo Distrito Federal foi subdividido em territórios cujos limites físicos, estabelecidos pelo poder público, definem a jurisdição da ação governamental para fins de desconcentração administrativa e coordenação dos serviços públicos de natureza local, são as denominadas Regiões Administrativas (RAs) oficializada através da Lei nº 4.545/64, que atualmente contabilizam trinta e três RAs. Com a Lei nº 1.648, de 16 de setembro de 1997 (DISTRITO FEDERAL, 1997), a RA I passa a ser denominada Região Administrativa I – Plano Piloto (anteriormente chamada de Brasília). Plano Piloto, por seu turno, soa equivocado, pois este nome refere-se originalmente ao plano preliminar para definir o desenho urbanístico da nova capital.

De acordo com dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílio (PDAD) 2018, a população urbana da RA I - Plano Piloto era de 225.002 pessoas, sendo 53,6% do sexo feminino e 46,4% do sexo masculino. A idade média encontrada foi de 39,3 anos. Dos moradores dessa RA, 61,1% informaram ter nascido fora do DF e o estado com o maior percentual citado foi Minas Gerais, com 18,6%.

No que diz respeito à raça/cor da pele, verificou-se que a resposta mais comum foi branca, para 64% dos moradores, enquanto 30,2% da população se autodeclarou parda e 4,8% preta. A porcentagem elevada de pessoas que se autodeclarou branca no Plano Piloto (que se refere à maioria da população) nos fez refletir acerca da percepção que as pessoas têm em relação à sua raça e cor. Tal percepção pode estar diretamente ligada à falta de consciência racial e receio dos preconceitos oriundos das raízes profundas e persistentes do racismo em nosso país.

Ao analisar os dados de raça e cor no Distrito Federal, verificamos outros dados que também nos chamaram a atenção: a população que se autodeclarou negra (50,9%) vive no grupo de baixa renda e em Regiões Administrativas mais carentes, o que não é o caso do Plano Piloto (PDAD, 2018). Esse padrão de desigualdades entre brancos e negros, que se repete

historicamente, só nos revela que a pobreza brasileira tem cor. A condição de ser negro e pobre, em nosso país, desemboca no genocídio silencioso.

Sobre a alfabetização, a PDAD revelou que, em 2018, 99% dos moradores com cinco anos ou mais de idade declararam saber ler e escrever. Ressalta-se que esse percentual altíssimo de pessoas que informaram saber ler e escrever não é de moradores do Plano Piloto, quarta Região Administrativa (entre as outras trinta e três) com maior poder aquisitivo do Distrito Federal (PDAD, 2018).

O Plano Piloto é formado por: Asa Norte, Asa Sul, Setor Militar Urbano, Setor de Clubes, Setor de Garagens e Oficinas, Setor Noroeste, Eixo Monumental, Esplanada dos Ministérios, Setor de Embaixadas Sul e Norte, Vila Planalto, Vila Telebrasília e Setor de Áreas Isoladas Norte. Encontram-se localizadas nessas áreas oitenta e seis escolas públicas, de acordo com informações disponibilizadas pela CRE/PPC (Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto – Cruzeiro) que compreendem as seguintes etapas de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional, Especial, e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

#### ***4.3.2 De que espaço, mais precisamente, estamos falando?***

A escolha do local da pesquisa, como já mencionado, se deu por alguns motivos, entre eles, a escola estar situada numa região que atende uma maior diversidade de estudantes. Apelidamos essa escola de Shalom. Situa-se na Asa Norte do Plano Piloto e foi inaugurada oficialmente no ano de 1984. É uma instituição vinculada à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto/Cruzeiro, da rede pública, subordinada à Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal. Atende a duzentos e setenta e oito estudantes (2021) com as mais diversas características, tais como povos originários (Guajajara, Fulni-Ô e Kamuu Wapichana), estudantes com Necessidades Educacionais Específicas e filhos de famílias em situação de vulnerabilidade social (catadores de materiais recicláveis que vivem nos arredores do Setor Noroeste), de acordo com os quadros abaixo:

Tabela 1 - Estudantes matriculados no ano de 2021

<b>Matrículas</b>	<b>Matutino</b>	<b>Vespertino</b>	<b>Total</b>
1º ano	37	24	57
2º ano	15	19	34

3º ano	34	21	53
4º ano	20	42	62
5ºano	23	39	62
Educação Especial	4	2	6
TGD (Transtorno Geral do Desenvolvimento)	5	2	7
DI (Deficiência Intelectual)	3	0	3
DF (Deficiência Física)	-	1	1
Em situação de vulnerabilidade social	04	06	10

Fonte: PPP (Projeto Político Pedagógico, 2021) disponível na unidade escolar.

Tabela 2 - Estudantes identificados quanto à cor e etnia

Turma - Cor/etnia	1 A	1 B	1 C	2 A	2 B	3 A	3 B	3 C	4 A	4 B	4 C	5 A	5 B	5 C	C E	TOTAL
Preta				1	1	1	2				1	3	1	1		11
Branca	7	4	6	3	5	5	2	4	5	4	3	4	2	5		59
Amarela							1									1
Indígena					2	1	1	1	1	2		1		3		12
Parda	2	1	4	2	2		2		2	1	3		6	1	2	28
Não declarada	9	13	10	9	10	10	9	17	12	14	14	15	10	11	4	167
	18	18	20	15	20	17	17	22	20	21	21	23	19	21	6	278

Fonte: PPP (Projeto Político Pedagógico, 2021) disponível na unidade escolar.

Os estudantes matriculados são oriundos de diversas regiões do Distrito Federal: Plano Piloto - 65% (sessenta e cinco por cento), e das seguintes Regiões Administrativas (RAs): Varjão, Cruzeiro Novo, Granja do Torto, Sobradinho, Taquari, Planaltina, Vila Planalto, Jardim Botânico, São Sebastião, Mangueiral, Noroeste, Itapoã, Paranoá, Águas Claras, Ceilândia, Samambaia, Gama, - e do entorno do Distrito Federal: Valparaíso e Jardim Céu Azul.

Oferece o Ensino Fundamental I - Anos Iniciais, que atende crianças de 6 a 10 anos e se organiza em ciclos para as aprendizagens desde o ano de 2017. Esse ciclo é dividido em dois

blocos: Bloco I (para alunos integrantes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) do 1º ao 3º ano) e Bloco II, que congrega os 4<sup>os</sup> e 5<sup>os</sup> anos.

De acordo com o PPP a escola organiza o trabalho pedagógico com o intuito de inovar suas práticas de ensino e propiciar uma aprendizagem realmente significativa aos estudantes. Sua proposta inspira-se em escolas que já conseguiram romper com a seriação, com a pedagogia focada no conteúdo, no docente e na aula, e tem como objetivo:

Promover a transformação sociocultural, a partir de uma prática educativa emancipadora, comprometida com a diversidade, com o acesso e a produção de conhecimento que articule o local e o universal e com a formação de pessoas sensíveis, críticas e autônomas que contribuam com a construção de uma sociedade mais pluralista, ética, democrática, solidária e feliz (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021, p. 21).

Para tanto, elenca como suas principais estratégias: práticas educativas de aprendizagem e ensino emancipadoras; reconhecimento e a valorização da diversidade; educação antirracista, antimachista, antiLGBTQI+fóbica, intercultural, decolonial e com ênfase no anticolonialismo; reconhecimento da criança com necessidades educacionais especiais e com o seu direito à inclusão e ao aprender; questões emergenciais de educação indígena e quilombola; ênfase na produção de conhecimentos locais e universais; o reconhecimento dos direitos da natureza e da importância do bem viver, dentre outros.

As paredes que dividiam as seis salas de aula foram derrubadas no ano de 2018 com o objetivo de reunir o maior número de crianças e permitir que dois(duas) professores(as) trabalhem juntos(as). Formaram-se, então, três grandes salas de aula que contemplam os seguintes agrupamentos: Salão 1 (crianças não alfabetizadas); Salão 2 (crianças em processo de alfabetização); Salão 3 (crianças alfabetizadas) e mais uma única sala de tamanho original que também atende crianças não alfabetizadas. Conforme o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola, o que era uma turma em um espaço fechado com um professor ou uma professora regente transformou-se em uma turma com dois docentes que realizam o trabalho pedagógico em parceria, rompendo-se com o isolamento profissional de modo a aprofundar a ideia de trabalho coletivo.

Além da reorganização dos espaços físicos, o PPP informa que a escola faz uso da pedagogia por projetos, criada por Kilpatrick (1871-1965) com o objetivo de desenvolver o espírito de pesquisa nos estudantes e integrar conhecimentos de várias disciplinas ao mesmo tempo, desafios de aprendizagem que são desafios diários preparados pelas professoras para substituir as aulas nos mais variados assuntos e disciplinas que instiguem as crianças a buscar respostas e a solucionar problemas.

A instituição busca também realizar tutoria para o acompanhamento dos projetos (individuais, grupais e coletivos) e dos desafios de aprendizagem, e pontua a necessidade de “que cada educador e educadora saia de sua postura de ensinagem e de transmissão de conteúdo e busque articular, perguntar, facilitar, mediar, enfim, organizar a conclusão dos projetos. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021, p. 46). Nesse sentido, a escola orienta que os(as) professores(as) atuem com tutores(as) de grupos pequenos de estudantes, no máximo oito estudantes por grupo, segundo a proposta da escola.

Com relação ao Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), os dados mostram uma oscilação no desempenho dos estudantes durante os anos de 2007 e 2017 e a manutenção do último desempenho em 2019, que se encontra abaixo da meta projetada. Acerca desses resultados, a escola aponta no PPP que ainda não realizou um estudo aprofundado para compreender o que ocasiona tais desempenhos:

Tabela 3 - Ideb da Escola

Meta observada na escola							Meta projetada pelo Ideb						
2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
5.7	6.0	6.1	5.9	6.6	6.2	6.2	5.9	6.2	6.5	6.7	6.9	7.1	7.3

Fonte: PPP (Projeto Político Pedagógico, 2021) disponível na unidade escolar.

Diante da pandemia da COVID-19, que acentuou a desigualdade existente entre os estudantes das redes pública e privada e mesmo dentro da própria rede pública, e trouxe várias questões educacionais, econômicas e emocionais a serem enfrentadas pelas crianças e suas famílias, a escola ampliou sua função social, que, de acordo com Projeto Político Pedagógico (2021, p. 30) elencou as seguintes ações:

- Criar e manter uma Comissão de Solidariedade, responsável por mobilizar a comunidade por meio de ações e campanhas de doação de cestas básicas e verdes, absorventes, para aquisição de óculos, agasalho, *tablets* e celulares e outros itens que se fizerem necessários;
- Reorganizar o trabalho pedagógico de modo a atender a todas as crianças e garantir a equidade, saúde coletiva e aprendizagem;
- Realizar levantamento da situação das famílias e da equipe que trabalha na escola por meio de questionário;
- Oferecer acesso a dispositivos de acesso à internet a todos e todas que dela precisarem para realizar o trabalho pedagógico;
- Continuar a trabalhar com projetos, mesmo dentro do ambiente virtual, efetivando a metodologia da Comunidade de Aprendizagem, na medida do possível, também no sistema do ensino remoto.

### 4.3.3 Os sujeitos da pesquisa

Sanches Gamboa (2004) ressaltou que o conhecimento resulta da relação entre um sujeito cognoscente e um objeto a ser conhecido. De acordo com esse autor, tratando-se de pesquisas educacionais, o grupo de alunos, professores e/ou comunidade são sujeitos e o objeto é a realidade. Nesse sentido a realidade refere-se ao ponto de partida e serve como elemento mediador entre os sujeitos. Tais sujeitos, em seu turno, encontram-se diante de uma realidade que lhes é comum e que ao mesmo tempo os desafia para ser conhecida e transformada.

Marconi e Lakatos (2003) sinalizam a importância de delimitar e explicitar quais pessoas, coisas ou fenômenos serão pesquisados. Assim sendo, verificou-se que a unidade escolar selecionada dispõe, no nosso campo de estudo, de: sete professoras e um professor do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização); duas professoras que atendem aos estudantes com Necessidades Especiais Específicas; três professoras que estão atualmente na gestão da escola (diretora, vice-diretora e supervisora pedagógica) e uma coordenadora pedagógica. Todos esses profissionais foram convidados a participar do estudo, no entanto, apenas cinco professoras do BIA, a coordenadora pedagógica e a supervisora pedagógica participaram.

Entre as professoras do BIA, apenas uma é servidora efetiva da SEEDF. As outras quatro professoras são temporárias e precisam participar de processo seletivo a cada dois anos para assumirem turmas por meio de contrato temporário.

Diante do cenário pandêmico em que ainda nos encontramos, fizemos contato virtual com as professoras por meio do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, momento em que, inicialmente, foi explicada a proposta do estudo e informado que tanto suas identidades quanto a da instituição escolar seriam preservadas. Dessa forma, as professoras, a coordenadora e a supervisora escolheram um pseudônimo para que pudéssemos identificá-las no decorrer do estudo.

A seguir, seguem as informações relativas às participantes conforme se observa no quadro abaixo:

Quadro 6 - Informações sobre os sujeitos da pesquisa

<b>Função/ Cargo/ Pseudônimo</b>	<b>Gênero e raça</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação/ Cursos de alfabetização e letramento</b>	<b>Experiência com alfabetização</b>
1.Supervisora pedagógica Lélia	Feminino; branca	57 anos	Magistério; graduação em Geografia e Matemática; pós-graduação em Coordenação Pedagógica e Psicopedagogia.	Possui 10 anos de experiência.

<b>Função/ Cargo/ Pseudônimo</b>	<b>Gênero e raça</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação/ Cursos de alfabetização e letramento</b>	<b>Experiência com alfabetização</b>
			Não possui cursos específicos de alfabetização e letramento.	
2.Coordenadora Pedagógica Tânia	Feminino; amarela	38 anos	Graduação em Pedagogia; pós-graduação em História Indígena e Africana. Não possui cursos específicos de alfabetização e letramento.	Possui 1 ano de experiência.
3. Professora do BIA - Jussara	Feminino; branca	48 anos	Graduação em Pedagogia. Possui cursos específicos de alfabetização e letramento.	Possui 19 anos de experiência.
4. Professora do BIA - Adriana	Feminino; branca	39 anos	Graduação em Comunicação Social e Pedagogia. Possui cursos específicos de alfabetização e letramento.	Possui 4 anos de experiência.
5. Professora do BIA - Geralda	Feminino; negra	48 anos	Graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Não possui cursos específicos de alfabetização e letramento.	Possui 2 anos de experiência com alfabetização em escolas privadas.
6. Professora do BIA - Mirela	Feminino; branca	36 anos	Graduação em Pedagogia. Não possui cursos específicos de alfabetização e letramento.	Possui 2 anos de experiência.
7.Professora do BIA - Júlia	Feminino; escreveu que “não se classifica”	41 anos	Graduação em Pedagogia, mestrado em Educação. Não possui cursos específicos de alfabetização e letramento.	Possui 10 anos de experiência.

Fonte: Elaborado pela autora.

#### ***4.3.4 Procedimentos e instrumentos de construção das informações empíricas***

De acordo com Creswell (2007), é na fase da coleta das informações que são estabelecidas as fronteiras para o estudo, seja por meio de observações, entrevistas, documentos ou materiais visuais, seja ao instituir o meio para o registro das informações.

Para o estudo de caso (que nos propusemos a realizar na unidade escolar), André (2008) considera que há três grandes métodos de coleta de informações: 1. fazer perguntas e ouvir atentamente; 2. observar eventos e prestar atenção no que ocorre; 3. ler documentos. Todavia, a autora menciona que apesar do enfoque maior recair sobre as entrevistas, a observação e a análise de documentos, podem ser utilizadas outras formas de coleta de informações como questionários, testes, mapas conceituais ou outras, desde que não se percam de vista os pressupostos que orientam o estudo de caso.



A partir da problemática que desencadeou este estudo (a alfabetização ocorre sob a perspectiva do letramento no atual contexto de pandemia?) seguimos para a construção das informações empíricas, que teve início com o estado do conhecimento (teses, artigos, dissertações de variadas bases científicas) com a finalidade de verificar as produções acadêmicas acerca da temática estudada. Desenvolvemos, também, uma pesquisa bibliográfica (livros, portais e repositórios) para analisar o histórico da alfabetização/letramento no Brasil e no Distrito Federal, compreender as teorias, políticas e métodos que subsidiaram, ao longo dos anos, esses dois processos, bem como conceituar e diferenciar os processos de alfabetização e letramento, além de salientar a importância de trabalhar a alfabetização de forma articulada ao letramento na perspectiva já mencionada anteriormente.

Por último, realizamos uma pesquisa documental (legislação, Currículo em Movimento do Distrito Federal e demais documentos oficiais) com o propósito de subsidiar legalmente a construção do estudo, analisar a implementação das novas práticas educativas em virtude da pandemia, conhecer as orientações para o ensino de leitura e da escrita no Brasil, no Distrito Federal e na unidade escolar selecionada.

Após a fase de estudo bibliográfico e documental e a delimitação dos elementos-chave para o estudo, como a escolha da unidade de análise e dos sujeitos desse espaço, estabelecemos os contatos iniciais para a entrada no campo, que ocorreu da seguinte forma: a) solicitação à SEEDF para autorização da pesquisa (Memorando de autorização da pesquisa - Anexo A); b) contato presencial com a equipe gestora da escola selecionada (Aceite institucional – Apêndice A); c) contato virtual com as participantes do estudo (Termo de consentimento – Apêndice B).

Em campo, de forma presencial, (utilizando-nos de todos os cuidados e medidas sanitárias recomendadas pela OMS) estreitamos a proximidade com a equipe gestora da unidade escolar para explicar nossa proposta de trabalho, obter os contatos telefônicos dos(as) professores(as) do BIA (Bloco Inicial de Alfabetização), da supervisora pedagógica e da coordenadora pedagógica. Na sequência, entramos em contato pelo aplicativo de mensagens *WhatsApp*, quatorze profissionais da escola. No entanto, apenas sete se disponibilizaram a participar.

Nas conversas iniciais com as sete profissionais de forma individual e virtual, explicamos sobre a pesquisa e informamos que gostaríamos de realizar entrevistas sobre o nosso objeto de estudo. Para tanto, propusemos duas ferramentas digitais: a plataforma de reuniões e videoconferências *Google Meet* e o recurso de videochamada do *WhatsApp*. Nenhuma das propostas para a realização das entrevistas foi aceita por elas, e essa negativa categórica se deu mediante algumas justificativas como: a) falta de tempo para realizar uma entrevista em tempo

real em virtude da sobrecarga de trabalho acarretada pelo ensino híbrido que se juntou às demais atividades pessoais; b) cansaço causado pelo tempo de exposição às telas de computadores, *smartphones* e *tablets*; c) horários incompatíveis, pois a maioria das professoras ainda frequenta cursos preparatórios à noite para o processo seletivo de contratação temporária de professores.

Dessa maneira, as profissionais solicitaram que as perguntas da entrevista fossem encaminhadas por escrito para que elas respondessem em algum tempo que encontrassem em suas rotinas assoberbadas. Em face do exposto, consideramos transformar nossa entrevista em um questionário e então oferecemos a opção de realizá-lo pela plataforma digital *Google Forms*. Essa opção gerou estranhamento e recusa, pois de acordo com elas, seria mais uma ferramenta que precisariam aprender para operar e não tinham tempo para isso. Então, pediram que o questionário fosse enviado de duas formas pelo *WhatsApp*: perguntas deslocadas e/ou documento do *Microsoft Word*.

Por compreendermos as dificuldades, sobrecargas e desafios que o atual momento de pandemia impôs ao trabalho docente e pedagógico e por esse ser o único caminho apontado para desenvolvermos a pesquisa de campo, acatamos as sugestões das profissionais e, assim, elaboramos um questionário e o encaminhamos por meio das duas formas solicitadas por elas via *WhatsApp* (perguntas deslocadas e documento do *Microsoft Word*). No entanto, ressaltou-se a importância de responderem ao questionário sem consultas a qualquer documento ou base de informação para que a pesquisa retratasse, de forma mais fidedigna possível, a realidade estudada.

Fachin (2005), Gil (2011) e Joseph Hair Jr. *et al* (2005) esclarecem, em linhas gerais, que o questionário é um instrumento de coleta de informações /dados muito utilizado em pesquisa de cunho teórico-empírico. Trata-se de um documento que oportuniza o levantamento de percepções, opiniões, sentimentos, entre outros, por meio de um repertório de perguntas a respeito da realidade investigada, que o participante responde por escrito e devolve por meios digitais ou ainda pessoalmente ao responsável pela coleta das informações.

Sobre as perguntas de um questionário, Santos (2017) alerta a respeito da necessidade de elas estarem relacionadas à temática investigativa, à problemática da pesquisa, às indagações norteadoras ou às hipóteses de trabalho, bem como aos objetivos do estudo (geral e específicos). Esse autor ainda sugere que o questionário seja agrupado em dois blocos: um denominado de bloco I, o qual deve conter informações pessoais do participante, a exemplo de gênero, faixa etária, grau de instrução e outros; e o bloco II, que deve contemplar a percepção/opinião do participante quanto ao objeto investigativo.

Para não extenuar o participante, Santos (2017) orienta que os dois blocos devem conter entre dez e vinte e cinco perguntas com redação clara, objetiva e simples. Posto isso, organizamos as perguntas em dois blocos conforme as orientações mencionadas (Apêndice D).

Após o prazo de duas semanas, as professoras, a coordenadora e a supervisora encaminharam pela mesma via (*WhatsApp*) os questionários respondidos e as respostas avulsas. Essa via de comunicação também foi o elo estabelecido para conversas, escuta e dúvidas entre ambas as partes (pesquisadora e participantes do estudo). Diante disso, de maneira informal e espontânea, outros elementos e informações complementares acerca do nosso objeto foram coletadas. Essas conversas (as realizadas por mensagens de áudio) foram transcritas e armazenadas em arquivo de computador juntamente com os questionários enviados para análise e discussão.

#### **4.3.5 Procedimento de análise das informações empíricas**

A análise se fez presente nas várias fases que desenvolvemos até aqui, pois procurou-se, a todo momento, verificar a pertinência das informações levantadas a partir das características do nosso objeto de estudo, porém, como esclarece André (2008), ela torna-se mais sistemática após a fase de encerramento da coleta de informações.

Após a conclusão da fase de coleta de informações procedemos, inicialmente, com base nas orientações para a análise de estudo de caso propostas por André (2008): organizamos todo o material coletado para leitura cuidadosa e o armazenamos em arquivos de computador; fizemos a transcrição fidedigna das informações coletadas por áudio do *WhatsApp*; separamos os pontos relevantes em temas a partir das informações organizadas nos blocos: **I** - Informações pessoais das participantes; **II** - Concepção das participantes quanto ao objeto investigado.

Para a análise das informações coletadas, utilizou-se a técnica de Análise Temática, que, de acordo com Braum e Clarke (2006), é um método que identifica, analisa e relata temas dentro das informações. Segundo essas autoras, essa técnica também possibilita a organização e a descrição das informações nos mais ricos detalhes. A análise temática configura um método fundamental para a análise qualitativa, uma vez que esse tipo de pesquisa é repleto de diversidade e complexidade. Por consequência, essa forma de análise pode ser um método que opera tanto para refletir sobre a realidade como para desfazer ou desvelar a superfície da realidade.

No que tange à identificação dos temas, Braum e Clarke (2006) esclarecem que os temas captam algo importante sobre os dados em relação ao problema de pesquisa e representam um

certo nível de resposta ou significado dentro do conglomerado de informações que foram amplamente vistas e revistas.

Nossa forma de trabalho se deu sob a abordagem teórica da análise temática, ou seja, a análise ocorreu de maneira mais direcionada pelo interesse teórico da pesquisadora, de maneira que ofereceu uma descrição menos rica das informações em geral e uma análise mais detalhada de alguns aspectos das informações. A respeito disso, as informações foram organizadas em temas para responder questões bem específicas da pesquisa (BRAUM; CLARKE, 2006).

Após a organização e a revisão dos temas, selecionamos exemplos vívidos das evidências coletadas e logo após analisamos e confrontamos essas evidências com base no referencial teórico, documental e problema da pesquisa, na seção que inicializa a seguir.

#### 4.4 Discussão e análise

Antes de adensarmos o processo de análise e discussão das evidências coletadas, resgatamos a reflexão do que nos trouxe até aqui. Retomamos o que nos propusemos investigar para não perdemos de vista o nosso problema de pesquisa e os objetivos deste estudo diante de tantas informações.

Assim, retornamos a eles: **Problema:** A alfabetização ocorre sob a perspectiva do letramento no atual contexto de pandemia? **Objetivo geral:** Analisar o trabalho pedagógico de alfabetização e letramento no contexto da pandemia em uma escola pública do DF. **Objetivos específicos:** **1.** Verificar como as professoras alfabetizadoras organizam as práticas docentes para alfabetizar e trabalhar o letramento nas aulas remotas e presenciais; **2.** Averiguar a proposta pedagógica da escola e entender quais objetivos se espera desenvolver e alcançar com as aprendizagens de leitura e escrita; **3.** Compreender os principais desafios e dificuldades enfrentadas pelas profissionais da escola para a promoção das aprendizagens em leitura e escrita dentro do cenário imposto pela pandemia da COVID-19; **4.** Verificar se a alfabetização ocorreu associada ao letramento no atual contexto de pandemia.

Após o refrigério dos nossos objetivos e a partir das leituras minuciosas das informações obtidas pelas doze questões respondidas pelas participantes (Apêndice C) e pelas informações espontâneas coletadas, identificamos os temas relevantes que subsidiaram as respostas ao nosso problema de pesquisa e as descobertas em relação aos objetivos propostos. Destaca-se a utilização de 6 temas, expostos no quadro abaixo, que suscitaram as análises posteriores.

Quadro 7 - Temas utilizados na análise das informações coletadas

TEMAS	DESCRIÇÃO
<p><b>1-</b>Caracterização das participantes</p> <p><b>2-</b> Proposta pedagógica da unidade escolar</p> <p><b>3-</b> Organização do trabalho docente para alfabetização e letramento nas aulas remotas e presenciais</p> <p><b>4 -</b> Desafios impostos pela pandemia da COVID-19</p> <p><b>5-</b> Alfabetização</p> <p><b>6 -</b> Letramento</p>	<p><b>1 -</b> Gênero, raça/ cor, idade; formação (graduação, pós-graduação e cursos nas áreas de alfabetização e letramento, se houver); tempo de trabalho com a alfabetização.</p> <p><b>2-</b> Objetivos que se espera desenvolver e alcançar com as aprendizagens de leitura e escrita.</p> <p><b>3-</b>Estratégias e metodologias utilizadas para organizar o trabalho de alfabetização e letramento de forma remota e presencial.</p> <p><b>4 -</b> Desafios e dificuldades enfrentadas para propiciar as aprendizagens de leitura e escrita no atual contexto de pandemia e se essas aprendizagens foram afetadas.</p> <p><b>5 -</b> Entendimentos acerca do processo de alfabetização e quais procedimentos foram utilizados para o desenvolvimento desse processo.</p> <p><b>6-</b> Concepção sobre letramento; formas de trabalho utilizadas para propiciar o desenvolvimento dessa(s) prática(s) com os estudantes.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

#### ***4.4.1 Caracterização das participantes e proposta pedagógica da unidade escolar***

Consoante a apresentação do Quadro 9, todas as profissionais que aceitaram participar desta pesquisa são mulheres: Lélia, Tânia, Jussara, Adriana, Geralda, Mirela e Júlia. Nomes fictícios que representam mulheres trabalhadoras e extremamente solícitas com o nosso estudo. A unidade escolar conta com o total de vinte e três professores, mas apenas um deles é homem. Ficou até sem sentido escrever professores (no masculino) para representar um grupo que é composto por uma maioria feminina.

Essa prevalência de mulheres no magistério configurou-se por meio de um processo de domínio patriarcal que teve início com a colonização portuguesa que trouxe seus modelos de comportamento e dominação. Essa dominação, patriarcal, tinha como base a cultura judaico-cristã, a qual consolidou-se pela ascensão do sistema capitalista (FREITAS, 1997). Dessa maneira, a sociedade patriarcal determinava que as mulheres fossem subjugadas pelos homens: pai, marido, irmão e pelas regras elaboradas por estes. Regras que restringiam, por exemplo, a atuação da mulher à esfera privada de sua casa, e em público, suas ações eram restritas às atividades da igreja. O conhecimento feminino limitava-se às primeiras letras e aos cálculos matemáticos básicos para o desenvolvimento das tarefas do lar.

Quando as mulheres entraram no mercado de trabalho, após a independência do Brasil, o controle masculino continuou explícito nas atividades que lhes eram permitidas realizar. Verificamos tal premissa na afirmação de Bruschini e Amado (1988, p. 6): “De uma forma velada, o controle da sexualidade feminina justificaria, daí por diante, que mulheres trabalhassem com crianças, num ambiente não exposto aos perigos do mundo e protegido do contato com estranhos - especialmente os do sexo oposto.” Por conseguinte, foi pelo magistério, considerado um trabalho feminino por excelência, que a mulher brasileira pôde abrir caminho ao exercício profissional.

Muito embora pudessem exercer o magistério, a condução e a estruturação da educação não podiam ser exercidas pelas mulheres. Era submetidas a um plano secundário, com ascensão profissional dificultada e extremamente restrita aos homens, o que as fazia continuar na carreira de professora primária e também porque quem cursava o Normal, até a década de 1940, não podia ter acesso aos cursos superiores. (BRUSCHINI; AMADO, 1988). Portanto, as mulheres, que já eram maioria nos cursos Normais, eram praticamente obrigadas a permanecer no magistério, pois não podiam dar continuidade aos seus estudos.

As mulheres que participaram deste estudo são graduadas em Pedagogia, com exceção da supervisora pedagógica Lélia, que cursou Magistério, Geografia e Matemática no ensino superior.

É sabido que no Distrito Federal, desde o ano de 2010, o concurso público para professor de Educação Básica (anos iniciais) exige formação superior em Pedagogia. Tal medida emparelha-se com uma das metas do PNE (Plano Nacional de Educação) que determinou que todos os professores da Educação Básica tivessem formação de nível superior em curso de licenciatura ou na área de conhecimento até o ano de 2020.

Dessa maneira, sabemos, também, que muitas mulheres escolheram o Magistério e escolhem Pedagogia por desejos diversos, desobrigados de qualquer motivo instituído. Entretanto, não podemos deixar de ressaltar que a exigência do curso superior em Pedagogia para professor dos anos iniciais do DF influenciou diretamente para que essa graduação sobressaísse entre as docentes. E ainda podemos acrescentar que o valor mais baixo do curso de Pedagogia, nas faculdades particulares, se comparado a outros cursos privados de nível superior, pode ter sido determinante para a sua escolha.

Somam-se também, a essas questões, motivos que refletem as ações do modelo de dominação patriarcal instalado em nossa sociedade, como já foi mencionado:

*A escola sempre esteve presente na minha vida, mas sou teimosa e fiz primeiro Comunicação Social, mas vi que não podia conciliar da maneira que gostaria com o papel de mãe, fiz Pedagogia. (Adriana, professora do BIA, 2021)*

*Eu fiz Magistério, depois estudei Pedagogia na UFPI. Acho que eu não escolhi ser professora, foi a oportunidade que tive em me tornar professora. (Jussara, professora do BIA, 2021)*

*A profissão que me escolheu. Decidi entre a Enfermagem e o Magistério. Acabei optando pelo Magistério. (Geralda, professora do BIA, 2021)*

Ao responderem a respeito de como se identificam em relação à cor/raça, a maioria se identificou como branca. Apenas a professora Geralda se identificou como negra, Tânia se identificou como amarela e Júlia disse que não se classifica. Essas respostas nos remeteram a reflexões já aludidas neste trabalho, todavia enfatizaremos mais uma vez que apesar da identificação racial partir da percepção que cada pessoa tem de sua cor e raça e do nível de consciência racial, assumir ser negro em um país como o Brasil, historicamente e estruturalmente racista, é sofrer todas as nuances e consequências do preconceito racial. (ALMEIDA, 2021). O cotidiano racista brasileiro recai com força maior sobre as mulheres

negras, subjugadas e submissas em função de circunstâncias históricas, sociais, culturais e econômicas que lhes foram impostas e as condenaram ao silenciamento.

As profissionais, com idade entre 36 e 57 anos, possuem, em sua maioria, pouco tempo de experiência com a alfabetização, e apenas Jussara e Adriana possuem cursos específicos de alfabetização e letramento. A exemplo disso, a coordenadora pedagógica Tânia (2021) pontuou que “[...] os cursos voltados para alfabetização são as disciplinas que vi na universidade”. Diante da complexidade e da quantidade de estudos que se desenvolveram e se desenvolvem, acerca desses processos, principalmente nas últimas décadas, torna-se imprescindível a formação continuada do professor.

A formação inicial da professora alfabetizadora (e aqui peço licença para escrever no feminino, devido ao que já foi colocado nesta seção), não é suficiente. No início deste estudo, salientamos que existem muitas confusões acerca dos termos e dos processos de alfabetização e letramento. O letramento, como discorremos, é um termo relativamente novo no Brasil e, ainda assim, já foi revisto, rediscutido e é ampliado constantemente. A esse respeito, destacam-se os Novos Estudos de Letramento (NEL) e os multiletramentos. O processo de alfabetização é historicamente e igualmente refletido e rediscutido. Não basta mais alfabetizar na perspectiva mecânica da codificação e decodificação que se baseia na escolha de um método. É preciso ir bem mais além.

Dessa maneira, retomamos a reflexão: como ocorre o processo de formação da professora alfabetizadora que está em exercício? Certamente, não ocorre em sua performance solitária em sala de aula. Moraes (2012) ressalta que a formação dessa profissional resulta de uma série de sentidos, encontros, diálogos, oportunidades. É, portanto, coletiva, e não solitária.

Como sujeitos históricos e em constantes mudanças, a formação do professor é realizada em vários âmbitos, tanto na formação pessoal, teórica, como prática. Assim, a formação continuada é o momento de o professor aprender novos conceitos, participar de discussões atuais e, principalmente, refletir sobre a sua ação docente sob uma perspectiva crítica (VIANA, 2017).

À pouca experiência da maioria das profissionais da unidade escolar somou-se a ausência de cursos de formação continuada na área de alfabetização e letramento. Nesse sentido, a escola, que já acumula inúmeros desafios, como a proposição de um trabalho inovador que parte, em medidas práticas, da quebra da serialização, a qual junta duas turmas com estudantes de anos diferentes em uma sala ampliada, possui mais este: orientar a organização do trabalho pedagógico de alfabetização (e letramento?).



Ao construir o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma unidade escolar, subsidia-se, de forma identitária e política, a organização do trabalho pedagógico. Esse projeto vai além do agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Não diz respeito a um conglomerado de diretrizes que logo depois de ser construído é arquivado e apenas encaminhado aos órgãos de coordenação educacional para cumprimentos legais. Ele precisa ser vivenciado cotidianamente por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (VEIGA, 2013).

Por compreendemos a importância que o PPP possui no âmbito escolar, e com o intuito de entender a proposta pedagógica da escola para o ensino de leitura e escrita, foi perguntado às profissionais qual o conhecimento delas a respeito desse documento e se sabiam informar quais objetivos eram previstos por ele para as aprendizagens de leitura e escrita. Obtivemos as seguintes respostas, conforme o quadro abaixo:

Quadro 8 - Entendimentos sobre as diretrizes do PPP para o ensino de leitura e escrita

<b>Profissional</b>	<b>Respostas</b>
Lélia (supervisora pedagógica)	Não respondeu.
Tânia (coordenadora pedagógica)	Promover a leitura e a escrita para além do texto sistematizado (leitura de imagens, formas, textos e gestuais/comportamentais), trazendo sempre contribuições para a realidade da comunidade escolar e fora dela. Trocar experiências e vivenciar a “leitura de mundo” freiriana.
Jussara (professora do BIA)	A escola trabalha com projetos de pesquisa, de acordo com o interesse das crianças, desenvolvimento da autonomia, atividades lúdicas, jogos.
Adriana (professora do BIA)	Atividades lúdicas, jogos, além de sempre valorizar o interesse e desejo dos estudantes.
Geralda (professora do BIA)	Tive acesso ao PPP há duas semanas, e ainda não o li todo.
Mirela (professora do BIA)	Valorizar as ideias e as opiniões das crianças, trabalhar a autonomia, procurar ser democrático e desenvolver projetos.
Júlia (professora do BIA)	Sim, conheço o PPP da escola que, inclusive, se encontra em processo de revisão e contribuição da comunidade escolar para atualizar.

Fonte: Elaborado pela autora.

À vista das respostas das participantes acerca do PPP e de seus objetivos para as aprendizagens de leitura e escrita, e da leitura cuidadosa que realizamos desse mesmo documento, verificamos algumas incongruências. Primeiramente, nos chamou a atenção a ausência de resposta, justamente da supervisora pedagógica Lélia. Geralda relatou que só há pouquíssimo tempo (outubro de 2021) teve acesso ao PPP. Júlia, por sua vez, disse que conhecia

e que ele passava por atualizações, mas não respondeu quais eram os objetivos propostos para as aprendizagens de leitura e escrita. Jussara, Adriana e Mirela tiveram respostas bem alinhadas, e discorreram basicamente sobre jogos, ludicidade e interesse do estudante. A coordenadora pedagógica Tânia escreveu sobre a visão freirana e ressaltou que a aprendizagem precisa ir além dos textos sistematizados.

A resposta da coordenadora nos instigou a fazer mais uma vez a leitura do PPP, pois não conseguimos visualizar as orientações que ela descreveu. Tivemos acesso à versão mais atualizada do PPP. O documento de 76 páginas, deste ano (2021), estava consolidado, com algumas observações em vermelho, apenas. Perpassamos por seus onze capítulos e o que encontramos acerca da aprendizagem de leitura e escrita foi: no capítulo 4 ( Função social da escola) está escrito que a escola se apoia na legislação nacional e distrital para definir os fins e objetivos do ensino na escola, e então cita uma das metas do PNE (erradicação do analfabetismo); entre os objetivos específicos, consta no documento: “alfabetizar todas as crianças que chegam à escola”; a terceira e última menção a respeito dessas aprendizagens apareceu em um dos projetos que a escola desenvolve:

Projeto Caliandra: concretizando a compreensão de que as aprendizagens não são responsabilidade exclusiva das docentes, o projeto amplia a oferta de tempo/espço para aprendizagem das crianças indicada pelo conselho de classe. Concretiza-se com encontros das coordenadoras pedagógicas com as crianças por bloco para ampliar repertório linguístico, cultural, de escrita, leitura... dispositivo utilizado enquanto a escola toda não estiver realizando tutoria.

A visão de futuro compreendida pela escola, explícita nesse documento, é que a escola seja um “importante espaço problematizador e fomentador de transformação social” (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2021, p. 32). Por ser uma instituição que atende ao Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e que tem como visão de futuro a transformação social, as pouquíssimas orientações sobre a alfabetização e a ausência total do termo letramento nesse documento nos preocupou bastante, haja vista, como aponta Veiga (2013), que o PPP, por se tratar de uma ação intencional, definida coletivamente, é totalmente político, pois se compromissa com a formação do cidadão para um tipo de sociedade que se deseja e está intrinsecamente relacionado com os interesses reais e coletivos da população.

Contudo, as respostas das profissionais não foram fundamentadas pelas diretrizes acerca da alfabetização e do letramento do PPP dessa instituição. Verificamos que as respostas das professoras Jussara, Adriana e Mirela se referem ao tipo de metodologia orientada pelo PPP de forma geral. E as ausências de respostas e a informação fornecida por Geralda, que só

recentemente teve acesso a esse documento, sugerem a reflexão de que não há envolvimento e participação de todas as profissionais na construção desse documento, como também não há nenhuma proposta sólida e tampouco objetivos para a alfabetização e o letramento.

#### **4.4.2 Organização do trabalho docente para alfabetização e letramento nas aulas remotas e presenciais**

A pandemia da COVID-19 desencadeou outras formas de organizar o trabalho docente, logo, as práticas educativas se deram, inicialmente, por meio remoto, e depois no modelo híbrido. Sem plataforma própria para o BIA, conforme previsto nos documentos governamentais, as professoras usaram ferramentas do *Google* (como o serviço de comunicação por vídeo - *Google Meet*, o quadro interativo – *Google Jamboard*), os recursos do aplicativo de mensagens *WhatsApp*, o *Microsoft PowerPoint* e jogos digitais para desenvolver as atividades de leitura e escrita. Nas aulas presenciais, utilizaram-se do livro didático, livros de literatura infantil, cópias, sequências didáticas impressas, alfabeto móvel e outros materiais concretos (não especificados) no caso da professora Júlia.

Jussara e Adriana trabalham juntas em uma sala ampliada e atendem 41 estudantes de 1º ano, dois deles com Necessidades Educacionais Específicas. Sob o olhar das professoras, dos 41 estudantes, 36 são negros (pardos e pretos – classificação do IBGE) e 4 estão em situação de vulnerabilidade social. Nas aulas presenciais, elas dividem a sala em dois grupos com igual quantidade. No grupo 1, ficaram os estudantes em processo inicial de alfabetização, e no grupo 2, estudantes em processo mais avançado de alfabetização. Os dois grupos se revezam semanalmente entre o presencial e o remoto.

Geralda também divide uma sala ampliada com outra profissional (que não participou do estudo) e atendem, juntas, estudantes do 2º e 3º anos. Informou, sob sua ótica, que possui 2 estudantes pretos, 1 branco e os demais pardos. No entanto, não relatou o total de estudantes, e ressaltou que não conhece a realidade socioeconômica deles. Os estudantes também são divididos em dois grupos que se intercalam semanalmente entre as aulas presenciais e remotas.

Mirela trabalha sozinha em uma sala com 13 estudantes do 2º e do 3º ano, apenas 1 com Necessidades Educacionais Específicas. Do seu ponto de vista, desses 13 estudantes, 4 são negros e 4 se encontram em situação de vulnerabilidade social. Por ter um número reduzido de estudantes, não precisou dividir a turma quando o modelo híbrido passou a vigorar.

Júlia divide uma sala ampliada de 2º e 3º anos com um professor que não participou do estudo. Ela informou que sua turma possui 20 estudantes; desse total, 3 são indígenas e, de acordo com sua perspectiva, 5 são negros e 1 encontra-se em situação de vulnerabilidade social.

Segundo ela, os estudantes são divididos em dois grupos que se intercalam conforme as orientações para o modelo híbrido.

A respeito das salas ampliadas, as professoras Adriana e Jussara, que já trabalhavam antes da pandemia nessa escola, informaram que apesar do ensino híbrido acarretar uma sobrecarga maior de trabalho, elas gostaram da divisão dos estudantes em dois grupos, pois, segundo elas, a junção de duas turmas em uma sala ampliada inviabiliza um trabalho de qualidade em virtude do aumento do barulho e das demandas específicas dos estudantes que só podem contar com duas professoras. Mesmo sem outros profissionais para ajudá-las, as professoras são orientadas a desenvolver um trabalho de tutoria. Todavia, o próprio PPP orienta que cada tutor deveria acompanhar um grupo de no máximo oito estudantes. Além disso, as professoras relataram que essa junção de turmas desrespeita as recomendações legais acerca da redução do número de estudantes, no caso de ter crianças com Necessidades Educacionais Específicas inclusas na turma.

Tivemos pouquíssimas informações acerca do ensino híbrido, pois, quando enviamos o questionário, havia pouco tempo da determinação do GDF (Governo do Distrito Federal) para a volta às aulas nesse modelo, e assim, poucas famílias mandaram as crianças à escola por medo da contaminação ainda alta no DF. Dessa forma, as práticas educativas se devolveram mais no ensino remoto, como observaremos no quadro abaixo.

Quadro 9 - Organização do trabalho pedagógico

<b>Profissional</b>	<b>Respostas</b>
Lélia (supervisora pedagógica)	Sugeri a criação e produção de jogos pedagógicos no <i>PowerPoint</i> onde possibilita a interação dos estudantes, além de ser prazeroso, estimula a aprendizagem de maneira lúdica. Estratégias, como advinha e outras, no <i>Meet</i> para haver maior interesse de participação das crianças.
Tânia (coordenadora pedagógica)	Uso do <i>jamboard</i> com crianças que ainda não haviam adquirido a leitura, como essas crianças iriam adquirir a capacidade de juntar as sílabas para fazer o sonoro silábico, a escrita sistematizada no caderno sem a presença da professora no mesmo ambiente, etc.
Jussara (professora do BIA)	Trabalho no <i>on-line</i> /presencial com sequência didática, com projetos de pesquisa. Usei muito o <i>jamboard</i> , jogos...
Adriana (professora do BIA)	É utilizado geralmente um livro/poema/tema e durante a semana ( <i>on-line</i> / presencial) é trabalhada a sequência didática relacionada.
Geralda (professora do BIA)	Tento descobrir algo que os meus alunos gostam em conversas com eles, algo que eles trazem do dia a dia, para que eu possa utilizar os conteúdos e os assuntos de uma forma mais próxima dessa realidade deles.
Mirela (professora do BIA)	Leitura de palavras, frases e textos no <i>PowerPoint</i> , nos livros didáticos e nos livros de literatura infantil.

Júlia (professora do BIA)	Nas aulas remotas são aproveitados estímulos multimodais. Envio de material impresso e alfabeto móvel para a residência da criança. Orientação de uso desses materiais por meio de videochamada do <i>WhatsApp</i> . Orientações aos familiares na mediação desse processo. Presencialmente, as atividades são diversificadas entre manuseio de material concreto, leitura diária, produção textual, cópias, atividades no livro didático e em folha impressa, brinquedos, jogos, dentre outros.
---------------------------	--

Fonte: Elaborado pela autora.

#### 4.4.3 *Desafios impostos pela pandemia da COVID-19*

Dispusemos, no quadro que segue, as informações obtidas pelas respostas das profissionais acerca da jornada de trabalho e dos desafios impostos pela pandemia da COVID-19 para propiciar as aprendizagens de leitura e escrita. Logo em seguida, fizemos a análise e discussão dessas evidências.

Quadro 10 - Desafios impostos pela pandemia da COVID - 19

<b>Profissional</b>	<b>Jornada de trabalho diária</b>	<b>Desafios e dificuldades encontrados para propiciar as aprendizagens de leitura e escrita</b>
Lélia (supervisora pedagógica)	12 horas	O maior desafio foi a conectividade, a aceitação do novo modelo de aulas e a ajuda familiar, principalmente quando a mãe trabalha fora e é a única responsável pelas crianças.
Tânia (coordenadora pedagógica)	Dedico em média 8h por dia, mas, às vezes, por necessidade, faço um pouco mais de trabalho em casa.	O grande desafio foi conseguir incentivar o hábito de leitura neste período, já que as crianças em tempo integral estavam convivendo com suas famílias. Algumas crianças conseguiram manter, principalmente aquelas que possuem famílias leitoras.
Jussara (professora do BIA)	Um(a)s 6/7 horas diárias. Além da docência, cuidado da minha casa e dos meus filhos.	O maior desafio da pandemia foi despertar o interesse das crianças. O contato, a falta de recursos, a evasão das crianças menos favorecidas. Apoio familiar. As crianças com maior apoio da família foram as que mais aprenderam.
Adriana (professora do BIA)	Como docente por volta de 8 horas. Atividades rotineiras de casa 2/3 horas de estudo.	Conseguir atrair o interesse das crianças através das telas; ter o apoio das famílias nesse processo, o acesso de todas as crianças, o retorno das atividades. Foi notória a diferença entre as crianças que tiveram apoio da família e as que precisaram se virar sozinhas. A

		parceria no processo das crianças de 1º ano é fundamental devido à falta de autonomia. O que também é necessário levar em consideração que são crianças que praticamente não tiveram convívio escolar anteriormente.
Geralda (professora do BIA)	Praticamente o dia todo. De domingo a domingo. A docência não é só estar em sala, precisa-se planejar. Em casa, e no meu caso, preciso planejar para vários níveis, pois não posso generalizar as atividades. Porque tem criança que não sabe ler, são silábicas, pré-silábicas e então não posso passar a mesma atividade que eu passo para o 3º ano. O trabalho praticamente dobrou sobre essa questão de alfabetizar e ainda mais com a pandemia.	A aprendizagem de leitura e escrita sempre foi um processo difícil, nunca foi fácil, mas agora no contexto da pandemia se tornou ainda mais difícil. Para algumas crianças se tornou até muito distante da realidade. O que eu vejo na prática é que muitas crianças foram prejudicadas, principalmente aquelas que não puderam acessar de jeito nenhum as atividades na plataforma. E tem aquelas que possuem os recursos e não fazem as atividades porque as famílias não ajudam.
Mirela (professora do BIA)	Me dedico ao trabalho mais ou menos de 8 a 12 horas, depende da demanda. Além disso, sou dona de casa e estudante.	A dificuldade de acesso aos aparelhos eletrônicos, internet, a falta de credibilidade em relação ao ensino remoto, a falta de compromisso das famílias em relação às atividades e a sobrecarga de trabalho.
Júlia (professora do BIA)	Me dedico à docência 8 horas por dia. Além da docência, sou mãe e dona de casa em tempo integral; entre uma atividade e outra faço almoço, acompanho filho na aula remota dele, cuidado da casa, da família. Sou estudante de concurso público, pois sou professora temporária da SEDF: 3h/dia (4x/semana), às 21:00.	Busca ativa das famílias; orientações para uso das tecnologias educacionais visto o baixo recurso que os estudantes dispõem; disponibilizar telefone pessoal e <i>WhatsApp</i> para as famílias; como educadora, tive que comprar computador novo e dar <i>upgrade</i> na internet para lecionar remotamente; depois de sentir dores no corpo, investi em uma cadeira de escritório, pois a cadeira da cozinha já não estava saudável para passar horas sentada nela. Boa parte dos estudantes acompanhavam as aulas pelo celular e a leitura de texto <i>on-line</i> ficava prejudicada pelo tamanho da tela e interação da criança.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como já mencionado neste estudo, os estados brasileiros e o Distrito Federal elaboraram uma série de documentos para subsidiar o desenvolvimento das novas práticas educativas, entretanto, verificou-se que o cotidiano educacional se transformou em um campo exaustivo de

desafios, pois o subsídio oferecido pelos documentos governamentais não passou da impressão no papel.

Para começo de conversa, o fio condutor do ensino remoto é a internet e os recursos tecnológicos para acessá-la, tais como: computadores, *tablets*, *smartphones* e outros. A esse respeito, a professora Adriana nos informou que os estudantes que dependiam/ dependem das ações governamentais para participar das aulas remotas não tiveram acesso aos pacotes de internet e aos recursos tecnológicos prometidos nos documentos oficiais e especificamente nos documentos da SEEDF. Assim como a plataforma específica para o BIA, as aulas televisionadas também não se concretizaram, como afirmou Lélia.

Desse modo, de acordo com Adriana e Lélia, a escola Shalom, por meio de algumas campanhas solidárias realizadas pela comunidade escolar, conseguiu arrecadar cestas básicas, absorventes, agasalhos, *tablets* e *smartphones* para ajudar as famílias dos estudantes em situação de vulnerabilidade social. Por meio do dinheiro da Associação de Pais e Mestres (APM) conseguiram investir em pacotes de internet, porém as ajudas da comunidade escolar não foram suficientes para garantir o acesso de todas as crianças às aulas remotas.

As informações obtidas revelaram, inicialmente, que as professoras precisaram utilizar recursos próprios para ministrar as aulas remotas, sem nenhum suporte tecnológico e auxílio financeiro por parte do governo. Júlia precisou comprar computador novo e até uma cadeira adequada para o trabalho. Geralda, Mirela, Júlia e Jussara precisaram contratar serviço de internet com mais qualidade e velocidade. Destarte, as profissionais tiveram que se reinventar e empregar muita resiliência e criatividade para ministrar as aulas.

Além dos gastos financeiros relatados, as profissionais contaram com uma carga muito maior de trabalho; embora algumas profissionais tenham apontado uma carga horária de 7 a 8 horas por dia, explicaram que ela diz respeito às aulas e ao planejamento, mas que dedicam um tempo muito maior ao atendimento dos estudantes e das famílias.

Essa sobrecarga de trabalho agregou-se aos trabalhos do lar, às atividades e cuidados com os filhos e outros afazeres pessoais como relatado por Júlia, Adriana, Mirela e Jussara. Com exceção de Lélia, Tânia e Jussara, as demais profissionais precisam dedicar, ainda, algumas horas de estudos (no período da noite) para o processo seletivo de professor temporário.

Com relação às dificuldades e desafios encontrados para propiciar as aprendizagens de leitura e escrita, ficou notável que a maior parte dos problemas enfrentados estão relacionados à falta de recursos tecnológicos e conexão com a internet, evidenciados nas respostas de seis profissionais, como a da professora Geralda: “O que eu vejo na prática é que muitas crianças

foram prejudicadas, principalmente aquelas que não puderam acessar de jeito nenhum as atividades na plataforma”. Jussara enfatizou, inclusive, que essa falta de recursos tecnológicos acarretou a evasão das crianças de classes menos favorecidas.

Outros dois grandes desafios trazidos pelas profissionais foi a falta de interesse dos estudantes nas aulas remotas e a falta de apoio das famílias nesse processo. Os estudantes do BIA têm entre 6 e 8 anos de idade. São crianças pequenas que além de não terem, em sua maioria, o total domínio da leitura, ainda precisam acompanhar (boa parte delas) as aulas pelo celular e a “[...] leitura de texto *on-line* ficava prejudicada pelo tamanho da tela”, como apontou Júlia.

Sobre a falta de apoio familiar mencionada nas respostas de grande parte das profissionais, como Lélia: “As crianças com maior apoio da família foram as que mais aprenderam”, e também da professora Adriana: “Foi notória a diferença entre as crianças que tiveram apoio da família e as que precisaram se virar sozinhas. A parceria no processo das crianças de 1º ano é fundamental devido à falta de autonomia”, ficou evidenciado que esse problema prejudicou muito o processo de aprendizagem das crianças que não possuem ou que têm pouca autonomia para desenvolver as atividades. Todavia, é necessário refletir que as famílias também ficaram sobrecarregadas, pois muitas não tiveram a opção de executar seus trabalhos por meio remoto, principalmente as compostas por um integrante adulto, que geralmente é a mãe, como afirmou Lélia.

Entre as tantas dificuldades mencionadas, analisaremos logo abaixo se foi possível desenvolver a alfabetização associada ao letramento nesse atual contexto de pandemia.

#### **4.4.4 Alfabetização e letramento**

Preliminarmente, gostaríamos de enfatizar que a discussão que faremos neste tópico não tem a finalidade de desconsiderar o conhecimento das profissionais e tampouco depreciar a forma de trabalho utilizada por elas para o desenvolvimento da alfabetização e do letramento.

Essa postura não seria ética e justa, pois conhecemos as condições de trabalho em que os professores e as professoras estão inseridos (trabalho em vários turnos, salários defasados, trabalho extra, infraestrutura precária e outras), as quais revelam falta de interesse, de prioridade e investimento na educação pública. Tais condições não favorecem o êxito das práticas docentes, e a responsabilidade dessa educação recai desumanamente sobre os ombros das professoras e dos professores que precisam dar conta desse ofício independentemente dessas condições.



Atualmente, esses profissionais ainda precisam enfrentar o desrespeito e os ataques constantes do governo federal à liberdade de cátedra e à autonomia, que suscitam um modelo de educação que impede o posicionamento crítico, a reflexão sobre temas sociais importantes e que culpabilizam esses profissionais por todo o fracasso do sistema educacional brasileiro. Paulo Freire também compartilha dessa culpa, e, por motivos óbvios, seu legado não é compatível com as intenções sociais e políticas do atual governo.

Contudo, nosso objetivo aqui é apenas compreender a realidade de forma crítica a partir das informações coletadas e, assim, contribuir, posteriormente, para o trabalho das professoras e professores e demais profissionais da educação.

As informações coletadas partiram dos seguintes questionamentos: o que você entende por alfabetização e letramento? Quais procedimentos costuma utilizar para desenvolver essas aprendizagens e práticas com os estudantes? Sistematizamos as respostas a essas questões no quadro abaixo.

Quadro 11 - Alfabetização

<b>Profissional</b>	<b>Entendimento sobre alfabetização</b>	<b>Procedimentos adotados/orientados</b>
Lélia (supervisora pedagógica)	É o ato do estudante ter autonomia na escrita e leitura, sendo sujeito de suas aprendizagens. O estudante aprende a decodificar os elementos que compõem a escrita, que proporciona o desenvolvimento de competência quanto à memorização do alfabeto, fazendo ligação entre letras, sílabas, formação de palavras e frases, usando na leitura e escrita.	Oriento os educadores a como proceder de maneira objetiva e clara para facilitar as aprendizagens dos educandos.
Tânia (coordenadora pedagógica)	A alfabetização é a transformação primordial promovida pela aquisição da habilidade de codificar e decodificar o que sai do campo das ideias e vai para o concreto, para o papel, para o letreiro do ônibus, para a realidade vivida pela criança ou pelo adulto que aprende a ler e escrever. É transformar a fala em símbolo e saber aquilo que escreveu.	O desenvolvimento do processo de alfabetização na nossa escola é alinhado ao viés gerador de Paulo Freire, que traz sentido para a vida real e concreta das nossas crianças.
Jussara (professora do BIA)	Eu entendo que a alfabetização é um processo.	Eu não tenho um método específico para alfabetizar, procuro caminhos, estratégias para ajudar meu aluno a ler. Faço as intervenções necessárias de acordo com a necessidade de cada criança.

Adriana (professora do BIA)	É o processo de saber ler e escrever. É a habilidade, o entendimento das letras e o seu significado, sua usualidade.	Esse ano estou trabalhando bastante com a consciência fonológica e as sequências didáticas da literatura infantil, o que vem sendo uma experiência bastante positiva.
Geralda (professora do BIA)	Está sendo um grande desafio esse processo de alfabetização porque é a primeira vez que trabalho com as crianças em ciclo com níveis alfabéticos tão diferentes.	Estou aprendendo e ainda preciso aprender as fases da psicogênese. Ainda tenho algumas barreiras, pois a minha experiência é com alunos de escola particular que já estão lendo e escrevendo nessa faixa etária. Verifico hoje que tenho necessidade de fazer um curso específico voltado pra alfabetização.
Mirela (professora do BIA)	Uma criança alfabetizada precisa estar lendo e escrevendo um grande número de palavras com sílabas simples e complexas, escrevendo frases e pequenos textos.	Método fônico, silábico e global.
Júlia (professora do BIA)	Penso e atuo como alfabetizadora a partir da realidade de cada estudante.	A adequação curricular se faz necessária para que a aprendizagem significativa se faça pelo reconhecimento das palavras do universo do estudante.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com base nas evidências acima, nota-se que os entendimentos de Lélia e Tânia relacionam a alfabetização com a codificação e decodificação, ou seja, esses entendimentos restringem o processo de alfabetização à aquisição de um código. Lélia ainda ressalta a necessidade de memorização do alfabeto. As informações apresentadas remontam a uma visão tradicional sobre a alfabetização que tinha como base a concepção de que o estudante aprenderia se decorasse a equivalência entre as letras e os sons que elas substituem e, assim, decodificasse ou codificasse as palavras. Morais (2012) esclarece que a alfabetização não é o aprendizado de um código e sim a apropriação de um sistema notacional.

O Currículo em Movimento do Distrito Federal (2018), consoante com as perspectivas de alfabetização de Ferreiro e Teberosky (1986) e de Morais (2012), explicita que a alfabetização é um processo que implica a compreensão de que o estudante deve passar por etapas e criar hipóteses para se apropriar do sistema de escrita alfabética.

Ainda que Tânia diga que o processo de alfabetização da escola ocorre sobre o “viés gerador de Paulo Freire” e aponte uma transformação por meio desse processo, sua resposta traz uma visão funcional da alfabetização, como uma habilidade, de ler um letreiro de um ônibus, como foi exemplificado, a qual vai na contramão do caráter político e transformador que Freire (2014a) atribuiu à alfabetização.

O entendimento que Adriana trouxe ao estudo também reduz o processo de alfabetização a uma habilidade de entendimento das letras. Assim como Freire (2014b), Soares (1985) também aponta a necessidade de integrar à alfabetização os pressupostos sociais, culturais e políticos, e, dessa maneira, a alfabetização vai muito além de uma habilidade mecanicista. A professora enfatiza seu trabalho com consciência fonológica, como valoriza Morais (2012), no entanto, escolhe apenas um tipo de texto para desenvolver a alfabetização, a qual necessita da interação com diferentes gêneros textuais, conforme esclarece esse mesmo autor.

Mirela evidenciou, em seu entendimento, a preocupação com a quantidade de palavras, tipo de sílaba, frases e textos pequenos que os estudantes precisam ler para serem considerados alfabetizados. Sua prática docente engloba dois métodos sintéticos e um analítico. A preocupação com palavras soltas e pequenos textos, bem como o trabalho elaborado com base em métodos abundantemente criticados, nos faz inferir que o entendimento apresentado se alinha a um processo mecânico de alfabetização que não ocorre de forma construtiva, e sim pela repetição dos sons, das letras e das informações que a escola transmite de forma pronta para os estudantes (MORAIS, 2012).

Júlia apresentou entendimentos que se aproximam da concepção de Freire (1987), a qual reforça a necessidade de dar sentido ao processo de alfabetização quando há a preocupação em contextualizar e problematizar essa aprendizagem. Da mesma forma, Jussara expressou certa conformidade com as concepções de Soares (2012) ao considerar que a alfabetização é um processo e que requer mais de um procedimento para ser promovida.

Geralda não respondeu especificamente o que entende por alfabetização, apenas pontuou suas dificuldades, necessidades e inexperiência. Na análise que faremos acerca do letramento, teceremos mais considerações a respeito dos entendimentos da professora Geralda sobre esses dois processos.

Quadro 12 - Letramento

<b>Profissional</b>	<b>Entendimento sobre letramento</b>	<b>Procedimentos adotados/orientados</b>
Lélia (supervisora pedagógica)	É a habilidade e a competência que o estudante adquire a partir da leitura e escrita. Relaciona-se a um contexto mais amplo e é além da aprendizagem significativa das letras e códigos escritos, mas refere-se à abrangência, à interpretação e ao uso da língua nas práticas sociais.	Não respondeu.

Tânia (coordenadora pedagógica)	Ser letrado é, de forma autônoma e crítica, poder ler, escrever, inferir e opinar/argumentar sobre algo que está sendo falado, discutido, experimentado. Ler um texto e poder falar dele ao final com domínio deste instrumento chamado “leitura e interpretação”.	Leitura coletiva com as crianças, lendo algumas páginas de livros infantis em PDF e incentivando que elas continuassem a leitura sozinhas como atividade para casa. Em seguida, compartilhamos os resultados e escrevemos gêneros textuais a partir da experiência trocada.
Jussara (professora do BIA)	Eu entendo que o letramento são as habilidades desenvolvidas para a leitura e escrita de diferentes gêneros textuais.	Na minha prática pedagógica, gosto de trabalhar com sequências didáticas. Utilizo diferentes tipos de textos com práticas diárias de leitura.
Adriana (professora do BIA)	O letramento é saber utilizar a alfabetização, ou seja, saber ler e entender o que está sendo solicitado, escrever e os outros entenderem, ou seja, utilizar essa habilidade para facilitar e ajudar na sua vida.	Discussões orais sobre os livros trabalhados.
Geralda (professora do BIA)	Letramento são fatos e coisas que ainda estou tentando descobrir e aprender, mas sei que é como a criança vê funcionalidade na leitura e na escrita e sua importância no papel social.	Meu papel em sala de aula é conduzir o meu aluno a entender esse processo, que ele faz parte de uma sociedade, de uma comunidade que exige dele o hábito da leitura e da escrita que ele precisa desenvolver. A meu ver, a alfabetização anda lado a lado com o letramento.
Mirela (professora do BIA)	Não respondeu.	Solicitar que a criança procure letras, palavras e frases no texto. Soletrar as palavras para que elas reconheçam o som das letras, trabalhar o espaçamento, ler para elas e ditado.
Júlia (professora do BIA)	Não respondeu.	O letramento se faz funcional por uma metodologia ativa com materiais concretos e estímulos visuais como o ambiente alfabetizador, seja na residência do estudante ou na escola.

Fonte: Elaborado pela autora.

Verificam-se três pontos centrais a partir das informações obtidas: 1. homogeneidade das respostas; 2. ausência de respostas; 3. falta de entendimento exposta pela professora Geralda, que ao final apresentou um relato que se alinha aos demais. Conduziremos a análise e a discussão a partir desses pontos.

As profissionais que responderam às perguntas atribuíram significados semelhantes ao letramento. E os procedimentos adotados também confirmam a mesma perspectiva. A

perspectiva que as profissionais explicitaram diz respeito ao uso da técnica adquirida com a alfabetização, a qual possibilita o desenvolvimento de habilidades para ler e escrever diversos gêneros e tipos de textos e, assim, atender às demandas sociais “para facilitar e ajudar na sua vida.” (Adriana, 2021).

Essa perspectiva diz respeito ao enfoque autônomo de letramento, que concebe a escrita como um produto completo em si independentemente dos contextos de produção e recepção. Nesse sentido, a escrita é invariável e faz da leitura um processo de apenas decodificação do texto que atende a uma lógica interna inerente ao texto. (STREET, 2014).

Esse tipo de letramento é singular e se baseia em práticas letradas convencionais, dominantes, prescritivas e institucionalizadas que esperam que os estudantes sejam capazes de ler os textos recomendados de maneira uniforme, com igual sentido a todos, independentemente do contexto particular em que estão inseridos. Contudo, essa perspectiva apresentada é o avesso da perspectiva de letramento contemplada neste trabalho, que diz respeito ao letramento que se dá no plural, sob o enfoque ideológico, que vai muito além das práticas institucionalizadas, empodera os sujeitos a partir das diversas práticas sociais e os prepara para lidar com as situações de distintos contextos; além disso, permite problematizar os discursos hegemônicos que silenciam seus atores.

Os entendimentos institucionalizados observados são bem característicos dessa agência formal de letramento que é a escola, regida sistematicamente por normativas e leis amplamente valorizadas, como no caso dessa escola, que apesar de querer implantar uma proposta inovadora de educação e identificar metas sociais tão importantes, construiu seu PPP ancorado nos marcos legais e excluiu totalmente o termo letramento desse documento, assim como fez a PNA, assim como o fazem os outros documentos oficiais, que apagam os multiletramentos das culturais locais e de todos os seus atores. Valorizam os letramentos que ocorrem além dos muros da escola e desprezam as lutas de identidade, desrespeitam as diferenças e permitem que a cultura eurocêntrica permaneça enraizada na educação pública brasileira com a exclusão da população negra que teve seu acesso e permanência negados e dificultados historicamente.

A respeito do segundo ponto identificado, ressaltamos primeiramente que apesar do uso do questionário ocasionar riscos, como a ausência de respostas, não tivemos tantas ausências. Praticamente todas as perguntas foram respondidas pelas profissionais. Entretanto, ao chegar nessa questão, em específico, verificou-se que ela deixou de ser respondida em sua integralidade por 3 professoras. Esse número é bem significativo tratando-se de um grupo de 7 profissionais, o que nos levou a refletir que essas ausências talvez não tenham se dado em virtude da falta de atenção ou de compromisso com o nosso estudo, e sim pela falta de

entendimento acerca do que é letramento ou de como orientar as professoras sobre quais práticas adotar, como foi o caso da supervisora Lélia.

Os estudos sobre o letramento são relativamente novos, e a chegada desse termo gerou dúvidas, se sobrepôs à alfabetização em um primeiro momento, depois foi repensado e rediscutido, surgiram novos estudos e atualmente foi substituído por literacia na PNA. A essa gama de situações, que, decerto, geram desalinho entre os docentes, ainda se acrescenta o fato dessas profissionais não possuírem cursos específicos de alfabetização e letramento, o que pode explicar as ausências de respostas que suscitam a falta de entendimento.

Sobre os dois últimos temas, a professora Geralda pontuou que estava “tentando descobrir e aprender” e salientou sua inexperiência. Além de suas respostas aos questionamentos, consideramos pertinente destacar outros elementos importantes que verificamos sobre essa docente.

A professora Geralda foi a única que se identificou como mulher negra. Respondeu às perguntas feitas com quinze mensagens de áudio que se intercalaram entre as aulas, seus afazeres domésticos, seu tratamento para combater o câncer de mama e seus estudos noturnos para o processo seletivo de contrato temporário de professor. Seus áudios repletos de sinceridade e receptividade com o nosso estudo revelaram um sotaque baiano que se confirmou quando perguntamos sobre sua procedência. Geralda é uma mulher, negra, nordestina, que enfrenta um câncer e certamente todas as dificuldades e preconceitos desencadeados pelo racismo, pela xenofobia e pelo machismo, como já enfatizado neste trabalho.

Geralda luta para conseguir ficar empregada: a cada dois anos tem que assinar um contrato temporário e assumir a turma que sobrar (se sobrar), ou tentar uma vaga na escola privada. Batalha por sua sobrevivência e, em meio à sua lide, demonstra interesse em aprender, em melhorar sua prática e se preocupa com o interesse dos estudantes. Certamente essa professora faz o melhor que consegue para alfabetizar as crianças, mas sua falta de conhecimentos específicos, sua pouca experiência aos 48 anos de idade, e o quanto batalha para ter um emprego nos remete a uma reflexão mais profunda, que possivelmente faremos em outros trabalhos. Será que Geralda, como tantas outras mulheres negras, teve condições favoráveis de acesso à educação? Será que nenhuma oportunidade lhe faltou em um país racista e desigual como o Brasil?

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Navegamos sobre os termos alfabetização, letramento e literacia sem deixar de nos preocupar com os ventos que sopram atualmente e principalmente para onde eles querem nos levar. Dessa forma, fizemos uma reflexão crítica sobre esses processos de aprendizagem, ampliamos nossos olhares e então mergulhamos no campo educacional, da forma que nos foi possível, com o intuito de compreender como ocorreu os processos de alfabetização e letramento no contexto de pandemia da COVID -19.

Recorremos mais uma vez ao relato da professora Geralda, que expusemos no quadro 12: “A aprendizagem de leitura e escrita sempre foi um processo difícil, nunca foi fácil, mas agora no contexto da pandemia, se tornou ainda mais difícil. Para algumas crianças se tornou até muito distante da realidade”. O ensino da leitura e da escrita no Brasil esteve por muito tempo realmente bem distante da realidade de diversos grupos, e a pandemia da COVID-19, em pleno século XXI, apenas patenteou, dentre outras calamidades, a retomada da excludente educação formal brasileira.

Essa educação balizou-se desde o período colonial em modelos e políticas que apenas serviram para assegurar direitos educacionais de modo restrito e desigual e subsidiar o atendimento das necessidades ocasionadas pelas mudanças globais do sistema capitalista.

As restrições, exclusões e desigualdades presentes na educação brasileira alinham-se aos interesses ideológicos dos que não querem uma massa pensante, e sim cidadãos subalternos e mãos de obra com alguma qualificação para dar conta de desenvolver atividades mínimas, porém, geradoras de riquezas para apenas uma classe, a dominante.

Para o primeiro grande empreendimento rentável desenvolvido por aqui (o processo de colonização do Brasil), lançou-se mão de práticas de escravidão tanto dos povos originários brasileiros, que foram obrigados a aprender uma outra língua, uma outra cultura e submeter-se ao catolicismo, quanto dos africanos, submetidos ao forte e lucrativo tráfico negroiro.

A gradativa libertação dos escravos só ocorreu a partir das duas décadas finais do Império, e mesmo assim o sistema escolar continuou a excluir a população negra com base em imposições para dificultar o acesso dessa população e, desse modo, manifestava o racismo que ecoava (e ainda ecoa) em todas as instâncias sociais.

As reformas escolares que surgiram no final do Império e início da República estavam ligadas, mais uma vez, às relações de trabalho, ou seja, o intuito era alfabetizar as camadas populares para profissionalizá-las, pois iriam substituir a mão de obra escrava exigida pela industrialização e urbanização emergentes. Todavia, os filhos da classe trabalhadora, com

necessidades mais urgentes que a escolarização, que lutavam por sua própria subsistência, continuavam distantes dos bancos escolares, assim como a população negra, que além de lutar por sua subsistência, ainda foi segregada em aulas noturnas e em atividades subalternas. As mulheres negras, de modo específico, eram designadas a apenas ofícios domésticos.

As muitas mudanças ocorridas na instrução pública brasileira continuaram a privilegiar determinados grupos de alunos, em geral, estudantes do gênero masculino, brancos e de classes abastadas. Tais classes selecionavam os saberes que deveriam ser transmitidos por meio do currículo prescrito e do currículo oculto para atender aos seus interesses. Dessa forma, a escrita possuía apenas a função de comunicação, e a leitura era a habilidade de interpretar o pensamento de outra pessoa.

A alfabetização concebida como comunicação e interpretação pautava-se apenas no uso de métodos (analíticos, sintéticos ou mistos) e uso de cartilhas para o aprendizado dos códigos linguísticos. Essa forma de conceber a alfabetização foi considerada insuficiente por Paulo Freire que, diante disso, iniciou um movimento, a partir de 1960, fundamentado por pensamentos de caráter político e social. Esse filósofo e educador pernambucano afirmava que mais do que decodificar os sons das letras, a escola deveria garantir o direito à dignidade. Lápis e livros, de acordo com ele, deveriam ser instrumentos de luta por uma vida melhor (FREIRE, 2014).

Freire (2014) colocava sobre a educação o poder de contrapor a perspectiva vigente de formação meramente instrumental, decorrente dos processos incipientes de industrialização e urbanização, que se consolidava pela repetição irrefletida de códigos linguísticos. O tipo de educação fomentada por Freire (2014) deveria ser aquela que promove a formação de uma consciência crítica e transformadora de sociedade, que considera, além da leitura da palavra, a leitura do mundo. A leitura da palavra se referia à apropriação da leitura e da escrita e da leitura do mundo, que deveria preceder a leitura da palavra, pois o ato de ler vem da experiência de cada pessoa com a sua existência no mundo e essa leitura, do mundo, é fundamental para compreendê-lo e transformá-lo. Essas leituras (da palavra e do mundo) deveriam estar integradas (FREIRE, 2014).

Mesmo sem nunca ter utilizado o termo letramento, a essência desse processo esteve presente no conceito de alfabetização utilizado por Paulo Freire, que duas décadas depois foi ao encontro dos estudos desenvolvidos, acerca desse termo, a partir de 1980. Justamente quando o termo alfabetização passou a não dar conta de abranger as práticas em atividades sociais em que houvesse o uso da língua (MORTATTI, 2004).



A chegada do termo letramento ao Brasil esteve basicamente relacionada ao ensino inicial da língua escrita que objetivava o desenvolvimento das habilidades adquiridas com a alfabetização para uso nas diversas situações pessoais, sociais e escolares. Entretanto, conceitos rígidos e homogêneos de letramento já não são suficientes para representar as singularidades de todos os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem, tampouco para acompanhar a diversidade multicultural e as transformações tecnológicas com as quais esses indivíduos precisam se relacionar atualmente.

Dessa forma, a produção acadêmica sobre esse tema (letramento) cresceu bastante nas últimas décadas e se busca explorar cada vez mais diferentes aspectos, sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas devido à complexidade desse fenômeno. Longe da homogeneidade, as perspectivas dos novos estudos de letramentos (NEL) que compreendem as práticas de letramentos como múltiplas e historicamente situadas são marcadas, de acordo com Souza (2011), pela heterogeneidade e estão relacionadas aos papéis e aos lugares sociais que ocupamos, ou por vezes, somos impedidos de ocupar, na sociedade.

Compreender que as práticas de letramento possuem um caráter social e plural que vai além das habilidades de ler escrever significa validar que essas práticas podem ser adquiridas por meio de processos escolarizados e também em processos de aprendizagem que ocorrem em diferentes esferas do cotidiano. É fundamental entender que cada grupo atribui um sentido, ou múltiplos sentidos à linguagem, aos diferentes modos de ler, escrever e falar a depender de suas trajetórias de vida, dos contextos locais, das referências culturais e da estrutura que caracteriza os processos sociais mais amplos (SOUZA, 2011).

A visão sobre letramentos, no plural, nos leva a ampliar o olhar para o modo como concebemos o mundo e como passamos a considerar questões ainda pouco estudadas e levantadas nas práticas letradas cotidianas, como raça e gênero. É preciso, mais do que nunca, destacar que a escola é chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar, mas que permite que a cultura eurocêntrica prevaleça na história oficial da educação pública no Brasil, a mesma que nega o acesso e a permanência da população negra, de sua cultura e de outras culturas desprezadas pelos conhecimentos institucionalizados.

A esse respeito, Felipe e Zappone (2019) consideram que as relações de poder são baseadas metaforicamente por centros e margens, algo que explicaria o processo de marginalização da cultura africana e dos negros, excluindo-os do processo civilizatório e da produção de saberes ao longo da história. Por conseguinte, é preciso realocar os lugares africanos e evidenciar homens e mulheres negras como protagonistas nos diversos processos de produção de conhecimento. Cabe, portanto, à escola potencializar os múltiplos letramentos, os

letramentos críticos e protagonistas. É necessário dar voz às culturas locais, populares e de massa como práticas de diálogo e resistência.

Diante de tudo que mencionamos neste trabalho, é notória a importância dos estudos que surgiram na década de 1980 e dos novos estudos sobre letramento que se consolidaram nos últimos trinta anos. Todavia, a pesquisa que realizamos nas bases científicas da Capes, do BTDT, do ScieLO e do Repositório da UNB revelou que o número de produções acadêmicas que aborda apenas o processo de alfabetização sem associação ao letramento, nos últimos seis anos, ainda é consideravelmente maior. E tratando-se apenas do Distrito Federal, sem a utilização de filtros de pesquisa, verificamos também que a alfabetização sob a perspectiva do letramento no ensino regular do Ensino Fundamental é uma temática com produções extremamente reduzidas.

Soma-se ao número reduzido de produções acadêmicas sobre o letramento a exclusão total desse termo da atual política de alfabetização do governo federal. O apagamento do termo letramento e a inserção do termo europeu, *literacia*, no Brasil, marca uma posição política, autoritária e colonial que expulsa toda a gama de discussões sociológicas, antropológicas, linguísticas e discursivas que o termo letramento alicerçou durante muitas décadas, sob o argumento de alinhamento internacional com base na ciência.

A política autoritária e retrógrada que expulsou o termo letramento dos documentos oficiais do Brasil é a mesma que retira o caráter político da alfabetização quando tenta banir da história da educação brasileira as importantíssimas contribuições de Paulo Freire, que concebeu um novo sentido a esse processo. Os ataques constantes e infundados às produções desse educador apenas demonstram o desejo de silenciar os professores, os estudantes e a comunidade.

Faz todo sentido tratar de maneira instrumental e técnica o ensino da leitura e da escrita quando o intuito do governo federal é deixar a massa alienada e robotizada, e assim conseguir, como afirmou o ex-ministro do meio ambiente do atual governo, “passar o boi”: quando enfraquece a democracia e o Estado por meio de políticas autoritárias e ultraneoliberais; “e a boiada”: quando descarta as políticas educacionais iniciadas no início deste século, que ampliavam e consolidavam direitos educacionais e diminuía as desigualdades sociais; quando destrói e viola direitos trabalhistas, políticas sociais e políticas de proteção ambiental; quando reverbera e valida todos os tipos de preconceito: contra as mulheres, negros, indígenas, religiões de matrizes africanas, pessoas que não se identificam como heterossexuais; quando instala em nosso país um cenário de fome e miséria. São incontáveis “os bois” do retrocesso e da destruição que passam sob os nossos olhos atualmente.

É extremamente cruel e lamentável a situação que muitos brasileiros e brasileiras vivem neste momento, e ainda sob um cenário de pandemia, onde mais de seiscentas mil pessoas perderam a vida para o coronavírus SARS-coV-2, que se fortaleceu por meio do negacionismo, da demora no planejamento e nas compras das vacinas, nos incentivos contrários às recomendações sanitárias da OMS, na desvalorização da ciência, nas políticas sociais que propuseram valores insuficientes e retardatários para a população que necessita de subsídios do governo para aderir ao isolamento social.

A pandemia que se iniciou em 2020 apressou os passos, já bem adiantados, ao retorno ao Brasil de 1.500: da exploração, da fome, da miséria e das múltiplas exclusões. É exatamente deste fundo do poço em que nos encontramos que precisamos sair, mas como? De que maneira os professores, as professoras e os demais profissionais que trabalham com o ensino da leitura e da escrita podem contribuir para sairmos dessa cruel realidade? Não ousamos dizer que temos essas respostas, nem tampouco se elas seriam as mais acertadas. No entanto, temos absoluta certeza de que seria uma ótima estratégia começarmos por ampliar a visão funcional ainda persistente acerca da alfabetização e do letramento.

A forma de trabalhar o letramento, tal qual foi verificada no estudo de caso que realizamos, baseia-se apenas em práticas de leitura e escrita que ocorrem por meio de atividades institucionalizadas (questionários, resumos, dissertações, relatos, interpretação de histórias sem conexão com a realidade, dentre outras), com base em poucos gêneros textuais escolarizados e associada a um processo de alfabetização evidenciado majoritariamente como a aquisição mecânica de códigos linguísticos. A alfabetização e o letramento trabalhados dessa forma não são suficientes, não promovem empoderamento e identidade, não rompem silenciamentos históricos, não preparam os sujeitos para questionar e resistir aos discursos hegemônicos e neoliberais, não suscitam transformações sociais e alinham-se veementemente às políticas neoliberais de morte e de ódio instaladas em nosso país.

Compreendemos que a pandemia gerou excessivos desafios, sobrecargas de trabalho, desgastes físicos e emocionais e muita solidão, pois as profissionais ficaram desamparadas pelo governo e tudo isso juntou-se aos entendimentos limitados que as profissionais demonstraram ter sobre os processos de alfabetização e letramento, à pouca experiência docente e à ausência de cursos específicos nessas áreas. Todos esses fatores, certamente, contribuíram para que a alfabetização não ocorresse sob a perspectiva do letramento contemplada neste trabalho no atual contexto de pandemia. Não podemos deixar de pensar também nos estudantes e em suas famílias que não tiveram subsídios do governo para acessar às aulas por meio remoto e ainda precisaram contar com a ajuda de cestas básicas oferecidas pela comunidade escolar.

Sem planejamento adequado, sem nenhuma preocupação com a contaminação dos estudantes, dos profissionais da educação e das famílias e com o vergonhoso objetivo de mascarar a gravidade da pandemia e esquivar-se das promessas feitas por meio de uma série de documentos que só serviram para determinar ações sem qualquer apoio financeiro, em menos de seis meses as aulas saíram do formato apenas remoto, passaram ao formato híbrido e agora, no penúltimo mês do ano, voltaram a ser cem por cento presenciais. Essas determinações fundamentadas na contramão do que é orientado para conter a transmissão do Coronavírus trouxeram como consequências, como já era previsto, salas de aula lotadas, que não possuem a mínima infraestrutura para o momento ainda pandêmico, e por mais incrível e absurdo que pareça, a falta de alimentos para servir aos estudantes.

O nosso trabalho teve início no segundo semestre de 2019, foi completamente interrompido no primeiro semestre de 2020 devido à pandemia, e depois foi retomado de forma remota até a presente data. Não foi fácil desenvolver um estudo dessa complexidade sem frequentar a universidade, sem o contato mais próximo com os professores e os estudantes, sem poder ir à biblioteca, sem participar dos importantes eventos acadêmicos, e por fim, sem ir ao campo como gostaríamos.

Além dessas dificuldades acadêmicas, ainda enfrentamos vários obstáculos emocionais: a dor, quando alguém próximo passava dias na UTI e ia a óbito; quando olhávamos os noticiários e víamos o caos em que o SUS se encontrava, o que ocasionou a morte de inúmeras pessoas que nem chegaram a ser atendidas e internadas; o medo de ficarmos doentes, de perdemos nossos familiares e nossos amigos; a preocupação com a vacina que não chegava, com o desemprego, com a inflação altíssima; a angústia de estarmos isolados em nossas casas passando por tudo isso e, mesmo assim, precisarmos ler e escrever.

E agora, (novembro de 2021) voltamos a nos preocupar com uma nova variante do coronavírus (Ômicron) confirmada em regiões da África, que de acordo com a OMS, evidencia um risco global classificado como altíssimo. Na África do Sul, onde essa nova cepa foi identificada pela primeira vez, apenas 24% da população completou o ciclo vacinal. Nos mostra mais uma vez o quanto o racismo e as desigualdades sociais ainda imperam em escala mundial.

Todas essas dificuldades e esses sentimentos foram barreiras diárias que tivemos que transpor para chegarmos até aqui. Este trabalho retrata, além da temática que trouxemos, toda a superação dos dias que foram quase impossíveis de serem vividos, a força de vontade de colocar este estudo de pé e poder contribuir com as profissionais da escola Shalom e com todos os professores e profissionais que trabalham com o ensino da leitura e da escrita, e assim

convidá-los a voltar a acreditar e a ajudar na construção de um mundo melhor. Que não nos falte forças para lutar, resistir e reexistir.

Dispusemos no Anexo D o produto educacional denominado “Caderno de Alfabetização e letramento: outros olhares” como contribuição técnica desse trabalho. Por meio desse produto, pretendemos trazer reflexões acerca das práticas de alfabetização e letramento, a partir de um olhar crítico e conceitos contemporâneos, de forma simples e objetiva, sem gerar mais sobrecarga e exaustão aos profissionais.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Ana Cláudia dos Santos. **Alfabetizar letrando: para além dos conceitos e práticas**. Um estudo sobre o que pensam professoras alfabetizadoras. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, p. 252-264, 2008.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Editora Jandaíra, 2021.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa, v. 13)
- AQUINO, Estela M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva** [online]. v. 25, suppl 1. p. 2423-2446, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020256.1.10502020>.
- ARAÚJO, Edna Maria de *et al.* Morbimortalidade pela Covid-19 segundo raça/cor/etnia: a experiência do Brasil e dos Estados Unidos. **Saúde em Debate**, v. 44, p. 191-205, 2021.
- ARAÚJO, Luciane de Sousa Lopes. **Analfabetismo funcional, alfabetização e letramento: ações da escola na produção de pesquisas entre 2011 e 2016**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).
- BALDO, Cláudia Helena Araújo. **A influência do letramento digital no processo de alfabetização: contribuições para a aquisição da escrita**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BANDEIRA, Monique Vieira Amorim *et al.* Currículo em movimento: Trajetória e concepções. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 1, p. 390-404, 2021.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edição 70, 2014.
- BARROS, Surya Pombo de. **Negrinhos que por ahi andão: a escolarização da população negra em São Paulo (1870-1920)**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul./set. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201609141039>  
Disponível em: [www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/?lang=pt&format=pdf](http://www.scielo.br/j/ep/a/9ZhqHKsrZg987cSGqd7SbNg/?lang=pt&format=pdf). Acesso em: 23 out. 2021.

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, p. 125-156, 2009.

BOMENY, Helena Maria Bousquet. **Os intelectuais da educação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo. **Alfabetização e letramento: concepções presentes no ensino da linguagem escrita**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Fronteira Sul, 2016.

BOSCHETTI, Ivanete; BEHRING, Elaine Rossetti. Assistência Social na pandemia da covid-19: proteção para quem? **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n.140, p. 66-83, abr. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.238> Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282021000100066&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282021000100066&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição [da] República Federativa do Brasil**.

Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. D Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 11429, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/14024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 15 abr. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 1, Edição Extra, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. **Diário oficial da União**: seção I, Brasília, DF, p. 4, 19 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Desenvolvimento Social. **Auxílio Emergencial chega a mais 2,17 milhões nesta sexta (09/04) num aporte de R\$ 450 milhões**. Brasília, 8 abr. 2021, 08:16. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/auxilioemergencial-chega-a-mais-2-17-milhoes-nesta-sexta-09-04-num-aporte-de-r-450-milhoes>. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília:

MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 7/2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino

Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 34, 15 dez. 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, MEC, SEALF, 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno\\_pna\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf). Acesso em: 19 dez. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, Edição Extra, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 3, 26 maio 2017. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 17 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 544, de 16 de junho de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 114, p. 62, 17 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRAUN, V.; CLARKE, V. **Using thematic analysis in psychology**. Qualitative Research in Psychology, 5(2), 77-101, 2006. Disponível em <<https://uwe-repository.worktribe.com/output/1043060/using-thematic-analysis-in-psychology>>. Acesso em: 12 setembro 2021.

BRUSCHINI, C.; AMADO, T. **Estudos sobre mulher e educação**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 64, p. 4-13, fev., 1988.

BUENO, Luzia; MASCIA, Maria Aparecida Amador; SCARANSI, Rafaela. Letramento, gêneros textuais e Prova Brasil: possibilidades de que tipo de desenvolvimento? **D.E.L.T.A.**, v. 32, n. 1, p. 99-117, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-445059528945879178>

BUNZEN JÚNIOR, Clécio. Um breve decálogo sobre o conceito de 'literacia' na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, v. 1, n. 10, e-ISSN: 2446-8584, 2020.

CASTRO, Daniele Andrade Silva de. **A contribuição das habilidades de letramento emerge para as competências iniciais de leitura e escrita**. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

CAXANGÁ, Maria do Rosário Rocha. **Práticas de letramento da família e apropriação da escrita e da leitura por crianças alfabetizadas**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2007.



CONRADO, Dália Melissa. **Questões Sociocientíficas na Educação CTSA**: contribuições de um modelo teórico para o letramento científico crítico. 2017. 237 f. Tese (Doutorado em Ensino, Filosofia e História das Ciências) – Instituto de Física, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em:

<https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24732/1/Tese-DaliaMelissaConrado-2017-QSC-CTSA-Final.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, Andréa de Oliveira. **Por que alguns alunos chegam ao 6º ano do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever?** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017.

COSTA, Andreia Aparecida Suli da. **Aprendizagem inicial de língua escrita na perspectiva dos projetos de letramento**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual Paulista, 2016

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Cadernos de formação do PNAIC em Língua Portuguesa**: concepções de alfabetização e letramento. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, 2017

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DISTRITO FEDERAL. **Administração Regional do Plano Piloto**. [2021]. Disponível em: <https://www.planopiloto.df.gov.br/>. Acesso em: 10 jul. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Bloco Inicial de Alfabetização**. Brasília, 2012.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do DF. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental Anos Iniciais**. Brasília, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.520, de 14 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 28**, seção 1, edição extra, Brasília, DF, 14 mar. 2020a.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.539, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 33-A**, seção 1, edição extra, Brasília, DF, ano 49, p. 1, 19 mar. 2020b.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.550, de 23 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 36**, seção 1, edição extra, Brasília, DF, ano 49, 23 ago. 2020c.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.583, de 1º de abril de 2020 (\*). Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 44**, seção 1, edição extra, Brasília, DF, ano 49, p. 1 e 2, 1º abr. 2020d.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 40.817, de 22 de maio de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 80**, seção 1, edição extra, Brasília, DF, ano 49, p. 1, 22 maio 2020e.

DISTRITO FEDERAL. Decreto nº 41.842, de 26 de fevereiro de 2021. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente da COVID-19 (Sars-Cov-2), e dá outras providências. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 14-B**, seção 1, edição extra, Brasília, DF, ano 50, p. 1, 26 fev. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Ministério Público do Distrito Federal e Territórios. Promotoria de Justiça de Defesa da Educação. Nota Técnica nº 001 /2020 – PROEDUC, de 2 de abril de 2020. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 58**, Brasília, DF, 2 abril 2020f.

DISTRITO FEDERAL. **Parecer nº 33/2020-CEDF, de 24 de março de 2020**. Determina às instituições educacionais das redes de ensino pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal no sentido de ajustar suas organizações pedagógica, administrativa e calendário escolar. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 58**, ano 49, edição extra, seção I, Brasília, DF, p. 5, 26 mar. 2020g.

DISTRITO FEDERAL. **Parecer nº 37/2020-CEDF, de 13 de abril de 2020**. Determina às instituições educacionais das redes de ensino pública e privada do Sistema de Ensino do Distrito Federal que realizem os ajustes necessários nas suas organizações pedagógica, administrativa e calendário escolar, tendo em vista a Medida Provisória nº 934 da Presidência da República, encaminhada ao Congresso Nacional, e o Decreto nº 40.583 do Governo do Distrito Federal, ambos de 1º de abril de 2020, nos termos do presente parecer. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 72**, ano 59, edição extra, seção 1, Brasília, DF, p. 8, 13 abr. 2020h.

DISTRITO FEDERAL. **Portaria nº 129, de 29 de maio de 2020**. Institui o Programa Escola em Casa DF. **Diário Oficial do Distrito Federal nº 87**, ano 59, edição extra, seção I, p. 3, 2020i.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação do Distrito Federal. **Projeto Político Pedagógico**. 2021. Disponível na unidade escolar.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento da educação básica**. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento-da-educacao-basica-2/>. Acesso em: 20 ago. 2021.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em movimento do Distrito Federal: Ensino Fundamental (Anos Iniciais – Anos Finais)**. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018b.

FACHIN, Odília. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

FELIPE, Luiz Carlos; ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Afrolettrar o letramento para enegrecer o currículo. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, v. 37, p. 9-23, dez. 2019. ISSN 1678-2054. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1678-2054.2019v37p8>. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/33484>. Acesso em: 13 out. 2021.

FERREIRA, Grazielle Aparecida de Oliveira. **Formação Continuada de Professores Alfabetizadores na perspectiva do letramento: Um (Re) significar da prática docente?** 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2014.

FERREIRO, Emilia. (org.). **Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina.** 3. ed. Tradução Maria L. M. Abaurre. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein *et al.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIGUEIREDO, Luciana Maria da Silva. O ensino-aprendizagem de língua inglesa como prática de letramento: por uma intervenção híbrida e desestabilizadora. **Sinais – Revista Eletrônica**, (UFES), v. 1, n. 5, p. 27-44, 2009

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

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

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 71. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019. (Coleção Linguagem; 57).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis.** Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014b.

FREITAS, A. B. (1997). **Traços brasileiros para uma análise organizacional.** In: Motta, F. C.; Caldas, M. P. P. (Org.). *Cultura organizacional e cultura brasileira.* São Paulo: Atlas.

GENTILI, Pablo; OLIVEIRA, Dalila. A procura da igualdade: dez anos de políticas educacionais no Brasil. *In: SADER, Emir. 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.* São Paulo, SP: Boitempo. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013.  
[http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/10\\_ANOS\\_GOVERNOS.pdf](http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/10_ANOS_GOVERNOS.pdf) p.253-263. Acesso em: 13 maio 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011,

GLÓRIA, Juliana Silva; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. A Alfabetização e sua relação com o uso do computador: O suporte digital como mais um instrumento de ensino-aprendizagem da escrita. **Educação em Revista**, v. 31, n. 3, set. 2015. DOI:10.1590/0102-4698127905

GODOY, A. S. A pesquisa qualitativa e sua utilização em administração de empresas. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 4, p.65-71, jul./ago. São Paulo, 1995.

GONÇALVES, Augusto Garcia. **Processos de alfabetização e letramento na Educação Escolar Indígena Baniwa e Coripako.** 2018. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, 2018.

GONDIM, Márcia Regina Alves. **Práticas de letramento em classes de alfabetização de crianças e desenvolvimento da consciência fonológica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2007.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. São Paulo: Diáspora Africana, 2018.

HADDAD, Sérgio. Marco conceitual e relevância do estudo. *In*: HADDAD, Sérgio. **Alfabetismo e analfabetismo funcional**. 2003. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/pesquisa/artigos/HADDAD/cap01.html>. Acesso em: 17 jun. 2021.

HAIR JÚNIOR, Joseph *et al.* **Fundamentos de métodos de pesquisa em administração**. Tradução Lene Belon Ribeiro. Porto Alegre: Bookman, 2005.

HERVATINI, Luciana; SOUZA, Fátima Cristina Lucas de. Educador da República e professor da modernidade: a formação de professores expressa no currículo da escola normal Caetano de Campos (1890-1892). *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: PUCPR, 2009. Disponível em [www.educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3130\\_1392.pdf](http://www.educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3130_1392.pdf). Acesso em: 23 out, 2021.

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. **História da educação brasileira**: leituras. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

HODSON, Derek. **Looking to the Future**: Building a Curriculum for Social Activism. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA– IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 1º fev. 2021.

JUNQUEIRA DE SOUZA, Renata; COSSON, Rildo. O cantinho da leitura como prática de letramento literário. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 95-109, dez. 2018. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/62764>. Acesso em: 30 out. 2021.

KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 15-61.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever. Campinas, SP: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LEAL, Sandra do Rocio; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. A importância do ato de ler: aproximações e distanciamentos teórico-metodológicos em Paulo Freire. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 30, p. e20180024, 2019.

LEMOS, Vanderlaine Cruz Meneses. **As práticas de narrativas orais nos contos de fadas desenvolvendo habilidades de leitura**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Sergipe, 2016.

LIEBSCHER, Peter. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. **Library Trends**, v. 46, n. 4, p. 668-680, 1998.

LIMA, Ana; CATELLI JÚNIOR, Roberto (coord.). **Indicador de Alfabetismo Funcional: INAF Brasil 2018**. Instituto Paulo Montenegro. São Paulo: Ação Educativa, 2018. Disponível em: [https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). Acesso em: 23 jul. 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Eliziana Mendonça. **Luz do saber fundamental: recurso digital auxiliar nos processos de alfabetização e letramento**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Computação Aplicada) - Universidade Estadual do Ceará, 2019.

MACHADO, Liliane Campos. (Re)configuração curricular no processo de formação de professores e suas relações. **Revista Educação**, UFSM, p. 297-310, jul. 2016. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15079>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e a construção do sistema nacional de ensino no Brasil. *In*: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009.

MACEDO, Marta do Socorro Alencar Nunes. Contribuições teórico-metodológicas para a pesquisa sobre letramento na escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, e99897, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623699897>

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARTINS, Daniele da Silva. **As representações de alfabetização e letramento por professores do Ensino Fundamental I, da Emef Maria de Lourdes Ramos Castro**. 2018. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) - Universidade Franciscana de Santa Maria, 2018.

MATA, Juliélma Melo de Freitas da. Alfabetização e letramento como processos essenciais para a formação do indivíduo. *In*: EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA NA CONTEMPORANEIDADE, 1., 2019. **Anais [...]** Natal (RN) Evento on-line - Amplamente Cursos, 2019. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/Amplamentecursos/235999-ALFABETIZACAO-E-LETRAMENTO-COMO-PROCESSOS-ESSENCIAIS-PARA-A-FORMACAO-DO-INDIVIDUO>. Acesso em: 6 set. 2021.

MELO, Adriana A. Sales. **A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela**. Maceió: Edufal, 2003. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253166>. Acesso em: 14 jun. 2021.

MENESES, João Gualberto de Carvalho *et al.* **Estrutura e funcionamento da educação básica**. Leituras. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 2002.

MORAES, Salete Campos de. Propostas alternativas de construção de políticas públicas em educação: novas esperanças de solução para velhos problemas? **Educar em Revista**, p. 165-179, 2009.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

MORAIS, José. **Influência da literacia e da escolaridade sobre a linguagem e a cognição**. In: VIANA, Fernanda Leopoldina; MARTINS, Marta; COQUET, Eduarda. **Leitura, Literatura Infantil e Ilustração**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 2002. p. 45-62.

MORAIS, José; KOLINSKY, Régine. Literacia científica: leitura e produção de textos científicos. **Educar em Revista** [online], n. 62, p. 143-162, out./dez. 2016. ISSN 1984-0411. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.48025>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TmTWQKJc88Sv3htgPfvXSVb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 3 jun. 2021.

MOREIRA, Ana Karenine Souza. **Apropriação do conceito de letramento por professoras de alfabetização na rede municipal de Goiânia**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, 2017

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SAITO, Heloísa Irie Toshie. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar? **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 55-64, 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004. (Coleção Paradidáticos; Série Educação).

MORTATTI, Maria do Rosario Longo. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 10, p. 26-31, jul./dez. 2019.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Seminário Alfabetização e letramento em debate. Brasília: Secretaria de Educação Básica do MEC, 2007. Disponível em: <https://fbnovas.edu.br/site/wpcontent/uploads/2019/02/Acervo%20em%20PDF/Hist%C3%B3rias%20dos%20M%C3%A9todos%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil.pdf>. Acesso em: 3 maio 2021.

NASCIMENTO, **Elisabete**. **Afroletramento docente. Afrocentricidade**. 26 out. 2010. Disponível

em: [https://alb.org.br/arquivomorto/portal/5seminario/PDFs\\_autores/Elisabete\\_Nascimento.pdf](https://alb.org.br/arquivomorto/portal/5seminario/PDFs_autores/Elisabete_Nascimento.pdf). Acesso 20 out 2021.

NOGUEIRA, Gabriela Medeiros; LAPUENTE, Janina Soares Martins. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC**, Campinas, v. 26, p. 1-17, 2021.



PEDROSO BRUNS, Juliana; NUNES, Camila da Cunha. Implicações da implementação do Programa Mais Alfabetização: reflexões a partir da gestão escolar. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 26, n. 56, p. 243-262, 10 jun. 2021. DOI: <https://doi.org/10.20435/serie-estudos.v26i56.1416>

PEREIRA, Eva Waisros; ROCHA, Lucia Maria da Franca. **Anísio Teixeira e o plano de educação de Brasília**. Por uma política de formação do magistério nacional: o INEP/MEC dos anos, v. 1960, p. 2008, 1950.

PEREIRA, Maria Susley. **A avaliação no bloco inicial de alfabetização**: a realidade de uma escola do Distrito Federal. 2008. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, UnB, 2008.

PEREIRA, Pâmela Rodrigues. **A atuação do pedagogo em abrigos do município de Vitória/ES**. 2013. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, UFES, 2013.

PERETTI, Tatiana. **Perspectivas de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental de nove anos**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade da Fronteira Sul, 2016.

PERTUZATTI, Ieda. **Alfabetização e letramento nas políticas públicas**: convergências e divergências com a BNCC. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Comunitária da Região de Chapecó, 2017.

PINTO, Karina Panizza de Sousa. **A criança e a escrita**: A alfabetização como processo subjetivo. 2017. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

POCHMANN, Marcio. Políticas públicas e situação social a primeira década do século XXI. *In*: SADER, Emir. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo, SP: Boitempo. Rio de Janeiro: FLACSO, 2013. Disponível em: [http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/10\\_ANOS\\_GOVERNOS.pdf](http://flacso.redelivre.org.br/files/2015/03/10_ANOS_GOVERNOS.pdf) p.145-156. Acesso em: 13 maio 2021.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, Adilson; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da (org.). **Ensino Médio Integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Ed. IFB, 2017.

RIBEIRO JUNIOR, Manoel Cícero *et. al.* Ensino remoto em tempos de Covid-19: aplicações e dificuldades de acesso nos Estados do Piauí e Maranhão. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 9, p. 107-126, set. 2020. ISSN 2675-1488. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.4018034>. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/boca/article/view/RiberoJunior>. Acesso em: 17 mar. 2021.

RODRIGUES, Débora Riveiro Ceolin. **Práticas de leitura e habilidades leitoras na Prova Brasil em uma escola municipal na cidade de Uberaba**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Triângulo Mineiro, 2016.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Estratégias de ensino; 13).

ROSSI, Ednéia Regina. O projeto de educação da modernidade e a constituição da identidade da nação brasileira na Primeira República (1889-1929). *In*: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009.

SANCHES GAMBOA, Silvio, A Dialética na Pesquisa em Educação: Elementos de contexto. *In*: FAZENDA I. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 91-115.

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos, 103)

SANTANA, Camila Lima Santana e; BORGES SALES, Kathia Marise. Aula em casa: Educação, Tecnologias Digitais e Pandemia Covid-19. **Interfaces Científicas - Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92.

SANTO, Eniel E.; TRINDADE, Sara Dias. Educação a distância e educação remota emergencial: convergências e divergências. *In*: MACHADO, Dinamara P. **Educação em tempos de COVID-19**: reflexões e narrativas de pais e professores. Curitiba: Editora Dialética e Realidade, 2020.

SANTOS, Luiz Carlos dos. **Questionário**: considerações gerais. [2017]. Disponível em: [www.lcsantos.pro.br](http://www.lcsantos.pro.br). Acesso em: 2 nov. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SCHAFFRATH, Marlete dos Anjos Silva. Profissionalização do magistério feminino: uma história de emancipação e preconceitos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais** [...]. Caxambu, MG: ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.Aped.Org.br/reunioes/23/textos/0217t.PDF>. Acesso em: 17 out. 2021

SCHELBAUER, Analete Regina. As bases da construção do sistema educacional durante o Segundo Reinado (1850-1889). *In*: ROSSI, Ednéia Regina; RODRIGUES, Elaine; NEVES, Fátima Maria. **Fundamentos históricos da educação no Brasil**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2009.

SCHELBAUER, Analete Regina. **Idéias que não se realizam**: o debate sobre a educação do povo no Brasil de 1870 a 1914. Maringá: EDUEM, 1998.

SILVA, Alexandre Ribeiro da. **Jogos digitais no ciclo de alfabetização**: Um caminho no processo de alfabetizar letrando. 2019. Dissertação (Mestrado em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

SILVA, Cláudia Heloísa Schmeiske da. **Leitura na escola**: Aprender a ler, ler para aprender. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2008.

SILVA, Giane Maria da. **Usos do livro didático de letramento e alfabetização pelas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.



SILVA, Francisco Thiago. Currículo de transição: uma saída para a educação pós-pandemia. **Educamazônia: Educação, Sociedade e Meio Ambiente**, v. 24, n. 1, p. 70-77, jan./jun. 2020.

SILVA, Francisco Thiago. Desafios e contribuições da teoria crítica para pensar o campo curricular no Brasil. **Projeção e docência**, v. 9, n. 1, p. 4-19, 2018.

SILVA, Jandira Azevedo da. **A construção de múltiplos letramentos por um estudante com deficiência visual**: entre docentes, discentes e família. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, 2020.

SILVA, E. L.; MENEZES, E. M. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 4. ed. Florianópolis, 2005.

SILVA, Wagner Rodrigues. A polêmica da alfabetização no Brasil de Paulo Freire. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 58, n. 1, jan./mar. 2019.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis da; ANELLI JÚNIOR, Luiz Carlos; MANCEBO, Deise. O lulismo e a mudança da natureza do trabalho docente. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 1, p. 106-118, 2014. ISSN 1982-7199. DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991016>

SOARES, Magda. A Reinvenção da alfabetização. **Rev. Presença Pedagógica**, v. 9, n. 52, jul./ago. 2003. Disponível no endereço eletrônico [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa\\_aceleracao\\_estudos/reive\\_ncao\\_alfabetizacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/programa_aceleracao_estudos/reive_ncao_alfabetizacao.pdf). Acesso em: 3 fev. 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização. *In*: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; VAL, Maria da Graça Costa; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). **Glossário Ceale**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Alfabetização. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 17 out. 2021.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de pesquisa, v. 52, p. 19-24, 1985.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas, MG. **Anais [...]**. Poços de Caldas, MG: 2003. Tema: Alfabetização, Leitura e Escrita.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista brasileira de educação*, 5-17.(2004)

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. – 3. ed; 4. Reimp. – Belo Horizonte : Autêntica Editora, 20017.

SOLA, Roseli Aparecida Perina. **Jogo digital**: uma possibilidade pedagógica para a alfabetização e o letramento. 2019. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, 2019.

SOUSA, Francisca Leandra Egito. **Práticas de letramento na Educação Infantil: O caso de uma escola da Rede Pública do Distrito Federal.** 2015. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade de Brasília, 2015.

SOUSA, Maria Alice Fernandes de. **A alfabetização e o letramento de jovens, adultos e jovens sob a ótica da Sociolinguística Educacional.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, 2009.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP – HOP.** São Paulo: Parábola editorial, 2011. (Estratégias de ensino).

SOUZA, José Clécio Silva e. Educação e História da Educação no Brasil. **Revista Educação Pública**, nov. 2018. ISSN: 1984-6290. Disponível em: [www.https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/23/educacao-e-historia-da-educacao-no-brasil). Acesso em: 23 out. 2021.

STREET, Brian V. **Literacy in theory and practice.** Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação.** Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação não é um privilégio.** 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1977.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade.** Salvador: AATR, 2002. v. 200.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso.** Campinas: Pontes. 1988.

TOLEDO, Maria Rita de Almeida. **Fernando de Azevedo e a Cultura Brasileira: ou as aventuras e desventuras do criador e da criatura.** 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: PUC, 1995.

TOMAZINHO, P. Ensino Remoto Emergencial: a oportunidade da escola criar, experimentar, inovar e se reinventar. **Medium**, 5 abril 2020. Disponível em <https://medium.com/@paulotomazinho/ensino-remoto-emergencial-a-oportunidade-da-escola-criar-experimentar-inovar-e-se-reinventar-6667ba55dacc>. Acesso em: 28 maio 2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 2013.

VENEZKY, Richard L. **Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita.** Tradução Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

VIANA, Kemle Senhorinha Tocha Tuma. A importância da formação continuada de professores alfabetizadores para melhorias na prática pedagógica: Um estudo de caso. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 3, n. 3, 2017.

VIEDES, Silvia Cristiane Alfonso; SOUSA, Sandra Novais; ARANDA, Maria Alice De Miranda. A concepção de alfabetização em programas federais: tensões e (in) certezas da Política Nacional De Alfabetização (2016-2019). **Revista de Estudos Aplicados em Educação**, v. 4, n. 8, p. 20-35, jul./dez. 2019. DOI: 10.13037/rea-e.vol4n8.6357

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Projeto interventivo no bloco inicial de alfabetização no Distrito Federal: projeto envolvente e que traz resultados a curto prazo. **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, v. 20, n. 35, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/4084/3292>. Acesso em: 15 dez. 2020.

VOSS, Chris; TSIKRIKTSIS, Nikos; FROHLICH, Mark. Case research in operations management. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 22, n. 2, p. 195-219, 2002. Disponível em: <http://www.dep.ufmg.br/old/disciplinas/epd804/artigo4.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.

YAMAKAWA, Ibrahim Alisson; PAULA, João Gabriel Pereira Nobre. Práticas de letramento literário: o papel da escola na formação do leitor. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LEITURA E LITERATURA INFANTIL E JUVENIL, 3., FÓRUM LATINO- AMERICANO DE PESQUISADORES DE LEITURA, 2., 2012. Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: EdIPUCRS, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A – ACEITE INSTITUCIONAL



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –  
MODALIDADE PROFISSIONAL (PPGE-MP)  
LUCIANA MENDES**

### **ACEITE INSTITUCIONAL**

Eu, Luciana Mendes, mestranda vinculada ao Programa de Pós Graduação em Educação- Modalidade Profissional (PPGEMP) da Universidade de Brasília (UnB), sob a orientação do Prof.º Dr. Fernando Bonfim Mariana, estou realizando uma pesquisa que tem como objetivo analisar se o processo de alfabetização ocorre concomitantemente com o letramento no atual contexto de pandemia.

O trabalho de campo consiste na realização de entrevista estruturada, realizada por meio de questionário digital com os (as) professores (as) do bloco de alfabetização, coordenadora (as) e equipe gestora dessa instituição. Solicitamos, assim, a autorização e o apoio dessa instituição para realizarmos a construção dos dados.

A pesquisadora responsabiliza-se pela não divulgação do nome dos (as) entrevistada (as) ou quaisquer outros informantes. Ressalta-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de livre consentimento da participante e serão utilizadas somente para a pesquisa e trabalhos acadêmicos.

Em caso de dúvidas o contato com a pesquisadora poderá ser feito pelo e-mail:

[llucyanamendes@hotmail.com](mailto:llucyanamendes@hotmail.com)

Agradecemos a colaboração desta instituição,

Atenciosamente,

Nome/ Assinatura do responsável pela instituição

Brasília, 07 de outubro 2021.

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –  
MODALIDADE PROFISSIONAL (PPGE-MP)  
LUCIANA MENDES

### Termo de Consentimento Livre

O senhor (a) está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre **O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia** que tem a mestrandia Luciana Mendes como pesquisadora responsável, sob supervisão do Prof.º Dr. Fernando Bonfim Mariana. O objetivo da pesquisa é analisar se o processo de alfabetização ocorre concomitantemente com o letramento em tempos de pandemia.

O trabalho de campo consiste na realização de questionário digital. Todos os esclarecimentos necessários serão realizados antes, durante e após a finalização da pesquisa, o seu nome não será divulgado. As informações das entrevistas, gravação e/ou filmagem, ficarão sob a guarda da equipe responsável pela pesquisa. Ressalta-se que todas as informações prestadas no âmbito desta pesquisa são de seu livre consentimento e serão utilizadas somente para a pesquisa e trabalhos acadêmicos.

Conhecendo o objetivo da pesquisa, acima descrito, concordo em participar voluntariamente da entrevista, podendo, entretanto, desistir da mesma a qualquer momento, com a garantia de que terei meu nome preservado. A pesquisadora responsável estará à disposição para qualquer esclarecimento pelo e-mail: [llucyanamendes@hotmail.com](mailto:llucyanamendes@hotmail.com).

---

Nome/Assinatura da (do) participante

Brasília, 07 de outubro 2021

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ENCAMINHADO ÀS PROFISSIONAIS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO –  
MODALIDADE PROFISSIONAL (PPGE-MP)  
LUCIANA MENDES

### QUESTIONÁRIO

#### O Desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia

**Nome:**

**Turma (anos): Turno:**

**Gênero: Feminino**

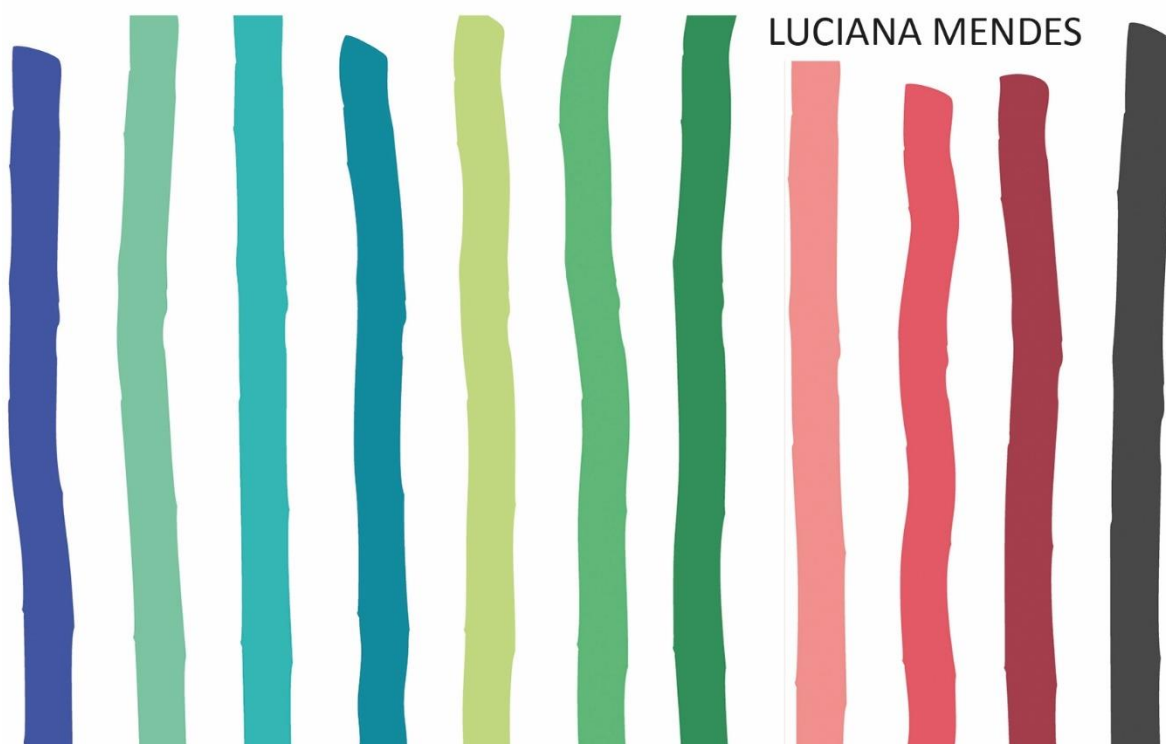
01. Como você se identifica? Branco (a), preto (a), indígena ou amarelo (a)?
02. Qual sua formação? Por que escolheu essa profissão? Possui algum curso na área de alfabetização?
03. Há quanto tempo trabalha com alfabetização?
04. Quanto tempo dedica-se ao trabalho docente por dia? Que outras atividades diárias possui, além da docência? E quanto tempo consegue destinar à elas?
05. Você tem conhecimento do Projeto Político Pedagógica da escola? Se sim, saberia informar quais são os objetivos previstos por este projeto para as aprendizagens de leitura e escrita?
06. Quantos estudantes há em sua turma?
07. Informe a quantidade de estudantes: ( ) Pretos e pardos ( ) Com Necessidades Educacionais Específicas ( ) Indígenas ( ) Em situação de vulnerabilidade social.
08. O que você compreende por alfabetização? Quais procedimentos / métodos são utilizados para o desenvolvimento da alfabetização?

- 09.** O que você compreende por letramento? Quais procedimentos costuma utilizar (ou orientar) para desenvolver essa prática com os estudantes?
- 10.** Como você tem organizado (orientado) as aulas remotas/ presenciais para desenvolver a alfabetização e o letramento? Quais são os recursos materiais/ tecnológicos utilizados?
- 11.** Quais os maiores desafios e dificuldades enfrentadas para propiciar as aprendizagens de leitura e escrita no atual contexto de pandemia? Você acredita que essas aprendizagens foram prejudicadas de alguma forma? Se sim, explique como.
- 12.** Qual é o sentimento de trabalhar dentro de uma das maiores pandemias dos últimos Tempos?

**APÊNDICE D – PRODUTO EDUCACIONAL - CADERNO DE ALFABETIZAÇÃO E  
LETRAMENTO: OUTROS OLHARES**



**CADERNO DE  
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:  
OUTROS OLHARES**







Copyright@2021 dos autores.  
Todos os direitos dessa obra reservados a autora

**Criação, texto e pesquisa**

Luciana Mendes  
Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF  
Mestra em Educação- Universidade de Brasília – UnB

**Orientador**

Fernando Bomfim Mariana  
Universidade de Brasília - UnB

**Ilustrações**

Freepik

**Design Gráfico**

Maylena Clécia

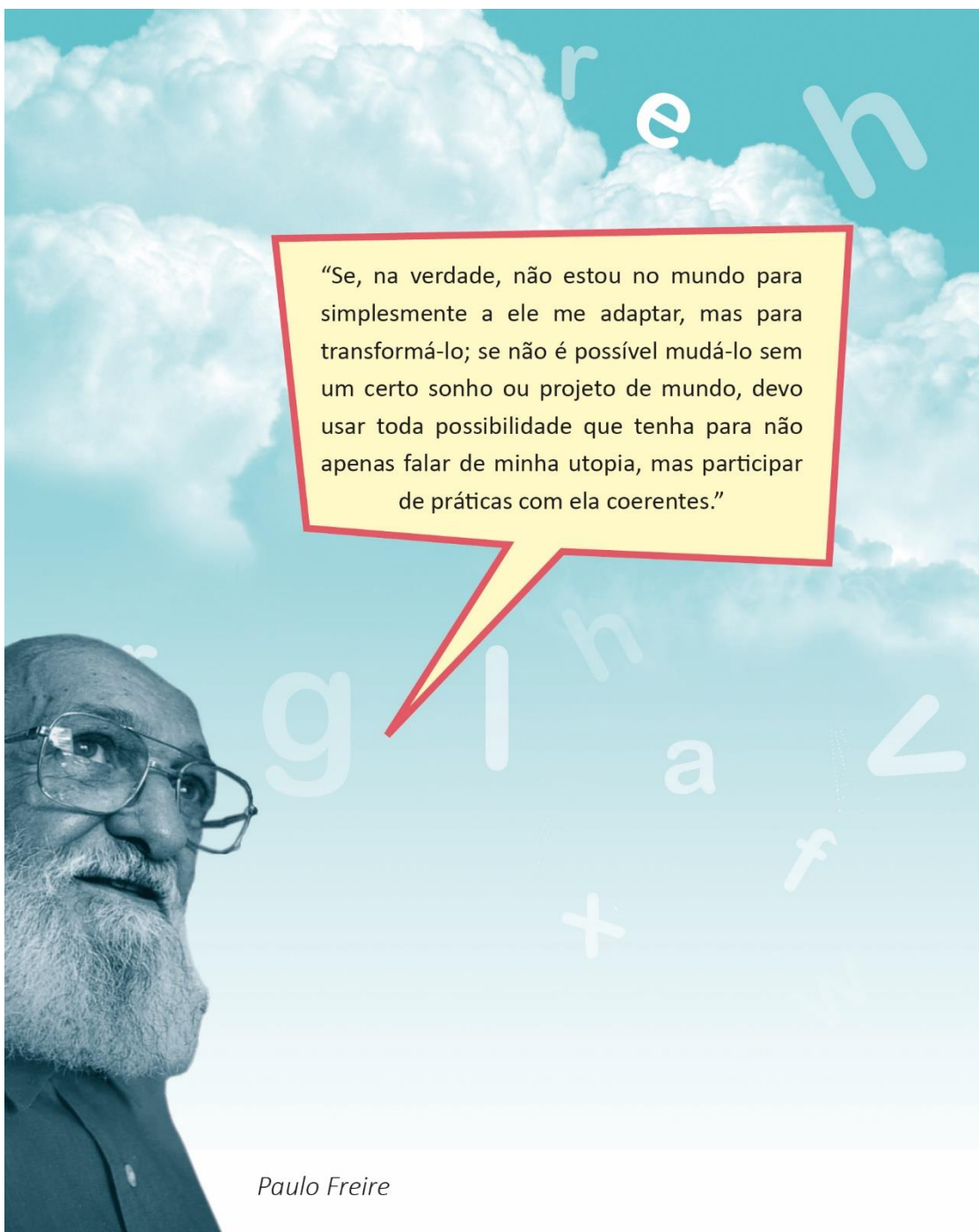
[www.vivaeditora.com.br](http://www.vivaeditora.com.br)

CADERNO DE  
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:  
**OUTROS OLHARES**

LUCIANA MENDES



1ª Edição  
Brasília | 2021





## AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Prof<sup>o</sup> Dr. Fernando Bomfim Mariana, por ter acreditado no meu potencial e por todas as orientações no decorrer da pesquisa.

À Prof<sup>a</sup> Dra. Cristina Maria Costa Leite, por tudo que aprendi nas disciplinas ministradas por ela no mestrado e pela valiosa colaboração com este trabalho.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Fátima Aparecida de Souza por toda atenção minuciosa com este trabalho que acarretou a ampliação dos conceitos de alfabetização e letramento.

Aos alunos que clamam por um mundo melhor e nos ensinam com suas histórias de vida.

À Natália Duarte, que desde a graduação como minha professora, e depois enquanto colega na Secretaria de Educação e grande amiga, sempre me apoiou e incentivou este trabalho.

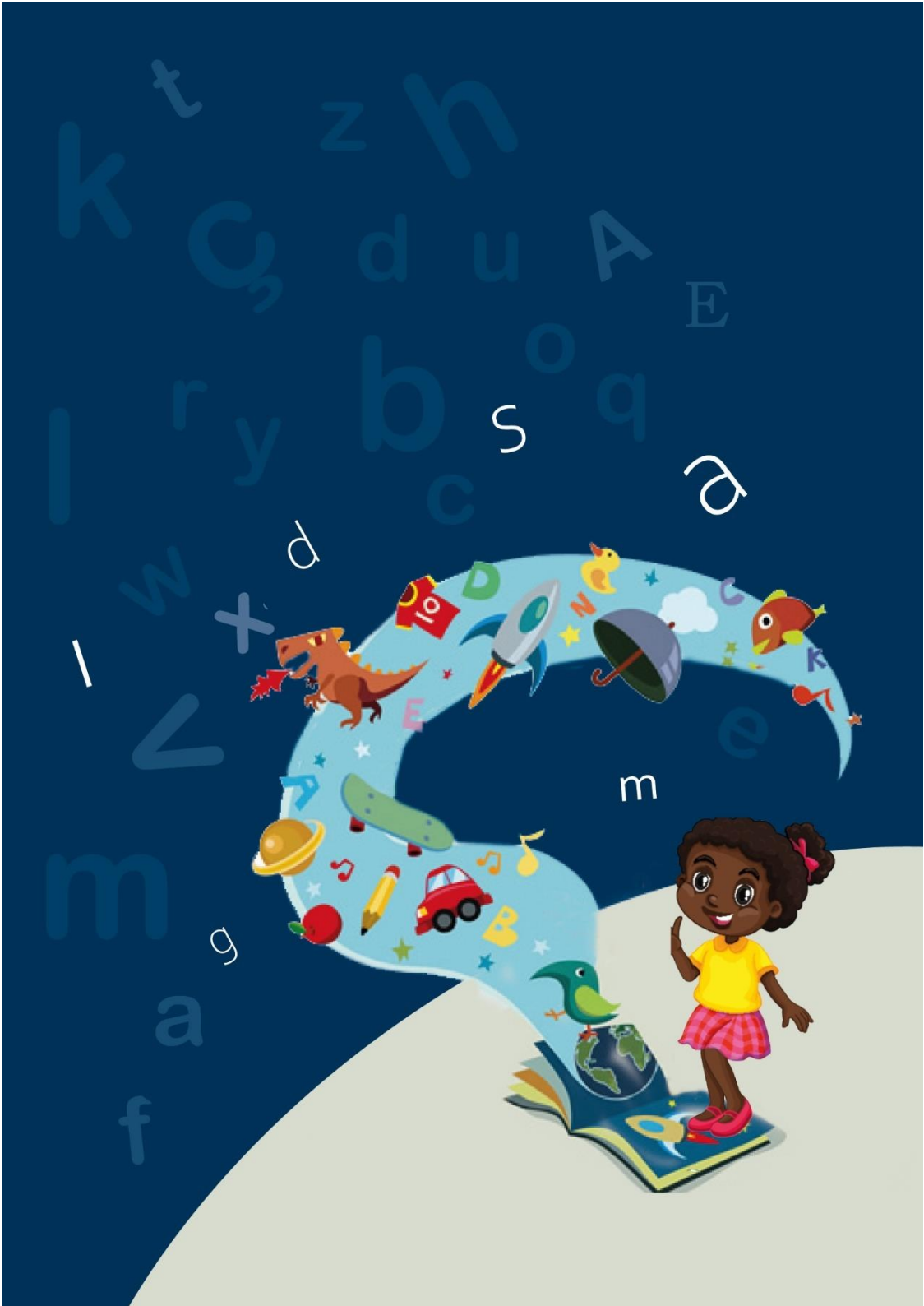
Ao meu pai (In Memoriam) por me fazer acreditar na educação e por toda genialidade de suas palavras.

À minha mãe, por todo exemplo de fortaleza, coragem, resistência e sabedoria. Inspiração para este trabalho e pra todas as situações de vida!

A Deus, o grande responsável por todas essas pessoas na minha vida, e por todos os sonhos que me permite realizar!

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	13
1. AFINAL DE CONTAS, O QUE É ALFABETIZAÇÃO?.....	15
2. A SEGUNDA VIA DE ACESSO AO UNIVERSO DA LEITURA E DA ESCRITA: O LETRAMENTO.....	21
2.1 Letramento e o ensino inicial da língua escrita.....	22
2.2 Letramentos: conceitos contemporâneos.....	26
2.3 O caráter ideológico do letramento.....	33
3. OUTROS OLHARES.....	35
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39





## APRESENTAÇÃO

Este caderno de alfabetização e letramento é um produto educacional resultante da pesquisa “O desafio da alfabetização sob a perspectiva do letramento em tempos de pandemia” - Mendes (2021), desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação- Modalidade Profissional (PPGEMP) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), destinado aos profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O estudo teve como objetivo analisar o trabalho pedagógico de alfabetização e letramento de uma escola pública do DF no contexto da pandemia da COVID-19.

Às grandes demandas educacionais, que estiveram sempre presentes no cotidiano dos profissionais dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a pandemia da COVID-19 acrescentou mais algumas: excesso de cursos emergenciais para lidar com as novas práticas educativas, excesso de exposição às telas virtuais, excesso de trabalho e, conseqüentemente, esgotamento. Este caderno pretende trazer reflexões acerca das práticas de alfabetização e letramento a partir de conceitos contemporâneos, colocados de forma simples, objetiva e crítica, sem gerar mais sobrecarga e exaustão aos profissionais.



# ENTO ALFABETIZAÇÃO

## 1. AFINAL DE CONTAS, O QUE É ALFABETIZAÇÃO?

Como já dizia Santaella (1983), o nosso estar no mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede entrelaçada e plural de linguagens: movimentos, linhas, traços, cores, sons, olhares, entre outras. Todas essas linguagens são de extrema importância para o desenvolvimento humano e para a nossa comunicação, entretanto, a naturalidade do uso da língua que falamos e usamos para escrever, a **LÍNGUA MATERNA**, e o fato de estarmos inseridos em uma sociedade de cultura escrita enfatizam a necessidade de apropriação da leitura e da escrita que ocorre por meio da alfabetização.

O processo de alfabetização, ainda que se inicie formalmente na escola, começa bem antes, por meio das diversas leituras que a criança faz do mundo que a cerca desde o momento em que nasce (MATA, 2019). À vista disso, pode-se dizer que a alfabetização não é um processo que ocorre num momento isolado, em um determinado período da vida escolar do estudante. A criança levará para a escola um arsenal de conhecimentos que ela desenvolveu desde a sua inserção no mundo, e os espaços da Educação Infantil devem, entre outros aspectos a serem desenvolvidos, dar continuidade a esse processo que se consolidará a partir dos primeiros anos do Ensino Fundamental, de acordo com o Currículo em Movimento do Distrito Federal. (DISTRITO FEDERAL, 2018).

Para adentrar no universo da leitura e da escrita, Soares (2003) aponta duas vias que, segundo ela, devem ser percorridas de forma simultânea: a primeira é a alfabetização e a segunda é o letramento.

Atendo-nos, nesse momento, à primeira via de acesso ao mundo da escrita, Soares (2003) destaca que esse processo é parte constituinte da prática da leitura e da escrita e deve ser tratado de maneira específica e sistemática, por meio do uso de procedimentos adequados que levem em consideração os processos linguístico e cognitivo de apropriação da língua. É importante ressaltar que quando se fala em “procedimentos”, dessa forma, no plural, pretende-se evidenciar que não existe um, ou único método, ou qualquer procedimento que dê conta sozinho de promover a alfabetização, da mesma forma que não vale ter apenas uma teoria, por mais brilhante que seja, sem uma metodologia para desenvolvê-la. (SOARES, 2003).

Soares (1985) destaca a importância de integrar, a qualquer teoria sobre a alfabetização, as facetas desse processo, elencadas da seguinte forma: 1. Sua especificidade/conceito; 2. A natureza desse processo (aspectos psicológico, psicolinguístico, sociolinguístico e linguístico); 3. Os condicionantes desse processo (pressupostos sociais, culturais e políticos).

Soares também nos alerta sobre a especificidade do processo de alfabetização e sobre o fato de que ele é apenas um processo de aquisição da língua materna e não de seu desenvolvimento, e que, a partir desse entendimento, as práticas sejam voltadas para atender suas demandas e particularidades. Quanto à sua natureza, Soares (1985, p. 21- 22) pontua:

(...) na perspectiva psicológica, estudam-se os processos psicológicos considerados necessários como pré-requisitos para a alfabetização e os processos psicológicos por meio dos quais o indivíduo aprende a ler e a escrever. (...) Estudos psicolinguísticos voltam-se para a análise dos problemas tais como a caracterização da maturidade linguística da criança para a aprendizagem, as relações entre linguagem e memória, a interação entre a informação visual e não visual no processo de leitura, a determinação da quantidade de informação que é apreendida pelo sistema visual quando a criança lê, etc. (...) sob a perspectiva sociolinguística, a alfabetização é vista como um processo estreitamente relacionado com os usos sociais da língua. (...) Do ponto de vista

propriamente linguístico, o processo de alfabetização é, fundamentalmente, um processo de transferência da sequência temporal da fala para a sequência espaço-direcional da escrita, e a transferência da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita.

À complexidade do processo de alfabetização, com suas inúmeras peculiaridades, ainda é preciso acrescentar os **FATORES SOCIAIS, ECONÔMICOS, CULTURAIS E POLÍTICOS** que, de acordo com Soares (1985), são condicionantes para uma teoria coerente de alfabetização. Aqui se faz necessário entender que a alfabetização não é um processo neutro e meramente instrumental, mas é, antes de tudo, um movimento político, de participação das classes dominadas na construção e partilha do saber e conquista de poder.

**“Não há alfabetização neutra, enfeitadinha de jasmim, nada disso.**

**O processo de alfabetização é um processo político.” (Freire, 2014, p.156).**

Ao perguntarmos a qualquer pessoa o que é alfabetização, a resposta mais comum que se obtém é a de que a alfabetização é o processo de ensinar a ler e a escrever. Todavia, nas últimas décadas, esse entendimento foi posto em discussão entre os profissionais do ensino e da educação. As discussões acerca desse conceito ocorreram principalmente devido ao aumento das demandas sociais de leitura e de escrita que revelaram a necessidade de ampliar o conceito de apenas saber ler e escrever. Passou-se a incluir, também, o saber fazer uso competente da leitura e da escrita nas situações sociais em que a língua escrita esteja presente. Entretanto, Soares (2014, não paginado) afirma que “logo se reconheceu que essas duas competências – de um lado, saber ler e escrever, de outro lado, saber responder adequadamente às demandas sociais de uso da leitura e da escrita – envolviam processos linguísticos e cognitivos bastante diferentes”. Dessa forma, o tema letramento, que será abordado mais à frente, passou a designar o processo que pretende subsidiar essas respostas esperadas para as mais diversas demandas sociais que advêm do uso da leitura e da escrita.



A alfabetização, atualmente, é denominada por Soares (2014), não paginado) como “a aprendizagem de um sistema de representação da cadeia sonora da fala pela forma gráfica da escrita – o sistema alfabético – e das normas que regem seu emprego”.

A autora deixa claro, em seus últimos estudos, que esse processo não se refere à aquisição de um código, mas sim à aprendizagem de um sistema de grafemas que representa sons da fala, os fonemas, portanto, um sistema de representação, não um código.

A esse respeito, a visão tradicional sobre a alfabetização que tinha como base a concepção de que o aluno aprenderia decorando a equivalência entre as formas gráficas (letras) e os sons que elas substituem (fonemas) e, assim, decodificaria ou codificaria as palavras, vai contra os pressupostos da teoria da psicogênese da escrita (FERREIRO E TEBEROSKY, 1979; FERREIRO, 1985) que enfatizam que a alfabetização não é o aprendizado de um código e sim a apropriação de um sistema notacional.

Valendo-se da teoria da psicogênese da escrita, Morais (2012) nos convida a refletir sobre a necessidade de reconhecer que o aprendizado da escrita alfabética, bem como suas regras de funcionamento e propriedades, não está pronto na cabeça do aprendiz. O autor evidencia, ainda, que assim como a humanidade levou um bom tempo para inventar o sistema alfabético, após ter utilizado outros sistemas de escrita, a internalização das regras e convenções do alfabeto não ocorrerá da noite para o dia. Nem pelas repetições dos sons e das letras e, menos ainda, pelo acúmulo de informações que a escola transmite de forma pronta para os estudantes.

De acordo com Albuquerque, Morais e Ferreira (2008), a apropriação do sistema de escrita alfabético (SEA) ocorre por meio de um processo construtivo que requer interação com diferentes gêneros textuais e reflexão constante de como funciona esse sistema.

Sob a ótica dessa perspectiva, o conhecimento sobre o sistema alfabético decorre da transformação que o estudante realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o SEA, ao mesmo tempo que conhece novas informações com as quais depara, mas que não se encaixam naqueles conhecimentos prévios que, por sua vez, funcionam como fonte de desafio e conflito. (MORAIS, 2012).

O processo construtivo a ser percorrido pelos estudantes passará por algumas etapas que já são bastante conhecidas no ambiente escolar: 1. Pré-silábica: a criança ainda não possui a percepção de que a escrita nota ou registra a sequência de pedaços sonoros das palavras que falamos; 2. Silábica: a criança começa a pronunciar a palavra dividindo-a em sílabas, de modo que tenta fazer correspondência entre as letras e os segmentos orais que pronuncia sem preocupação com a quantidade de letras empregadas; 3. Silábico-alfabética: a criança já percebeu que a escrita alfabética nota os segmentos sonoros das palavras e, ao invés de colocar apenas uma letra para cada sílaba, descobre que é necessário colocar mais; 4. Alfabética: essa é a última fase do processo de apropriação da escrita alfabética. A criança geralmente coloca uma letra para cada som que pronunciamos, mas comete muitos erros ortográficos. (MORAIS, 2012).

Como observamos acima, a criança, ao longo do percurso evolutivo para a apropriação do SEA, constrói hipóteses para responder o que as letras representam ou notam e como as letras criam representações. Sobre esse percurso, Morais (2012) também enfatiza a necessidade de trabalhar a consciência fonológica para que as crianças avancem nas hipóteses criadas. Consciência fonológica é “uma grande constelação de habilidades de refletir sobre os segmentos sonoros das palavras.” (MORAIS, 2012, p. 84).

As contribuições trazidas pela teoria da psicogênese ganharam destaques especiais em cursos de formação continuada de professores e nos documentos diretivos de alfabetização utilizados em anos anteriores pelo Ministério da Educação.

No entanto, é necessário um olhar cuidadoso para a esteira de problemas e lacunas desencadeadas a partir da confusão criada pela falta de entendimento da teoria psicolinguística de aprendizado da língua alfabética que foi confundida com uma metodologia de ensino. Diante disso, Morais (2012) aponta que é fundamental que os(as) professores(as), ao compreenderem os estudos da teoria da psicogênese, se utilizem de variadas metodologias para conduzir o processo evolutivo de apropriação do SEA, de tal forma que o ensino sistemático das correspondências grafema-fonema não seja abandonado, nem tampouco o cuidado com a ortografia e a caligrafia

Morais (2012, p. 66-78) também deixa claro que alcançar a hipótese alfabética não significa estar alfabetizado:

O aprimoramento da hipótese alfabética, que leva à condição de alfabetizado, ao lado das oportunidades de leitura e de produção de textos, requer um domínio razoável das correspondências entre letra e som (ou grafema-fonema) de nossa língua e uma familiarização com o uso dessas correspondências nas diferentes estruturas silábicas do português, além da sílaba CV (consoante + vogal), mais frequente.

(...) Isso tem que ser ensinado e revisado, de forma sistemática, ao menos nos dois primeiros anos de escolarização.

Acreditamos que ensinar de forma atenta e cuidadosa o sistema de escrita alfabética se coloca, hoje, como uma medida urgente para reinventarmos a cada dia as metodologias de alfabetização que usamos em nosso país. As variadas metodologias que podem ser construídas por meio da compreensão da teoria da psicogênese resguardam as diferenças entre as formas de conceber o SEA, as necessidades peculiares de cada estudante e as possibilidades de adotarmos princípios ideológicos de libertação e resistência em sala de aula. Tais medidas e princípios configuram um papel importante na redução do analfabetismo que contribui, ao longo dos anos, para o histórico das muitas desigualdades e exclusões de mulheres e homens negros e de classes menos abastadas do processo de escolarização.



## 2. A SEGUNDA VIA DE ACESSO AO UNIVERSO DA LEITURA E DA ESCRITA: O LETRAMENTO

A palavra letramento é a tradução para o português da palavra inglesa *literacy*, e tem como definição a condição de ser letrado, que, por sua vez, significa, de acordo com Soares (2017, p.40), “o indivíduo que vive em estado de letramento, não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita”. Porém, é fundamental compreender que são incontáveis as demandas, os contextos e os tipos de letramento que podem ser utilizados para representar aos mais variados grupos sociais e suas necessidades, por meio dos significados que possuem de leitura e escrita que vão além do arcabouço da educação.

Letramento, hoje em dia, é uma palavra que corresponde a diferentes conceitos, conforme a perspectiva adotada: antropológica, sociológica, ideológica, linguística, psicológica, pedagógica.

Talvez a definição de letramento mais atestada atualmente seja a de Kleiman (2004, p. 11): “Um conjunto de práticas sociais (que usam a escrita), cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder.”

Falaremos inicialmente sob a perspectiva pedagógica, “pois foi no campo do ensino inicial da língua escrita que a palavra letramento e seu conceito foi introduzido no Brasil” Soares (2014, não paginado). Trataremos adiante sobre alguns dos novos conceitos de letramento que consideramos fundamentais para este trabalho e que se associam às mais diversas identidades e expectativas sociais.

## 2.1 Letramento e o ensino inicial da língua escrita

Quando retomamos os conceitos de alfabetização de Paulo Freire, é possível verificar que ele já trazia a essência do letramento mesmo sem nunca ter usado esse termo. Para Freire (2014, p.164):

(...) o processo de alfabetização válido (...) é aquele que não se satisfaz apenas (...) com a *leitura da palavra*, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a *leitura da palavra* e a *leitura do mundo*, a leitura da realidade. A prática de alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizandos estão lendo sua realidade, porque toda leitura do mundo está grávida de um certo saber. Não há leitura do mundo que não emprenhada pelo saber, por certo saber.

Além da “leitura da palavra”, em referência à apropriação da leitura e da escrita, Freire (2014) também mencionava a “leitura do mundo” que, por sua vez, deveria preceder a leitura da palavra, pois o ato de ler vem da experiência de cada pessoa com a sua existência no mundo, e essa leitura, do mundo, é fundamental para compreendê-lo e transformá-lo. Essas leituras (da palavra e do mundo) deveriam estar integradas (FREIRE, 2014).

A essência do letramento trazida no conceito de alfabetização utilizado por Paulo Freire vai ao encontro dos estudos que foram desenvolvidos a partir da década de 1980, quando o termo “alfabetização” passou a não conseguir abranger as práticas em atividades sociais em que houvesse o uso da língua. (MORTATTI, 2004).

Soares (2003) reserva o termo letramento para conceituar aquela segunda via de acesso ao mundo da escrita, mencionada no início da seção. A partir dessa ótica, a autora considera que o letramento é o desenvolvimento das práticas de uso da técnica adquirida com a alfabetização. É o desenvolvimento das habilidades que possibilitam a leitura e a escrita nas diversas situações pessoais, sociais e escolares “em que precisamos ou queremos ler ou escrever

## 2.1 Letramento e o ensino inicial da língua escrita

Quando retomamos os conceitos de alfabetização de Paulo Freire, é possível verificar que ele já trazia a essência do letramento mesmo sem nunca ter usado esse termo. Para Freire (2014, p.164):

(...) o processo de alfabetização válido (...) é aquele que não se satisfaz apenas (...) com a *leitura da palavra*, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a *leitura da palavra* e a *leitura do mundo*, a leitura da realidade. A prática de alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizandos estão lendo sua realidade, porque toda leitura do mundo está grávida de um certo saber. Não há leitura do mundo que não emprenhada pelo saber, por certo saber.

Além da “leitura da palavra”, em referência à apropriação da leitura e da escrita, Freire (2014) também mencionava a “leitura do mundo” que, por sua vez, deveria preceder a leitura da palavra, pois o ato de ler vem da experiência de cada pessoa com a sua existência no mundo, e essa leitura, do mundo, é fundamental para compreendê-lo e transformá-lo. Essas leituras (da palavra e do mundo) deveriam estar integradas (FREIRE, 2014).

A essência do letramento trazida no conceito de alfabetização utilizado por Paulo Freire vai ao encontro dos estudos que foram desenvolvidos a partir da década de 1980, quando o termo “alfabetização” passou a não conseguir abranger as práticas em atividades sociais em que houvesse o uso da língua. (MORTATTI, 2004).

Soares (2003) reserva o termo letramento para conceituar aquela segunda via de acesso ao mundo da escrita, mencionada no início da seção. A partir dessa ótica, a autora considera que o letramento é o desenvolvimento das práticas de uso da técnica adquirida com a alfabetização. É o desenvolvimento das habilidades que possibilitam a leitura e a escrita nas diversas situações pessoais, sociais e escolares “em que precisamos ou queremos ler ou escrever

diferentes gêneros e tipos de textos, em diferentes suportes, para diferentes objetivos, em interação com diferentes interlocutores, para diferentes funções”. (SOARES, 2014, não paginado).

Tfouni (1988, p. 9) estabeleceu um sentido para o letramento e apontou as diferenças entre os processos de alfabetização e letramento. De acordo com ela, apesar de estarem inevitavelmente entrelaçados, à época não eram tratados, pelos estudiosos, como um conjunto: “A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem para leitura e escrita.(...) O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita”.

Percebe-se que existem diferenças claras entre os dois processos (alfabetização e letramento). O primeiro, como já pontuamos, diz respeito à apropriação do sistema de escrita alfabética, e o segundo processo diz respeito ao uso que faremos a partir da aquisição dessa tecnologia em diferentes contextos e situações da vida, quando “interagimos com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida.” (SOARES, 2017, p. 44).

**Ao entendermos que os processos de alfabetização e letramento são distintos, devemos entender também que eles são complementares e devem ocorrer de forma indissociada, ou seja, um não precisa vir antes do outro e sim em paralelo.**

É fundamental que a alfabetização ocorra sob a perspectiva do letramento. Nesse sentido, Soares (2003, p. 1) já esclarecia:

São processos simultâneos e interdependentes, pois todos sabem que a melhor maneira para aprender a usar um forno de microondas é aprender a tecnologia com o próprio uso. [...] Não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la. E isso se fez durante muito tempo na escola:



“primeiro você aprende a ler e a escrever, depois você vai ler aqueles livrinhos lá”. Esse é um engano sério, porque as duas aprendizagens se fazem ao mesmo tempo, uma não é pré-requisito da outra.

Soares (2003) também enfatiza a necessidade de não desprezar a especificidade de cada processo, referindo-se, aqui, de forma mais incisiva, à perda de especificidade que a alfabetização sofreu com a chegada dos estudos acerca do letramento e com a confusão gerada pela falta de entendimento das novas concepções trazidas pelo construtivismo, quando se entendeu, à época, que não se poderia usar métodos para alfabetizar. A esse respeito, Soares (2003, p.17) pontua que “é preciso ter as duas coisas: um método fundamentado numa teoria e uma teoria que produza um método”, pois ninguém aprende a ler e a escrever se não conseguir fazer as devidas relações entre fonemas e grafemas. Esse aprendizado, de acordo com Soares (2003), refere-se à parte específica do processo de alfabetização, que não deve ser negligenciada ou ofuscada, ou levando-se em consideração apenas as atividades voltadas para o letramento.

Quanto às especificidades do processo de letramento, Kleiman (2005) deixa claro que letramento não é um método, e nem mesmo um conjunto de métodos, e sim uma imersão da criança, do jovem e do adulto no mundo da escrita. E este mundo, segundo ela, vai além dos muros da escola e adentra a vida cotidiana em sociedade. Para que o professor consiga propiciar essa imersão do estudante no mundo da escrita, Kleiman (2005, p.10) sugere:

- a) adotar práticas diárias de leitura de livros, jornais e revistas em sala de aula;
- b) arranjar paredes, chão e mobília da sala de tal modo que textos, ilustrações, alfabeto, calendários, livros, jornais e revistas penetrassem todos os sentidos do aluno leitor em formação;
- c) fazer um passeio-leitura com os alunos pela escola ou pelo bairro.

## CAPÍTULO 02

Além das práticas diárias de letramento oferecidas pela escola, Kleiman (2005) aponta a necessidade de reflexão acerca da ampliação do universo textual, de modo a inserir novos gêneros, novas práticas sociais de diferentes instituições (publicitárias, comerciais, políticas), bem como textos comuns sobre assuntos do dia a dia, relacionados ao ambiente familiar, de trabalho e outros contextos.

Soares (2003) chama a atenção para duas dimensões que são colocadas em evidência quando se pretende mensurar e promover o letramento. A primeira dimensão, segundo a autora, é a individual, em que o letramento é entendido como um simples atributo pessoal, o indivíduo tem a posse das tecnologias mentais para escrever e ler. A outra dimensão é a social, que, por sua vez, compreende o letramento como um fenômeno cultural que contempla uma gama de atividades que envolve a língua escrita. Soares (2003) afirma, no entanto, que mesmo que se coloque o foco em uma dimensão ou em outra, ainda é muito difícil encontrar uma definição precisa quando o objetivo é avaliar o letramento, devido ao enorme conjunto de capacidades, habilidades, conhecimentos, valores, usos e funções sociais que o fenômeno engloba.

Nos contextos escolares, Soares (2003) afirma que as instituições dispõem de duas condições, uma favorável e outra desfavorável para conseguir medir e avaliar o letramento. A condição favorável, de acordo com a autora, baseia-se no fato de que o letramento, dentro desses contextos, é mais um processo do que um produto, e com isso as instituições podem avaliar o letramento de forma contínua e progressiva: a aquisição de habilidades, conhecimentos, usos sociais e culturais da escrita.

Quanto à condição desfavorável, Soares (2003) chama a atenção para o reducionismo do conceito de letramento, que é redefinido para letramento escolar como uma tentativa de estratificar e selecionar os conhecimentos que devem ser aprendidos a respeito desse processo para caberem na estrutura organizacional burocrática pautada na aplicação de testes e provas

de leitura e escrita. Tal processo despreza, conseqüentemente, as diversas subjetividades inscritas nas histórias de vida de seus atores, bem como os aspectos identitários (classe, gênero, etnia, regionalidade, sexualidade, raça) que são socialmente inferiorizados em ambientes institucionalizados como a escola. Nesse sentido precisamos, além de questionar o tipo de letramento que está sendo trabalhado nas instituições escolares, suscitar novas possibilidades de práticas letradas com base nos novos estudos sobre letramento que surgiram nas últimas décadas.

## **2.2 Letramentos: conceitos contemporâneos**

É sabido que a produção acadêmica sobre o tema do letramento cresceu bastante e busca-se explorar cada vez mais diferentes aspectos, sob diferentes perspectivas teóricas e metodológicas devido à complexidade desse fenômeno, porém suas características “devem obrigar a considerar a pluralidade do conceito de letramento, a fim de evitar a diluição das diferenças por meio de fórmulas simplificadoras que visem à fixidez e homogeneização” (MORTATTI, 2007, p. 95).

Um conceito rígido e homogêneo de letramento já não é suficiente para representar as singularidades de todos os sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem, tampouco acompanhar a diversidade multicultural e as transformações tecnológicas com as quais esses indivíduos precisam se relacionar atualmente.

Longe da homogeneidade, as perspectivas dos novos estudos de letramentos (NEL) que compreendem as práticas de letramentos como múltiplas e historicamente situadas são marcadas, de acordo com Souza (2011), pela heterogeneidade e estão relacionadas aos papéis e aos lugares sociais que ocupamos, ou, por vezes, somos impedidos de ocupar na sociedade.

Compreender que as práticas de letramento possuem um caráter social e plural, que **VAI ALÉM DAS HABILIDADES DE LER ESCREVER**, significa validar que essas práticas podem ser adquiridas por meio de processos escolarizados e, também, em processos de aprendizagem que ocorrem em diferentes esferas do cotidiano. É fundamental entender que cada grupo atribui um sentido, ou múltiplos sentidos, à linguagem, aos diferentes modos de ler, escrever e falar a depender de suas trajetórias de vida, dos contextos locais, das referências culturais e da estrutura que caracteriza os processos sociais mais amplos. (SOUZA, 2011).

A visão sobre letramentos, no plural, nos leva a ampliar o olhar para o modo como concebemos o mundo e passamos a considerar questões ainda pouco estudadas e levantadas nas práticas letradas cotidianas, como raça e gênero.

Estas questões são repletas de conhecimentos socialmente não valorizados, mas que imprimem importância, resistência e reexistência aos indivíduos desses grupos. Como exemplo, temos o estudo feito por Souza (2011) acerca dos letramentos contidos na cultura hip-hop, que mescla multiletramentos em suas produções (mídias orais, verbais, imagéticas, analógicas e digitais) e pautam-se em movimentos sociais negros que, ao longo dos anos, reivindicam direitos, inclusive educacionais.

Após a reflexão de que os letramentos são múltiplos e críticos, pois envolvem usos variados de práticas de acordo com os espaços e os engajamentos que proporcionam, Souza (2011) aponta os **LETRAMENTOS DE REEXISTÊNCIA** como uma reinvenção de práticas que os ativistas realizam quando retratam uma história pouco contada, na qual os usos da linguagem comportam uma história de disputa pela educação escolarizada ou não. À vista disso, esses letramentos mostram-se singulares, pois ao retratarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas



de uso da linguagem, “contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal.” (SOUZA, 2011, p.36).

Nesse contexto de surgimento dos novos conceitos de letramento, é preciso destacar que a escola é chão de diferentes culturas com as quais ainda não consegue dialogar, mas que permite que a cultura eurocêntrica prevaleça na história oficial da educação pública no Brasil, que é marcada por um processo de exclusão da população negra que teve seu acesso e permanência à educação negados. A esse respeito, Felipe e Zappone (2019) consideram que as relações de poder são baseadas metaforicamente por centros e margens, algo que explicaria o processo de marginalização da cultura africana e dos negros, excluindo-os do processo civilizatório e da produção de saberes ao longo da história. Por conseguinte, **É PRECISO RELOCAR OS LUGARES AFRICANOS** e evidenciar homens e mulheres negras como protagonistas nos diversos processos de produção de conhecimento. Nesse sentido, o termo **AFROCENTRAR** surge para marcar posicionamento diante de uma nova realidade que se espera construir, como destacado abaixo:

Afrocentrar é mais que tornar as africanidades como temática central, ou no lugar do etnocentrismo, é uma possibilidade de, em um contexto assimétrico de poder, desenvolver equamente os instrumentos de participação do jogo político, que subjaz como potencial a ser desenvolvido pela educação. É ainda a possibilidade de capacitar para o intercâmbio, e para as trocas simbólicas descentradas (...) também se refere à metodologia multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar dos estudos neste campo, ou seja, a afrocentricidade coloca o complexo cultural de matriz africana e a diáspora como eixo de empoderamento, articulação e de reflexão sobre este mesmo legado. (NASCIMENTO, 2016, p. 4-5).

Com base nessa teoria, o afroletramento se constitui como uma estratégia de revisão das políticas públicas sociais e das práticas de letramento relativas

à educação brasileira pelo viés do afrocentrismo. Nessa visão, o afroletramento requer, não apenas

(...) o aparelhamento da técnica da Leitura e da Escrita com a alfabetização pelos grupos historicamente subalternizados, mas a possibilidade do uso social e político da Leitura e da Escrita como estratégias de dessubalternização desses mesmos grupos, bem como a possibilidade de “quebrar” com a hegemonia etnocêntrica que “construiu” a subalternidade e as assimetrias. É hipótese desta abordagem que o Afroletramento se constitui como um “lugar” de encenação dos processos identitários e de identificações capazes de dessubalternizar as contribuições de matrizes africanas e de promover práticas de compartilhamento em sala de aula; (...)” (NASCIMENTO, 2016, p.5).

As práticas de afroletramento possibilitam o empoderamento do homem negro, pois denunciam as opressões de classe e de raça. E também de gênero, quando denunciam um cotidiano patriarcal e racista que recai com força maior sobre a mulher negra subjugada e submissa em função de circunstâncias históricas, sociais, culturais e econômicas que lhe foram impostas, condenada ao silenciamento. Nota-se, portanto, que os usos críticos da escrita e da leitura com base no afroletramento condicionam uma passagem da subalternidade ao empoderamento, ou seja, tais práticas permitem a conscientização sobre a condição negra por meio dos usos da escrita que incidirá também nas descobertas do ser mulher e na consciência étnica.

Felipe e Zappone (2019, p.21) esclarecem os objetivos pretendidos quando se fomenta a passagem do letramento para o afroletramento:

Ao fazer esse percurso do letramento ao afroletramento, passando pelo afrocentrismo, nosso objetivo era repensar o modo como se compreende a contribuição negra para a nossa cultura tanto em termos de pressupostos teóricos, quanto de obras literárias de dicção étnico-raciais. Enquanto letramento foi interpretado aqui não apenas como uma formação discursiva, mas também como formas de abarcar em tais práticas as questões identitárias (...) o afroletramento é concebido um “algo além” da simples inserção do negro em nossa sociedade e em nossa cultura (mesmo que às vezes por força da lei).

A educação brasileira jamais cumprirá seu papel sem antes questionar e romper com as perversas relações de poder que excluem e marginalizam os negros, as negras e os indígenas.

As reivindicações desses grupos historicamente silenciados em nossa sociedade precisam urgentemente ganhar os espaços escolares para que haja efetivação de práticas de letramento afrocentradas.

Os novos estudos do letramento (NEL) também problematizam quais são os LETRAMENTOS DOMINANTES e quais são os marginalizados ou de resistência, e se voltam de forma especial para os letramentos vernaculares, de modo a dar conta das práticas não valorizadas e pouco investigadas. Os letramentos dominantes são os institucionalizados e relacionam-se às agências formais de letramento, como a escola e todas as instituições regidas, sistematicamente, por normas e leis próprias, valorizadas legalmente. Com isso preveem agentes (professores, autores de livros didáticos, especialistas, pesquisadores, padres, pastores, entre outros) que são valorizados em relação ao conhecimento e ao lugar que ocupam na instituição de origem. (ROJO, 2009).

Já os chamados LETRAMENTOS VERNACULARES “não são regulados, controlados ou sistematizados por instituições ou organizações sociais, mas têm sua origem na vida cotidiana, nas culturas locais.” (ROJO, 2009, p.102-103). Todavia, são desvalorizados e rejeitados pela cultura oficial, mas são, muitas vezes, práticas de resistência e que devem, de acordo com o NEL, relacionar-se aos letramentos dominantes.

A respeito dos letramentos dominantes, Rojo (2009) pontua a necessidade de revisá-los na contemporaneidade, especialmente nos espaços escolares. Dentre as muitas razões para tanto, ela salienta: as mudanças no mundo por efeito da globalização e as mudanças relativas aos meios de comunicação e à circulação da informação que se deram por meio do surgimento e da ampliação contínua de acesso às tecnologias digitais da comunicação e da

informação. Em virtude de tais mudanças, já não é suficiente apenas a leitura do texto verbal escrito, é preciso relacioná-lo com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem (imagem, estática, imagem em movimento, música, fala) que o cercam.

A essa MULTIPLICIDADE SEMIÓTICA e cultural que permite a existência de vários tipos de letramentos, podemos ainda destacar o letramento científico, que busca compreender as características que diferenciam a ciência como uma forma de conhecimento e investigação; a consciência de como a ciência e a tecnologia moldam nosso meio material, cultural e intelectual; e o interesse em engajar-se em questões científicas, como cidadãos críticos capazes de compreender e tomar decisões sobre o mundo natural e as mudanças nele ocorridas. (CONRADO, 2017).

Para Hodson (2011), a expressão LETRAMENTO CIENTÍFICO contempla um amplo significado, sobretudo, de que a função mais importante do letramento científico é a de proporcionar independência intelectual e autonomia pessoal ao sujeito, de modo que este seja capaz de avaliar diferentes posicionamentos, ideologias e valores envolvidos nas práticas sociais. O autor descreve alguns elementos para explicar o significado de letramento científico:

[...] primeiro, uma independência da autoridade; segundo, uma disposição para testar a plausibilidade e a aplicabilidade de princípios e ideias para si mesmo, seja pela experiência ou por uma avaliação crítica do testemunho de outros; terceiro, uma inclinação para observar para além do superficial e abordar os fundamentos ideológicos da ciência e da tecnologia, as estruturas econômicas e políticas que as sustentam e as normas e práticas que acomodam algumas visões e alguns participantes, mas marginalizam ou excluem outros; quarto, sensibilidade para as interações complexas de classe, raça, gênero, linguagem, conhecimento e poder; quinto, uma habilidade para dar forma às intenções e escolher um curso de ação de acordo com uma escala de valores autoformulada; sexto, um compromisso para crítica e constante reavaliação de seus próprios conhecimentos, crenças, atitudes e valores. (HODSON, 2011, p.27, tradução nossa)



O LETRAMENTO LITERÁRIO também integra a expansão do uso do termo **letramento**, que tem por finalidade designar a construção de sentido a partir da sua relação com a **escrita**. Cosson (2014, p. 23) define letramento literário como o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, que, de acordo com ele, “começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido”. É um processo de apropriação que não ocorre apenas em contato com as obras literárias escritas, mas que deve contemplar as mais diversas manifestações culturais que acontecem nos mais diversos contextos, por meio de variados suportes e canais.

Dessa forma, o conceito de letramento literário abrange não somente os textos valorizados pela cultura letrada. As práticas de letramento literário pressupõem todas as práticas que envolvem a escrita literária cujo traço essencial é a marca de ficcionalidade. São considerados eventos de letramento literário, de acordo com Yamakawa e De Paula (2012), a interação com filmes, seriados de TV, mangás, gibis, romances cor-de-rosa, *best sellers* e a Internet, em alguns casos, e que, por sua vez, estabelecem uma relação com os jovens leitores que depreendem significados múltiplos e variados.

Um dos problemas da escola ao trabalhar a literatura é que ela espera que os estudantes sejam capazes de ler os textos recomendados de maneira uniforme, assim tudo teria o mesmo sentido para todos os tipos de leitores em quaisquer situações. De acordo com Figueiredo (2009), a aplicação de textos, sejam eles literários ou não, é baseada num ensino completamente descontextualizado. Nesse sentido, é importante refletir sobre a função da escola no processo de formação do leitor, pautado no conceito de letramento literário.

Em meio aos MULTILETRAMENTOS abordados, ainda é necessário compreender as diferenças apontadas por Street (2014, p.146-147) entre os eventos de letramento e práticas de letramento:

O conceito de eventos de letramento (...) enfatiza a importância de uma mescla de traços orais e letrados na comunicação cotidiana. Palestra por exemplo, representa um clássico evento de letramento. (...) eventos de letramento cotidianos como encontros com a burocracia, seminários, reuniões. (...) Por práticas de letramento vou me referir não só ao evento em si, mas a concepções do processo de leitura e escrita que as pessoas sustentam quando engajadas no evento.

Isso posto, é fundamental compreender que o caráter ideológico que permeia os eventos cotidianos de letramento restringe e controla as convenções que devem ser interiorizadas pelos indivíduos. Essas convenções se tornam ainda mais visíveis quando confrontadas por movimentos de resistência política, como o feminismo, que “ao resistirem às convenções dominantes de fala e escrita, atuam para torná-las explícitas como um passo na direção de transformá-las.” (STREET, 2014, p.147). Assim sendo, precisamos não apenas de eventos e modelos culturais de letramentos, mas de valorizar e reconhecer os múltiplos letramentos de maneira que se coloque em prática os usos e significados do letramento em prol das lutas de identidades particulares contra ideologias constantemente impostas.

### **2.3 O caráter ideológico do letramento**

A escola, principal AGÊNCIA DE LETRAMENTO, ignora os demais eventos desse processo, que ocorrem além de seus muros, e prioriza um modelo de letramento definido por Street (2014) como modelo autônomo, que se refere à aquisição de códigos linguísticos. O ENFOQUE AUTÔNOMO DE LETRAMENTO concebe a escrita como um produto completo em si, independentemente dos contextos de produção e recepção. Nesse sentido, a escrita seria invariável e faria da leitura um processo apenas de descodificação do texto que atende a uma lógica interna inerente ao texto. De acordo com Street (2014), nesse enfoque, a escrita pode ser transposta no tempo e no espaço sem sofrer variações e deformações.

Em oposição ao enfoque autônomo, Street (2014) fomenta um modelo alternativo denominado ENFOQUE IDEOLÓGICO DE LETRAMENTO. Este enfoque, ao contrário do autônomo, concebe todas as práticas sociais que utilizam a escrita e considera os contextos de produção e de recepção, pois uma leitura está sujeita a deformações e variações. O enfoque ideológico “vê as práticas de letramento como indissolúvelmente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade e reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos” (ROJO, 2009, p. 99).

Entretanto, o modelo ideológico de letramento não deve ser entendido como uma negação daquilo que é definido como modelo autônomo, mas trata-se de considerar as relações sociais que envolvem o complexo processo de escrita. Por conseguinte, o letramento, sob a perspectiva ideológica de Street (2014, p.44), “ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado de letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com as instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições pedagógicas”.

O enfoque ideológico reconhece a variedade de práticas associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos, ao contrário do modelo autônomo dominante, que apenas concebe o letramento em termos técnicos, tratando-o como independente do contexto social no qual a leitura e a escrita são vistas como produto, ou seja, são consideradas apenas um conjunto de habilidades a serem decifradas.

### 3. OUTROS OLHARES

Colocados os conceitos alfabetização e letramento dentro de uma perspectiva crítica e contemporânea, verificamos que nos foi dada uma tarefa bastante complexa, mas extremamente necessária aos dias atuais. Dias em que prevalecem as políticas de ódio, de autoritarismo sobre as minorias, validação de preconceitos, conservadorismo, medidas ultraneoliberais, retrocessos de políticas públicas resultantes de conquistas históricas das classes trabalhadoras, violação e desconstrução de políticas de proteção ambiental, enfraquecimento da democracia, dentre outras calamidades sociais que se alinham ao contexto de fome, miséria e extrema desigualdade social instalado dentro de um cenário pandêmico.

É imprescindível desenvolver estratégias de alfabetização que reconheçam todas as especificidades e facetas do processo, mas que estejam absolutamente associadas ao letramento. O letramento que lida com a imensa variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea e, principalmente diante do atual momento político brasileiro como já mencionado, que amplia a noção do que se entende por letramento ao campo da imagem, da música, da dança e de outras semioses além da escrita, e às diversas culturas e grupos sociais.

O letramento em que acreditamos é aquele **QUE SE DÁ NO PLURAL**, letramentos, sob o enfoque ideológico. Que vai muito além das práticas letradas convencionais, prescritivas e institucionalizadas. É necessário que as diferentes práticas letradas que ocorrem em diversos contextos, de diferentes formas, sejam vistas, aceitas e trabalhadas. É urgente a necessidade de se **COLOCAR LUZ AO AFROLETRAMENTO** para que pessoas negras, principalmente mulheres negras, saiam da condição de subalternidade e silenciamento.



A perspectiva de letramento que também consideramos válida é consoante com a compreensão de alfabetização que Paulo Freire utilizava ao defender a **INSEPARABILIDADE** entre o aprendizado da leitura da palavra (linguagem) e a leitura do mundo (relações sociais), como descrita na seção inicial sobre letramento. Ao reconhecer que as relações sociais, muitas vezes, restringem o acesso das camadas populares à alfabetização e ao letramento, Freire insistiu que esses processos devem ser pensados como uma crítica explícita à injustiça social no sentido de reunirmos esforços para corrigir as desigualdades.

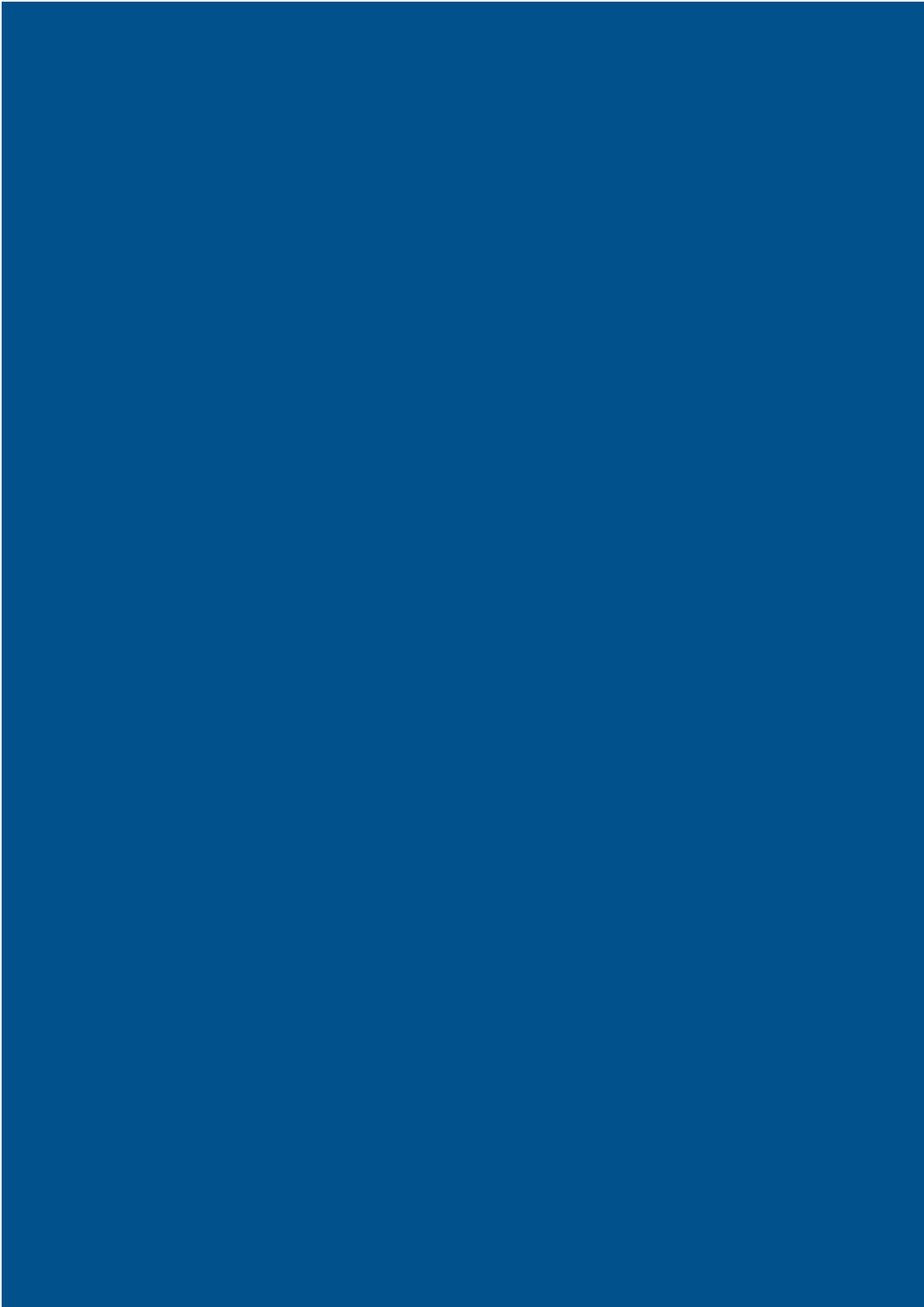
A **COMPREENSÃO FREIRIANA DE ALFABETIZAÇÃO** aproxima-se do modelo ideológico proposto por Street (1984), que concebe o letramento como uma prática sociocultural permeada por relações de poder. Um processo intrinsecamente ligado às estruturas culturais e de poder na sociedade. A visão de que a alfabetização e o letramento estão imersos nas estruturas de poder traz muito do legado de Paulo Freire que, em seus escritos, deixa claras as formas em que a falta de alfabetização dos pobres aumenta a dominação dos ricos, e a visão de que a democratização da alfabetização e do acesso à informação pode contribuir para relações sociais mais democráticas. (FREIRE, 2019).

Contudo, não faz mais sentido falar de letramento sem acentuar seu **CARÁTER IDEOLÓGICO**, que **EMPODERA** os sujeitos a partir das diversas práticas sociais e os prepara para lidar com situações específicas de distintos contextos: exigências, lutas, **RESISTÊNCIA E REEXISTÊNCIA**. Da mesma forma que não cabe mais à escola apagar os múltiplos letramentos das culturas locais e de todos os seus atores para que apenas os letramentos valorizados, autônomos e/ou institucionalizados sejam viabilizados. Pois é justamente o espaço escolar que deve propiciar aos estudantes “participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética e democrática.” (ROJO, 2009, p. 107).

## CAPÍTULO 03

O **LETRAMENTO ESCOLAR**, tal qual é entendido e trabalhado atualmente, sob a ótica apenas de práticas de leitura e escrita por meio de atividades institucionalizadas (questionários, resumos, dissertações, relatos, interpretação de histórias sem conexão com a realidade, dentre outros), com base em poucos gêneros textuais escolarizados (literário, jornalístico, publicitário), não é mais suficiente. É necessário “ampliar e democratizar tanto as práticas e eventos de letramentos que têm lugar na escola como o universo e a natureza dos textos que nela circulam.” (ROJO, 2009, p.108).

Cabe, portanto, à escola potencializar os **MÚLTIPLOS LETRAMENTOS**, os **LETRAMENTOS CRÍTICOS E PROTAGONISTAS** que permitam problematizar os discursos hegemônicos que desrespeitam as diferenças e silenciam seus atores. É necessário dar voz às culturas locais, populares e de massa como práticas de diálogo e resistência.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. **As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras?**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, p. 252-264, 2008.

CONRADO, Melissa Dália. **Questões Sociocientíficas na Educação CTSA: contribuições de um modelo teórico para o letramento científico crítico**. 2017. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, da Universidade Federal da Bahia/ Universidade Estadual de Feira de Santana, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/24732/1/Tese-DaliaMelissaConrado-2017-QSC-CTSA-Final.pdf>. Acesso em: 17 out. 2021

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática** / Rildo Cosson. \_2.ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2014.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento do Distrito Federal – Ensino Fundamental: Anos Iniciais – Anos Finais**. 2018.

FELIPE, Luiz Carlos; ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Afroletrar o letramento para enegrecer o currículo**. *Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários*, [S.l.], v. 37, p. 9-23, dez. 2019. ISSN 1678-2054. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/33484>>. Acesso em: 13 out. 2021. doi:<http://dx.doi.org/10.5433/1678-2054.2019v37p8>.

FERREIRO, Emilia. (Org.). **Os filhos do analfabetismo: propostas para a alfabetização escolar na América Latina**. Trad. Maria L. M. Abaurre. 3. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FIGUEIREDO, L. M. S. **O ensino-aprendizagem de língua inglesa como prática de letramento: por uma intervenção híbrida e desestabilizadora.** Sinais (UFES), v. 01, p. 27-44, 2009

FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Editora Paz e Terra, 2014.

HODSON, D. **Looking to the Future: Building a Curriculum for Social Activism.** Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

KLEIMAN, A. B. **Introdução: O que é letramento? Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola.** In: \_\_\_\_\_ (org.). Os significados do letramento. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento. **Não basta ensinar a ler e a escrever**, v. 1, 2005.

MATA, Julielma Melo de Freitas da. **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COMO PROCESSOS ESSENCIAIS PARA A FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO.** In: Anais Educação e Formação Continuada na Contemporaneidade. Anais...Natal(RN) Evento on-line - Amplamente Cursos, 2019. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/Amplamentecursos/235999-ALFABETIZACAO-E-LETRAMENTO-COMO-PROCESSOS-ESSENCIAIS-PARA-A-FORMACAO-DO-INDIVIDUO>>. Acesso em: 06/09/2021 14:48

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética / Artur Gomes de Moraes.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. ( Como eu ensino).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento/ Maria do Rosário Longo Mortatti.** – São Paulo: UNESP, 2004. 136 P. :il. – ( Coleção Paradidáticos ; Série Educação).

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil.** Seminário Alfabetização e letramento em debate. Brasília: Secretaria de Educação Básica do MEC, 2007. Disponível em: <<https://fbnovas.edu.br/site/wpcontent/uploads/2019/02/Acervo%20em%20PDF/Hist%C3%B3rias%20dos%20M%C3%A9todos%20de%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20no%20Brasil.pdf>>. Acesso em: 03/05/2021.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. Roxane Rojo. - São Paulo: Parábola Editorial, 2009. 128 p.:il – (Estratégias de ensino; 13).

SANTAELLA, Lúcia. **O que é semiótica**/ Lúcia Santaella. – 1. Ed. – São Paulo: Brasiliense, 1983. – (Coleção primeiros passos; 103)

SOARES, Magda. **Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores** / Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graça Costa Val, Maria das Graças de Castro Bregunci (orgs). Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Letramento. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/letramento>. Acesso em: 17 de outubro de 2021.

SOARES, Magda. **As muitas facetas da alfabetização**. Cadernos de pesquisa, (52), 1985: 19-24.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Trabalho apresentado no GT Alfabetização, Leitura e Escrita, durante a 26ª Reunião Anual da ANPED, realizada em Poços de Caldas, MG, de 5 a 8 de outubro de 2003.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança : HIP – HOP** / Ana Lúcia Silva Souza. – São Paulo : Parábola editorial, 2011. 170 p.il;; 23 cm. (Estratégias de ensino).

STREET, Brian. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**/ Brian V. Street ; tradução Marcos Bagno. – 1 ed.- São Paulo: Parábola Editorial, 2014. 240 p.

TFOUNI, Leda V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes. 1988.

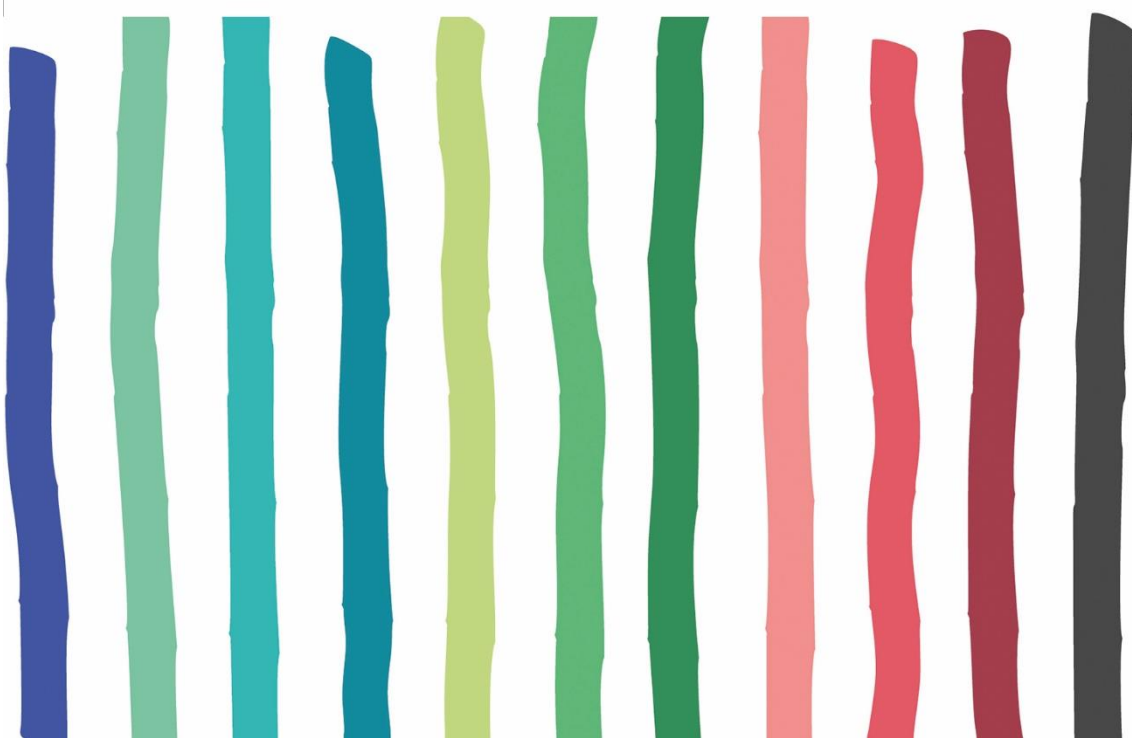
YAMAKAWA, Ibrahim Alisson; DE PAULA, João Gabriel Pereira Nobre. Práticas de letramento literário: **O Papel da Escola na Formação do Leitor**. In: **Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil**. 2012. p. 3012.







[www.vivaeditora.com.br](http://www.vivaeditora.com.br)





**ANEXO A - MEMORANDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA  
PESQUISA**



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL  
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO  
FEDERAL SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA  
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando N°074/2021 – EAPE

Brasília, 14 de outubro de  
2021

**Para: Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto e do Cruzeiro.**

Assunto: Autorização para realização de

pesquisa. Senhor (a) Diretor (a),

Encaminhamos autorização de solicitação de pesquisa de LUCIANA MENDES, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade de Brasília – UnB.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com profissionais e alunos, dependerá do aceite do (a) gestor (a) da unidade ou setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e alunos é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS nº466/2012, e quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

**ROGER PENA DE LIMA**

**Matrícula - 204909-0**

Diretor Pedagógico

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação  
– EAPE