



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

EMELY CRYSTINA DA SILVA VIANA

**ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E O
ENSINO AJUSTADO ÀS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES
DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

Brasília – DF

2024

EMELY CRYSTINA DA SILVA VIANA

**ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E O
ENSINO AJUSTADO ÀS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES
DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Hélio José Santos Maia

Brasília – DF

2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

VV614a VIANA, Emely Crystina da Silva
Alfabetização como direito: estratégias de intervenção e o ensino ajustado às necessidades de aprendizagem de estudantes do Bloco Inicial de AlfabetizaçãoB / Emely Crystina da Silva VIANA; orientador Helio Jose Santos Maia. -- Brasília, 2024.
160 p.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -- Universidade de Brasília, 2024.

1. Alfabetização. 2. Alfabetização como direito. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Avanço das aprendizagnes. 5. Bloco Inicial de Alfabetização. I. Maia, Helio Jose Santos, orient. II. Título.

EMELY CRYSTINA DA SILVA VIANA

**ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO: ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO E O
ENSINO AJUSTADO ÀS NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES
DO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentado à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional (PPGE-MP) da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Aprovado em 24 de julho de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Hélio José Santos Maia – Universidade de Brasília (UnB)

Orientador

Prof.^a Dr.^a Paula Gomes de Oliveira – Universidade de Brasília (UnB)

Examinadora

Prof.^a Dr.^a Rita de Cassia Silva Castro – Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS)

Examinadora

Prof. Dr.^a Etienne Baldez Louzada Barbosa – Universidade de Brasília (UnB)

Suplente

Ao meu esposo, João Pedro, por ser o meu maior incentivador e ter sido meu abrigo nos períodos mais intensos e desafiadores desses dois anos.

À minha mãe, Judite, meu maior exemplo de persistência, resiliência e fé.

Aos meus eternos mestres que fazem parte da minha constituição profissional e humana.

Aos meus estudantes, que, pela necessidade que me inculcam de fazer mais e melhor a cada dia, impulsionaram o meu ingresso no mestrado.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela dádiva da vida, pela força diária e por sustentar a minha fé mesmo diante dos percalços.

Ao meu companheiro, João Pedro, por sustentar o meu ânimo em dias de exaustão, acolher a minha tristeza em dias difíceis, vibrar com a minha alegria nas conquistas e embarcar (para além das viagens acadêmicas) nessa desafiadora empreitada rumo ao título de mestra.

Aos meus pais, Judite e Alan, por me trazerem ao mundo.

À minha mãe, Judite, que abdicou da vida para se dedicar às filhas, mulher corajosa e perspicaz a quem devo a minha vida e tudo o que sou. Obrigada por me encorajar a ser quem eu quiser ser e por ser meu exemplo vivo da resiliência, audácia e persistência. Obrigada por ser minha parceira e incentivadora, presente em todos os momentos de minha jornada, aplaudindo de pé, na primeira fila do teatro da vida, todas as minhas conquistas. Você é a responsável por eu ser quem sou e ter chegado aonde cheguei.

Às minhas irmãs, Danielle, Jéssica e Mel, aos meus irmãos, Felipe e Bento, e às minhas sobrinhas Maria Clara e Isabel por me constituírem como pessoa, especialmente como irmã e tia, e me incentivarem a ser melhor a cada dia.

Ao meu querido orientador, professor doutor Hélio José Santos Maia (UnB), pela oportunidade a mim confiada para a realização desta pesquisa, por sua tranquilidade e respeito admiráveis, recebendo-me com palavras de incentivo e ânimo quando eu levava o sentimento de desespero. Obrigada por acreditar no meu potencial.

Às professoras da minha banca, professora doutora Rita de Cassia Silva Castro (UEFS) e professora doutora Paula Gomes de Oliveira (UnB), mulheres inspiradoras que compartilharam conhecimentos sobre uma educação crítica e reflexiva com tanta sabedoria e respeito, oportunizando que eu seguisse mais confiante com a certeza de que poderia contar com o auxílio de vocês.

Ao professor doutor Daniel Magalhães Goulart (UnB), por me apresentar, na disciplina Subjetividade, Cultura e Educação, a perspectiva da aprendizagem escolar como processo subjetivo, tema sobre o qual pretendo me debruçar de forma aprofundada, e por desempenhar, com tanta amorosidade e respeito, a docência.

À Paula Cobucci, professora e amiga que, com entusiasmo, me incentivou a ingressar nas atividades acadêmicas, participar de eventos, escrever relatos de experiências e artigos, integrar o Grupo de Estudos Críticos e Avançados em Linguagens (Gecal) e ingressar no mestrado. Obrigada por ter sido tão generosa comigo.

Aos professores que tive o prazer de conviver ao longo das disciplinas do mestrado, com os quais aprendi a ser mais crítica e inconformada. Certamente vocês fazem parte da minha (re)construção pessoal e profissional. Obrigada!

Às minhas amigas Ozenilde e Elena, companheiras do mestrado, de escrita, de viagens acadêmicas, de incontáveis horas de estudo. Certamente juntas adentraremos as brechas, com pesquisas que contribuam com a melhoria da qualidade da alfabetização em nosso país. Outrora, dividimos a jornada acadêmica, hoje, dividimos a vida e a luta.

Às colegas e amigas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), que fazem do ofício a busca incessante por condições de vida melhores aos estudantes, especialmente às articuladoras do programa Alfaetrando vinculadas à Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto. Reporto-me à filosofia Ubuntu para dizer a vocês que “eu sou porque nós somos”.

O acesso à leitura e à escrita, como acesso a condições de possibilidade de participação social e cultural, é, fundamentalmente, *um processo político*, através do qual grupos excluídos dos direitos sociais, civis e políticos e dos privilégios culturais têm acesso a um bem simbólico que lhes é sonogado e que é capital indispensável na luta pela conquista desses direitos e desses privilégios, na luta pela participação no poder e nas instâncias culturais de lazer e de prazer; enfim, na luta pela transformação social.

(Magda Soares)

RESUMO

Esta dissertação analisa estratégias de intervenção desenvolvidas por professoras alfabetizadoras, em classes de 1º, 2º e 3º anos em escola pública do Distrito Federal, com vistas à superação de dificuldades e avanço das aprendizagens de estudantes quanto ao processo de alfabetização. Com base na premissa de que é prioritário pensarmos em formas de praticar o ensino ajustado à diversidade de necessidades dos estudantes (Morais, 2012) e considerando a aprendizagem escolar como processo subjetivo, esta pesquisa se desenvolveu a partir da seguinte questão norteadora: que estratégias de intervenção são desenvolvidas por professoras alfabetizadoras com vistas à superação de dificuldades e avanço das aprendizagens de estudantes quanto ao processo de alfabetização? Quanto à fundamentação teórica, embasou-se especialmente em Miijtjans Martínez; González Rey (2017), Moraes (2012), Rossato e Miijtjans Martínez (2011, 2015), Soares (2014, 2021, 2023) e Tacca (2009, 2014). Esta pesquisa se desenvolveu com enfoques conceituais e metodológicos qualitativos, tendo, como lócus investigativo, classes de alfabetização em escola pública da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) vinculada à Regional de Ensino do Plano Piloto e, como sujeitos de pesquisa, docentes alfabetizadores do Bloco Inicial de Alfabetização. Adotaram-se as seguintes técnicas para a coleta de dados: observação participante; entrevistas semiestruturadas; análise documental (Lüdke; André, 2022). Enquanto estratégia para análise dos dados, adotou-se a análise de conteúdo (Bardin, 2020; Franco, 2018). Os principais achados da pesquisa foram: garantir a progressão do ensino para o 1º, 2º e 3º anos e praticar o ensino ajustado são desafios, especialmente no 2º e 3º anos, o que poderá ser favorecido pelo desenvolvimento de um trabalho em rede entre os agentes educativos. Ademais, quanto ao atendimento das especificidades dos estudantes em sala de aula, observaram-se especialmente quatro tipos de estratégias: *i*) realização da mesma atividade com auxílio diferenciado; *ii*) adaptação da atividade; *iii*) atividade personalizada para estudante ou grupo; e *iv*) estratégias de ação desenvolvidas no dia a dia. Por fim, outro achado se refere à necessidade de monitoramento contínuo dos alcances de aprendizagem dos estudantes do ciclo de alfabetização com o intuito de planejar estratégias de intervenções necessárias ao ensino ajustado, objetivando a garantia da alfabetização como direito. Para estudos futuros, sugere-se a realização da pesquisa de campo em dois momentos distintos no início e final do ano para o confronto mais aprofundado entre o trabalho desenvolvido, os avanços observados e as reconfigurações subjetivas ocasionadas. Como produto técnico, exigência do mestrado profissional, desenvolveu-se um PDF interativo, com estratégias interventivas e práticas pedagógicas desenvolvidas, tentando

a superação das dificuldades e o avanço das aprendizagens de estudantes quanto ao processo de alfabetização.

Palavras-chave: alfabetização; alfabetização como direito; intervenções; estratégias; práticas pedagógicas; ensino ajustado; avanço das aprendizagens; Bloco Inicial de Alfabetização.

ABSTRACT

This dissertation sought to analyze intervention strategies developed by literacy teachers in 1st, 2nd and 3rd grade classes in a public school in the Federal District, with a view to overcoming difficulties and advancing student learning in the literacy process. Based on the premise that it is a priority to think about ways of practicing teaching that is adjusted to the diversity of students' needs (Morais, 2012) and considering school learning as a subjective process, this research was developed based on the following guiding question: What intervention strategies are developed by literacy teachers with a view to overcoming difficulties and advancing students' learning in the literacy process? The theoretical foundation was based especially on: Miijtjans Martínez; González Rey (2017); Morais (2012); Rossato; Miijtjans Martínez (2011, 2015); Soares (2014, 2021, 2023); and Tacca (2009, 2014). This research was carried out with a qualitative conceptual and methodological approach, using as its investigative locus literacy classes in a public school run by the Federal District State Department of Education (SEEDF), linked to the Plano Piloto Regional Education Department, and with literacy teachers from the Initial Literacy Block as the research subjects. The techniques adopted for data collection were: participant observation; semi-structured interviews; and document analysis (Lüdke; André, 2022), content analysis was adopted as a strategy for data analysis (Bardin, 2020; Franco, 2018). The main findings of the research were: ensuring teaching progression for the 1st, 2nd and 3rd years and practicing adjusted teaching is a challenge, especially in the 2nd and 3rd years, which could be helped by the development of a network between educational agents. In addition, with regard to meeting the specific needs of students in the classroom, four types of strategy were observed in particular: 1) carrying out the same activity with differentiated help; 2) adapting the activity; 3) personalized activity for a student or group; and 4) action strategies developed on a daily basis. Finally, another finding refers to the need for continuous monitoring of the learning achievements of students in the literacy cycle in order to plan the necessary intervention strategies for adjusted teaching, with the aim of guaranteeing literacy as a right. For future studies, it is suggested that field research be carried out at two different times, at the beginning and end of the year, in order to compare in greater depth the work carried out, the progress observed and the subjective reconfigurations caused. As a technical product, a requirement of the Professional Master's Degree, an interactive PDF was developed with intervention strategies and pedagogical practices developed with the aim of overcoming difficulties and advancing student learning in the literacy process.

Keywords: literacy; literacy as a right; interventions; strategies; pedagogical practices; adjusted teaching; progress in learning; Initial Literacy Block.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Alfaetrando	Programa de Alfabetização e Letramento do Distrito Federal
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
Avamec	Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CBA	Ciclo Básico de Alfabetização
CMDPII	Colégio Militar Dom Pedro II
CPF	Cadastro de Pessoa Física
DF	Distrito Federal
EAD	Educação a distância
Eape	Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais de Educação
EF	Ensino Fundamental
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FE	Faculdade de Educação
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
Inaf	Indicador de Alfabetismo Funcional
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PAS-UnB	Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
Pmalfa	Programa Mais Alfabetização
PNA	Política Nacional de Alfabetização
Pnaic	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNME	Programa Novo Mais Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
Praler	Programa de Apoio à Leitura e Escrita
Profa	Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores

Pró-Letramento	Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais/Séries Iniciais do Ensino Fundamental
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Saeb	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SOE	Serviço de Orientação Educacional
UE	Unidade Escolar
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFN	Universidade Franciscana
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UnB	Universidade de Brasília
Unesp	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas
Unip	Universidade Paulista
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Resumo visual da revisão da literatura	45
Figura 2 – Tessitura dos eixos de articulação da pesquisa	47
Figura 3 – Estratégias de intervenção desenvolvidas em classes de alfabetização	124

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultados da busca nas bases de dados

31

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro de coerência da pesquisa	28
Quadro 2 – Publicações selecionadas da BDTD	32
Quadro 3 – Publicações selecionadas do Portal de Periódicos da Capes	34
Quadro 4 – Eixos centrais das publicações	36
Quadro 5 – Diretriz definidora de uma criança alfabetizada – ponto de corte da escala Saeb	58
Quadro 6 – Apresentação das turmas e do acompanhamento realizado	85
Quadro 7 – Categorias iniciais	89
Quadro 8 – Categorias intermediárias	89
Quadro 9 – Categorias finais	92
Quadro 10 – Percurso profissional e acadêmico das docentes alfabetizadoras	100

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	25
2 REVISÃO DA LITERATURA	30
2.1 Elaboração da estratégia de busca	30
2.2 Contextualização dos resultados encontrados	31
2.2.1 <i>Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações</i>	32
2.2.2 <i>Portal de Periódicos da Capes</i>	34
2.3 Abordagem das pesquisas produzidas	36
2.3.1 <i>Pesquisas voltadas às dificuldades quanto ao processo de alfabetização</i>	37
2.3.2 <i>Pesquisas voltadas às intervenções e práticas pedagógicas em classe de alfabetização</i>	40
2.3.3 <i>Pesquisas voltadas às concepções dos saberes e das práticas pedagógicas de professores alfabetizadores</i>	43
2.4 Aproximações e distanciamentos da literatura para delimitação da pesquisa	44
2.5 Mapa da literatura	45
3 REFERENCIAL TEÓRICO	47
3.1 Alfabetização: concepções teóricas, conceituais e metodológicas acerca do ensino da leitura e da escrita	47
3.1.1 <i>Alfabetização como direito: instrumento na luta pela conquista da cidadania</i>	47
3.1.2 <i>Constituições introdutórias acerca do ensino da leitura e da escrita</i>	49
3.1.3 <i>Alfabetização e letramento: uma conciliação possível e necessária</i>	53
3.2 Retrato da alfabetização no Brasil: entre os dados, a formação continuada e a prática docente	56
3.2.1 <i>Retratos da alfabetização no Brasil: evidências de avaliações nacionais e internacionais</i>	56
3.2.2 <i>Programas, políticas e a garantia da alfabetização</i>	59
3.3 Perspectivas teóricas acerca do processo de aprendizagem escolar	61
3.3.1 <i>Aprendizagem e desenvolvimento: reflexões e aproximações</i>	61
3.3.2 <i>A expressão da subjetividade no processo de aprendizagem escolar</i>	63
3.3.3 <i>A dimensão subjetiva da dificuldade de aprendizagem escolar</i>	65
3.4 O currículo escolar e as formas de organização do trabalho pedagógico em atenção às especificidades dos estudantes	67

3.4.1 Organização escolar em ciclos no Brasil e no Distrito Federal: implicações teórico-metodológicas	67
3.4.2 Intervenção pedagógica: o acompanhamento das aprendizagens e a proposição de estratégias	70
3.4.3 Aspectos a serem considerados no complexo e multifacetado processo de alfabetização	79
4 GERAÇÃO DE DADOS	82
4.1 Enfoque metodológico	82
4.2 Coleta de informações	82
4.3 Aspectos éticos da pesquisa	84
4.4 Delimitação do campo e sujeitos de pesquisa	84
4.5 Análise dos dados	87
4.5.1 Organização da análise	87
4.5.2 Categorias de análise	88
5 ANÁLISE DOS DADOS	94
5.1 Alfabetização e letramento: concepções e ações	94
5.2 Estratégias de intervenção e os avanços nas aprendizagens: retrato de práticas pedagógicas	102
5.2.1 Práticas pedagógicas desenvolvidas na classe de 1º ano	106
5.2.2 Práticas pedagógicas desenvolvidas nas classes de 2º ano	112
5.2.3 Práticas pedagógicas desenvolvidas na classe de 3º ano	118
5.2.4 Estratégias de intervenção	122
5.3 O alcance da alfabetização e as relações que extrapolam os muros da escola	124
6 PRODUTO TÉCNICO	132
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores alfabetizadores	149
APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	151
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa	153
ANEXO B – Memorando de autorização para realização de pesquisa – Eape	157
ANEXO C – Termo de autorização para utilização de imagem e som da voz para fins de pesquisa	158

MEMORIAL

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. [...] É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.
(Larrosa Bondía)

Esta dissertação é fruto de tudo aquilo que até aqui me passou, me tocou e me aconteceu, em especial, quanto à minha missão de vida e papel social diante das desigualdades sobre as quais a educação e, sobretudo, a alfabetização podem intervir. Bondía (2002) propõe que pensemos a educação partindo do par experiência e sentido, sendo que a primeira, cada vez mais rara, diz respeito à possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, o que requer atenção, uma pausa para pensar, olhar, escutar e sentir, exercício que desenvolverei neste memorial. Já o sentido se refere ao sujeito da experiência e à abertura dada para o ser por ela transformado. Assim sendo, se o saber da experiência é fruto da relação entre o conhecimento e a vida humana, singular a cada indivíduo concreto, espero que aqueles que se debruçarem nos escritos desta dissertação não só passem, mas sejam por ela tocados e que algo lhes aconteça.

Por acreditar que toda motivação de pesquisa está alicerçada na trajetória de vida do pesquisador, seja ela profissional, escolar ou acadêmica, sem perder de vista o rigor científico necessário à pesquisa, é oportuno destacar que o interesse pela temática da alfabetização, sobretudo a preocupação de que todos os estudantes sejam vistos e valorizados, e, ainda nesse sentido, que não sejam medidos esforços para que todos sejam alfabetizados, representa vestígios trazidos desde a minha educação básica até a pós-graduação, perpassando a minha jornada escolar e profissional.

Assim, interessa destacar que toda a minha vida escolar foi no Colégio Militar Dom Pedro II (CMDPII), em Brasília, Distrito Federal (DF), onde fiquei do jardim 3 (atual 2º período) à conclusão do ensino médio. A minha trajetória escolar (e de minhas duas irmãs) sempre foi acompanhada pela minha mãe de forma intensa. Para ela, a educação sempre foi prioridade, reforçava que tudo que quiséssemos, alcançaríamos por meio da educação. Ela era muito presente, ia à escola com frequência e, por isso, chegou a fazer parte da Associação de

Pais e Mestres, o que eu, na época, particularmente não gostava, achava que ela estava me vigiando. Contudo a ida da minha mãe para a escola estreitou ainda mais o seu laço com os meus professores, inclusive com professor de matemática, o Edgar, um dos responsáveis por eu ter chegado até aqui.

Falando em matemática, sempre fui uma boa aluna, amiga dos professores, respeitosa, mas, a partir do ensino médio, tinha de me esforçar muito para conseguir boas notas ou até mesmo as notas necessárias para passar nos bimestres em matemática. Então, no 1º ano do ensino médio, tive dificuldade em matemática o ano inteiro, ficava na escola à tarde para estudar, minha mãe pagava reforço extraescolar, mas, mesmo assim, ao final do ano, eu estava de recuperação. Logo na disciplina do professor Edgar, que havia sido professor da minha irmã e, naquele ano, era o meu professor de matemática. A prova de recuperação foi em dezembro, era composta por 10 questões de cálculo e a nota mínima era 6, eu tirei 5. Eu queria morrer! Ao final do dia, depois que as notas de todos os estudantes fossem analisadas pelos professores, seria realizado um conselho de classe e, logo após, sairia o resultado final. Depois de chorar e rezar o dia inteiro, a minha mãe, sempre confiante, ligou para o professor Edgar para saber qual seria o meu destino e ali tivemos uma grata surpresa: ele, que acreditava em meu potencial, não aceitou que me reprovassem por um ponto. O professor Edgar lutou por mim, ele me enxergava para além da nota que me representava naquela prova, e eu fui promovida para o 2º ano do ensino médio, aprovada por intermédio dele.

Apesar de a concepção de avaliação defendida pela escola ser claramente somativa, o professor Edgar, com sua sensibilidade pedagógica, me enxergava para além de um número, considerava o meu potencial, a minha história e o meu esforço para além da média escolar.

Ao final do ensino médio, quando chegou a hora de escolher qual profissão trilhar, lembrei-me de um desejo de criança adormecido: a vontade de ser professora, inspirada primeiramente na minha tia Déa, irmã da minha mãe, professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), e no professor Edgar. Durante as minhas férias, tia Déa me levava para a escola para ajudá-la com os seus alunos. Eu amava e as crianças também. Lembro-me das roupas que usava e do friozinho que sentia quando íamos para a escola no período da manhã. Com os seus alunos, eu brincava de ser professora nos momentos oportunos e, assim, os ajuda a aprender a ler e escrever “juntando os pedacinhos”, sem imaginar qual seria o meu futuro profissional. Em uma turma específica, ao lado do armário do programa Ciência em Foco, aquela laranja que era bem comum nas escolas públicas do DF, enquanto ela explicava a tarefa aos demais estudantes, para depois oferecer atenção individualizada aos outros que tanto precisavam, eu ficava ajudando-os, ensinando-lhes as letras. A tia Déa sempre foi

daquelas alfabetizadoras de deixar saudade por onde passava. Brincava, pulava, cantava, dava mimos, considerava os estudantes como únicos, ia além das suas atribuições legais. Tenho muitas lembranças de várias escolas pelas quais passou, que eu a acompanhava, algumas mais longe, outras mais perto de casa; algumas que íamos andando, outras que demorávamos horas para chegar.

Então, no momento de escolher a minha profissão, escolhi impactar e possibilitar a mudança da vida das pessoas, assim como o professor Edgar havia feito comigo, confiando no meu potencial, e como a tia Déa, com os seus alunos. Escolhi a pedagogia e, por não ter realizado as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS-UnB), precisei escolher uma faculdade particular. Escolhi a Universidade Paulista (Unip), que, na época, a minha irmã do meio havia pesquisado e identificado que, em Brasília, aquela seria a melhor opção para eu cursar Pedagogia, pensando em nota do curso e credenciamento como universidade.

Na Unip, conheci professoras muito especiais, que sempre me incentivaram a alçar voos cada vez mais altos, como o mestrado. Foi lá, com duas professoras, que escrevi o meu primeiro artigo publicado em revista científica, fruto do meu trabalho de conclusão de curso. Pensando que, como seres históricos, nos constituímos na relação com o outros, percebo que algumas sementes dos frutos que colho hoje foram plantadas por professoras da minha graduação. A professora Leila de Alfabetização, que muito me inspirava para cursar mestrado na UnB e ser professora da SEEDF, era aposentada e contava histórias emocionantes dos lugares que trabalhou. A professora Silvana, que me incentivou a escrever um artigo, publicado em conjunto com ela, e me instigou a buscar o mestrado, dizendo, inclusive, que, se eu fosse professora da SEEDF, poderia conseguir o afastamento remunerado para estudos e que ela poderia me ensinar como realizar a inscrição e entender o edital. E a professora Maria Célia, que era um exemplo de sabedoria e se tornou uma amiga. Todos os dias antes de ir para a aula, passava na sala dela para dar bom dia e conversar um pouquinho. Ela era daquelas professoras apaixonadas e apaixonantes e, além disso, havia sido professora supervisora de educação a distância (EAD) na UnB, o que eu achava o máximo, e, mais uma vez, a UnB cruzava o meu caminho de forma indireta.

Em algum momento durante esse percurso da graduação, nasceu em mim uma vontade de pertencer à UnB, provavelmente pelo exemplo das minhas professoras, e eu sabia que, por já ter graduação, a forma mais natural de seguir o meu percurso acadêmico e profissional seria o ingresso no mestrado. Então comecei a concordar com as minhas professoras que realmente eu não poderia parar na graduação.

Ao concluir a minha graduação, paga pela tia Déa, decidi retornar às salas de aula da escola pública, não mais como sobrinha da professora, mas como professora. Para atuar em uma realidade na qual eu sabia que as crianças precisavam de alguém que fizesse a diferença, que não só passasse pela vida delas, mas que deixasse lembranças positivas, impactasse, prestei o concurso para ingresso na SEEDF em 2016, ano de conclusão da minha graduação, e fui chamada em 2017. Tia Déa se aposentou em 2021, mas, em 2020 e 2021, trabalhamos juntas na mesma escola como alfabetizadoras.

Assim como o professor Edgar, eu vejo os estudantes que passam pela minha jornada profissional para além dos números que eles representam, para além do número da matrícula, do CPF (Cadastro de Pessoa Física) e dos seus resultados em avaliações, utilizando as oportunidades que tenho de transformar as suas vidas como únicas. Se não fosse a oportunidade que eu recebi lá em 2011, eu teria trilhado outros caminhos, poderia não estar como mestranda da UnB, a realização de um sonho, e não seria professora da SEEDF. A minha missão como educadora é retribuir aos meus estudantes a chance que me foi dada outrora, e é assim que eu quero ser lembrada, como aquela professora que deu uma chance e nunca desistiu de alfabetizar, assim como a tia Déa é lembrada pelos estudantes e como eu lembro do professor Edgar.

Deparei-me, então, mesmo que inconscientemente na época, com uma constatação que me levou a trilhar caminhos como alfabetizadora e, sobretudo, impulsionou o meu ingresso no mestrado a fim de estudar para buscar compreender e intervir na seguinte inquietação. Assim como a Emely da infância e da adolescência, os estudantes precisam de alguém que tivesse um olhar atento, reconhecendo as suas possibilidades e potencialidades para além das dificuldades de aprendizagem. Alguém que reconheça o caráter subjetivo envolvido no ato de aprender e, sobretudo, busque meios para que os estudantes progridam em suas aprendizagens essencialmente com base no afeto. Em suma, precisamos de mais professores Edgar, mais professoras Déa, Célia, Leila e Silvana, precisamos de mais humanidade e afeto, sem deixar de lado a seriedade e a intencionalidade que o processo educativo requer.

No meu primeiro ano como professora da SEEDF, ministrei aulas para uma turma de 4º ano na Região Administrativa do Cruzeiro, porém todos os educandos eram oriundos das regiões administrativas do Paranoá e Itapoã. Do total de 16 estudantes, quatro ainda não estavam alfabetizados. Nesse momento, comecei a me questionar sobre os caminhos trilhados por esses estudantes ao longo de suas trajetórias escolares e o que havia feito com que eles chegassem ao 4º ano sem conhecer sequer as letras do alfabeto. Eles não tiveram um professor Edgar ou uma professora Déa? Quais alfabetizadores tinham passado pela vida deles? O que tinha sido feito efetivamente por aqueles estudantes até aquele momento? Quais as relações que

se entrelaçavam a essas dificuldades? A partir de então, eu assumi como educadora que teria de fazer algo nas turmas pelas quais eu passasse para que não fosse negligenciado o direito das crianças à alfabetização, esse seria o meu compromisso não só profissional, mas social. Eu precisava oportunizar aos meus estudantes, entre tantos outros, o direito de aprender a ler e escrever, para que também outros alunos não chegassem ao 4º ano com aquela defasagem, que lhes tirava o brilho dos olhos.

Desde então, a partir do meu compromisso com a alfabetização como direito e na defesa da escola pública enquanto possibilidade de democratização da educação e igualdade de direitos e oportunidades na vida dos estudantes, exerço o meu papel diante da urgência da participação social plena dos estudantes em práticas sociais e pessoais que envolvem a língua escrita, partindo do princípio básico de que, para isso, as crianças precisam aprender a ler e escrever.

Após esse período com a turma de 4º ano, fiz duas especializações, uma em Educação Infantil e Ensino Fundamental e outra em Alfabetização e Letramento, mas ainda não eram suficientes, eu queria mais. Então, pensando que são as nossas angústias no chão da escola que nos levam à pesquisa e que o meu trabalho é fruto do que experienciei ao longo da minha trajetória pessoal e profissional, o mestrado entrou na minha vida como uma realização pessoal de ser mestranda da UnB, como também uma busca do meu aprimoramento profissional e de conhecimentos que me possibilitem transformar vidas e plantar sementes de esperança e coragem nos meus alunos, como aconteceu comigo.

Em 2019, li o edital para participar da seleção de ingresso no mestrado da UnB, mas, na época, era exigido certificado de proficiência, aprovação em teste de proficiência ou certificado de conclusão de curso de espanhol, francês ou inglês, e eu não tinha nenhuma das opções. Depois disso, ingressei em um curso de inglês, fazendo a minha parte para que pudesse, pelo menos, participar das próximas seleções. Em 2021, realizei duas disciplinas na modalidade de aluno especial, ainda no período de aulas remotas, e criei coragem, decidi que, na próxima seleção, não só participaria como entraria no mestrado. Em 7 de janeiro de 2022, vi que o edital para seleção de candidatos às vagas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) para o curso de Mestrado Profissional estava aberto, li e comecei a pensar na elaboração do meu pré-projeto.

Para elaborá-lo, busquei um tema que eu realmente quisesse me debruçar, um problema que verdadeiramente necessitasse de um olhar atento. Então, no chão da escola, como professora alfabetizadora e tentando localizar algo que estivesse presente não só na escola em que eu atuava, mas em todas as que eu já havia passado, encontrei-me ao olhar aquelas crianças

que requerem uma atenção maior, um ensino ajustado às suas necessidades, intentando o avanço de suas aprendizagens.

Fiz o pré-projeto e segui sendo aprovada em todas as etapas do processo de seleção. Em 6 de maio de 2022, saiu o resultado final, e eu havia alcançado a realização de mais esse sonho compartilhado por mim e pela minha família.

Já com o andamento do meu projeto de mestrado, no início do ano de 2024, recebi um convite para integrar o grupo de articuladores locais do Programa de Alfabetização e Letramento do Distrito Federal (Alfaletando), na Regional de Ensino do Plano Piloto. Essa é mais uma etapa da minha jornada pessoal e profissional, por meio da qual espero contribuir para a formação continuada de alfabetizadoras com base em momentos de reflexão que mobilizem o entendimento de que todos os estudantes devem ser vistos e atendidos em sua integralidade, vislumbrando práticas humanas e comprometidas que considerem, sobretudo, a complexidade humana e os múltiplos aspectos que estão envolvidos no processo de aprender, que extrapolam os muros da escola. Nesse sentido, esta pesquisa reflete a minha angústia como professora alfabetizadora e os meus questionamentos enquanto pessoa e profissional que sou e pretendo ser, nessa constante busca por fazer mais e melhor.

1 INTRODUÇÃO

A alfabetização plena é objetivo precípua da educação básica e requisito indispensável para o desenvolvimento dos indivíduos, conforme destacado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), além de degrau imediato para uma etapa civilizatória (Freire, 2005). Entretanto, em relação à alfabetização no Brasil, resultados de pesquisas realizadas pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf), indicam que, a cada 10 brasileiros, três apresentam dificuldades com o uso de leitura e escrita em situações do dia a dia, como leitura de folheto e cartaz (Instituto Paulo Montenegro, 2018). Somando-se a esses, no que tange ao resultado nacional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em 2019, o percentual de estudantes não alfabetizados era de 39,7%, o que se agravou, e, em 2021, passou para 56,4% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023a).

Apesar da necessária análise cautelosa acerca dos dados, considerando o contexto da pandemia de covid-19, se observarmos os índices prévios quanto ao percentual de estudantes não alfabetizados, em 2019, a situação já era de alerta. É preciso que lembremos que esses percentuais não indicam números, mas vidas. Esses dados parecem ainda mais preocupantes se alinhados ao Plano Nacional de Educação (PNE), cuja meta 5 não foi alcançada e previa alfabetizar, até 2024, todas(os) as(os) estudantes, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental (Brasil, 2014).

No quadro ideológico do nosso país, o significado da alfabetização ultrapassa a aquisição da “técnica” da leitura e da escrita, é fundamentalmente um processo político, de acesso a condições de participação social e cultural. Nesse sentido, a garantia da alfabetização, essencialmente em sociedades grafocêntricas,¹ configura-se enquanto instrumento de vivência e sobrevivência política, econômica, cultural e social, e a ausência dos domínios relativos aos processos que envolvem a língua impossibilita o exercício pleno da cidadania, quer de maneira funcional ou cultural, ou seja, como instrumento social, político e profissional ou como instrumento de prazer e lazer (Soares, 2023).

Nesse sentido, corroboramos com Morais (2012) quanto a não podermos deixar o ciclo de alfabetização ir passando sem que estejamos monitorando os alcances dos estudantes e

¹ Segundo Batista *et al.* (2007), uma sociedade grafocêntrica é caracterizada pela presença da escrita em diversas atividades cotidianas. Encontramos textos escritos em diferentes lugares, como muros, *outdoors*, camisetas, papéis, cartões, livros, tanto pequenos como grandes. A escrita está incorporada de maneira essencial nessas sociedades, permeando múltiplos aspectos da vida diária.

identificando onde vamos intervir. Desse modo, somos enfáticos ao defender a urgência do tema desta pesquisa, o ensino ajustado às necessidades de aprendizagem dos estudantes com estratégias de intervenção que atendam a diversidade do grupo-classe no intento da garantia da alfabetização como direito de todos.

Posto isso e partindo da perspectiva da aprendizagem escolar como processo subjetivo, que não se estabelece em uma relação de causa e efeito, devem ser empreendidas estratégias singulares de propostas favorecedoras da expressão dos aprendizes, criando a relação com o objeto de conhecimento e, sobretudo, da agência do sujeito no processo de aprendizagem, pois a aprendizagem padronizada é o maior impedimento para a aparição dos sentidos subjetivos na aprendizagem (Miijtjans Martínez *et al.*, 2020; Rossato; Miijtjans Martínez, 2015; González Rey, 2014).

Corroborando com esse delineamento, é oportuno considerar as relações que se entrelaçam ao processo de aprendizagem e extrapolam os muros da escola, o que reforça a superação da culpabilização docente quanto aos índices que denunciam o nosso fracasso escolar em alfabetizar todos os estudantes. Intentamos, no âmbito escolar, no chão da sala de aula apreender estratégias de intervenção desencadeadas pelas docentes alfabetizadoras com o intuito de atender à diversidade de necessidades dos aprendizes.

Por oportuno, optamos por delimitar como objeto e sujeito de pesquisa as práticas pedagógicas realizadas por docentes alfabetizadoras. Assumimos o marcador do gênero feminino para tratar das professoras alfabetizadoras, por considerarmos que a maioria esmagadora das docentes atuantes no ciclo de alfabetização da rede pública de ensino do DF são mulheres, o que não elimina ou desconsidera a presença masculina no contexto alfabetizador, entretanto, pela representatividade docente e, sobretudo, alfabetizadora, tomamos essa postura.

Quanto à nossa lente teórica, reportando-nos ao processo de aprendizagem da língua escrita. Defendemos, assim como Soares (2021), a interdependência entre a alfabetização e o letramento, que, apesar de serem processos cognitivos distintos, se evidenciam como simultâneos e interdependentes. Interdependência a ser considerada especialmente, pois já não basta saber ler e escrever, é preciso fazer uso da leitura e da escrita para responder às exigências contínuas da sociedade, para se inserir nas práticas pessoais e sociais que envolvem a língua escrita (Soares, 2014).

Partindo das explicitações anteriormente realizadas, esta pesquisa se justifica especialmente, pois, no Brasil, o fracasso escolar em alfabetizar todas as crianças têm representado um desafio histórico, evidenciado em avaliações nacionais e internacionais. Essa

constatação reforça a urgente necessidade de atenção àqueles estudantes cujo processo de alfabetização não se efetiva, por motivos de diferentes naturezas. Desse modo, impera a necessidade de nos atermos ao destaque feito por Ferreiro (2011) de que, na América Latina, o fracasso escolar já ultrapassou os limites de um problema educacional, é preciso romper com a reprodução do analfabetismo. Soares (2023) afirma ainda que

enquanto a posse e o uso plenos da leitura e da escrita sejam privilégio de determinadas classes e categorias sociais — como têm sido — elas assumem papel de arma para o exercício do poder, para a legitimação da dominação econômica, social, cultural, instrumentos de discriminação e de exclusão (Soares, 2023, p. 174).

Diante da justificativa teórica que embasa esta pesquisa, destacamos ainda que, no apanhado da literatura acerca da temática sobre a qual nos debruçaremos, as pesquisas revelam um prisma atrelado às dificuldades de estudantes pós-ciclo de alfabetização; às práticas pedagógicas voltadas aos estudantes no ciclo de alfabetização, contudo, sem o recorte da superação das dificuldades; ou às intervenções de caráter corretivo, pós-ciclo de alfabetização. Por isso, justifica-se o desenvolvimento desta pesquisa conforme intentamos.

Ademais, ao delimitarem seus objetos voltados ao período pós-alfabetização, não definiram, conforme nosso entendimento, o foco para as peculiaridades relativas à necessidade de proposições de intervenções prévias à conclusão do ciclo de alfabetização, como pretendemos nesta pesquisa.

Diante do exposto, é válido destacar que a lacuna de investigação deste estudo paira e difere-se das demais especialmente pelo recorte das estratégias de intervenção voltadas à superação de dificuldades e avanços das aprendizagens de estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA). Esta pesquisa incide nessa brecha, na medida em que dá visibilidade aos estudantes que, rotineiramente, estão à margem do processo educativo, os estudantes que não alcançam o resultado socialmente almejado e, pelos padrões escolares, estão abaixo do desempenho esperado e precisam de um atendimento individualizado que atenda às suas necessidades específicas.

Desse modo, a questão norteadora desta pesquisa é: que estratégias de intervenção são desenvolvidas por professoras alfabetizadoras com vistas à superação de dificuldades e ao avanço das aprendizagens de estudantes quanto ao processo de alfabetização? A partir dessa indagação, o objetivo geral desta pesquisa é analisar estratégias de intervenção desenvolvidas por professoras alfabetizadoras, em classes de 1º, 2º e 3º anos em escola pública do DF, com

vistas à superação de dificuldades e ao avanço das aprendizagens de estudantes quanto ao processo de alfabetização.

Para possibilitar o alcance desse objetivo geral, é importante desmembrá-lo em objetivos específicos, elencados a seguir:

- a) contextualizar concepções de alfabetização e letramento e influências que permeiam a prática de docentes alfabetizadoras;
- b) apresentar estratégias de intervenção e práticas pedagógicas desencadeadas com vistas à superação de dificuldades e avanço das aprendizagens dos estudantes; e
- c) destacar relações que extrapolam os muros da escola e se entrelaçam ao processo de aprendizagem.

Para possibilitar a apresentação visual da pesquisa com um panorama desta dissertação, a seguir, apresentamos o quadro de coerência da pesquisa e a relação estabelecida entre objetivos específicos, estrutura das seções e procedimentos metodológicos.

Quadro 1 – Quadro de coerência da pesquisa

TÍTULO DA PESQUISA			
Alfabetização como direito: estratégias de intervenção e ensino ajustado às necessidades de aprendizagem de estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização			
OBJETIVO GERAL			
Analisar estratégias de intervenção desenvolvidas por professoras alfabetizadoras, em classes de 1º, 2º e 3º anos em escola pública do DF, com vistas à superação de dificuldades e ao avanço das aprendizagens de estudantes quanto ao processo de alfabetização.			
QUESTÃO PROBLEMATIZADORA			
Que estratégias de intervenção são desenvolvidas por professoras alfabetizadoras com vistas à superação de dificuldades e ao avanço das aprendizagens de estudantes quanto ao processo de alfabetização?			
EIXOS DE ANÁLISE			
Alfabetização; intervenções; estratégias; práticas pedagógicas; ensino ajustado; avanço das aprendizagens; Bloco Inicial de Alfabetização.			
QUESTÕES SECUNDÁRIAS	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ESTRUTURA DAS SEÇÕES	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
Quais concepções e influências permeiam a prática de docentes alfabetizadoras?	contextualizar concepções de alfabetização e letramento e influências que permeiam a prática de docentes alfabetizadoras.	3 REFERENCIAL TEÓRICO 3.1 Alfabetização: concepções teóricas, conceituais e metodológicas acerca do ensino da leitura e da escrita 3.1.1 Alfabetização como direito: instrumento na luta pela conquista da cidadania 3.1.2 Constituições introdutórias acerca do ensino da leitura e da escrita 3.1.3 Alfabetização e letramento: uma conciliação possível e necessária	Pesquisa bibliográfica

		3.2 Retrato da alfabetização no Brasil: entre os dados, a formação continuada e a prática docente 3.2.1 Retratos da alfabetização no Brasil: evidências de avaliações nacionais e internacionais 3.2.2 Programas, políticas e a garantia da alfabetização	
Que relações se entrelaçam ao processo de aprendizagem escolar?	Destacar relações que extrapolam os muros da escola e se entrelaçam ao processo de aprendizagem.	3.3 Perspectivas teóricas acerca do processo de aprendizagem escolar 3.3.1 Aprendizagem e desenvolvimento: reflexões e aproximações 3.3.2 A expressão da subjetividade no processo de aprendizagem escolar 3.3.3. A dimensão subjetiva da dificuldade de aprendizagem escolar	Pesquisa bibliográfica
Que estratégias de intervenção e práticas pedagógicas podem ser desencadeadas em atendimento às especificidades dos estudantes por professoras alfabetizadoras em classes de alfabetização?	Apresentar estratégias de intervenção e práticas pedagógicas desencadeadas com vistas à superação de dificuldades e avanço das aprendizagens dos estudantes.	3.4 O currículo escolar e as formas de organização do trabalho pedagógico em atenção às especificidades dos estudantes 3.4.1 Organização escolar em ciclos no Brasil e no Distrito Federal: implicações teórico-metodológicas 3.4.2 Intervenção pedagógica: o acompanhamento das aprendizagens e a proposição de estratégias 3.4.2.1 Estratégias de intervenção e o processo de alfabetização 3.4.2.2 Psicogênese da língua escrita: destaques para o campo da alfabetização 3.4.3 Aspectos a serem considerados no complexo e multifacetado processo de alfabetização	Pesquisa bibliográfica
PRODUTO TÉCNICO – Material destinado a professoras(es) alfabetizadoras(es), em formato de PDF interativo com destaques acerca processo de ensino-aprendizagem e com estratégias de intervenção e práticas pedagógicas que podem inspirar ou auxiliar o fazer docente, no intento da superação das dificuldades e de avanços das aprendizagens quanto ao processo de alfabetização. Esse material pode e deve ser ajustado e complementado conforme o planejamento docente e necessidades dos aprendizes.			
TERRITÓRIO DA PESQUISA – Escola pública do DF, em turmas do 1º bloco do 2º ciclo.			
SUJEITOS DA PESQUISA – Professoras alfabetizadoras que atuam nas turmas do 1º bloco do 2º ciclo.			

Fonte: elaborado pela autora.

Diante no exposto, na próxima seção, desenvolvemos a revisão da literatura que subsidiará a materialização do quadro de coerência desta pesquisa, a partir do retrato que se tem acerca da temática de investigação que empreendemos nesta dissertação.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Um novo estudo acerca de determinada temática requer a busca pela literatura existente a ela relacionada. Isso proporciona ao leitor o compartilhamento de um retrato sobre essa temática com base em resultados identificados em outras pesquisas, bem como permite localizar possíveis entraves ou lacunas oriundas de estudos anteriores que possibilitem a realização de estudos novos ou complementares (Creswell, 2021; Pádua, 2018).

Sendo assim, para reunir pesquisas realizadas e relacionados à temática em discussão neste estudo, realizamos uma busca nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Scientific Electronic Library Online (SciELO), por serem bases consolidadas e robustas para a análise da pertinência e relevância da busca.

Para realizar a busca nas bases de dados no intento de agregar, agrupar e categorizar pesquisas relacionados à temática, criamos a estratégia de busca destacada na tabela 1. Adotamos o recorte temporal de cinco anos completos, de 2017 a 2022, na busca pelos trabalhos já produzidos. essa delimitação se justifica pelos processos seletivos nas universidades considerarem a produção dos últimos cinco anos, situação correlacionada à Capes.

2.1 Elaboração da estratégia de busca

Elaboramos a estratégia de busca no intento de localizar teses, dissertações, estudos, trabalhos e(ou) artigos relacionados à temática desta dissertação, por meio de uma busca otimizada, que ocorreu pela definição dos principais temas identificados no título desta pesquisa; pela identificação de termos sinônimos aos temas, utilizando o *site* Thesaurus Brasileiro da Educação; e pela utilização dos operadores booleanos (Universidade de Brasília, 2023).

O título desta dissertação abarca especialmente quatro termos (T1, T2, T3 e T4): T1 – Bloco Inicial de Alfabetização; T2 – dificuldade de aprendizagens; T3 – leitura e escrita; e T4 – intervenções pedagógicas. Por ser um tema específico, a utilização concomitante dos quatro termos limitou a busca nas bases de dados e restringiu os resultados. Desse modo, criamos duas estratégias de busca, com o intuito de potencializar e ampliar os resultados. Organizamos as estratégias em T1+T2+T3 e T1+T4. A repetição do T1 em ambas se deu pela característica de eixo estruturante do termo à pesquisa.

Na estratégia, juntamente com o uso dos operadores booleanos (*OR*, *AND*, *NOT*), ampliamos os termos da busca a partir de sinônimos localizados no *site* Thesaurus Brasileiro da Educação e de palavras pertencentes à mesma classe de significação. Sendo assim, a T1 foi representada pelas palavras: (alfabetização OR “bloco inicial de alfabetização” OR “bloco de alfabetização” OR “ciclo de alfabetização”); a T2: (dificuldade OR defasagem); T3: (leitura OR escrita); e a T4: (“intervenção pedagógica” OR “mediação pedagógica” OR “ação docente” OR “prática pedagógica”). Optamos pelo uso de termos apenas em português pela abrangência oferecida a partir dessa busca, mas, apesar disso, apareceram alguns resultados em inglês e em espanhol. Interessa-nos ainda sinalizar que, na busca, utilizamos o operador *AND* para delimitar o interesse por resultados que correlacionassem os T1, T2 e T3 ou T1 e T4.

Durante a análise dos resultados localizados na base de dados da BDTD a partir da estratégia T1 + T4, localizamos 388 publicações, das quais um expressivo quantitativo se ligava a temas divergentes do nosso objeto de estudo, sendo assim, optamos pelo uso do operador *NOT* (“ensino de ciências” OR tecnologia OR “alfabetização científica” OR biologia OR deficiência OR matemática) para filtrar a busca e otimizar a apresentação dos resultados.

Com base nessa busca nas bases de dados, obtivemos os resultados apresentados na tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Resultados da busca nas bases de dados

Estratégia de busca	Resultados encontrados na base de dados		
	BDTD	Capes	SciELO Brasil
(alfabetização OR “bloco inicial de alfabetização” OR “bloco de alfabetização” OR “ciclo de alfabetização”) AND (dificuldade OR defasagem) AND (leitura OR escrita)	179	97	5
(alfabetização OR “bloco inicial de alfabetização” OR “bloco de alfabetização” OR “ciclo de alfabetização”) AND (“intervenção pedagógica” OR “mediação pedagógica” OR “ação docente” OR “prática pedagógica”) NOT (“ensino de ciências” OR tecnologia OR “alfabetização científica” OR biologia OR deficiência OR matemática)	203	200	4

Fonte: elaborada pela autora.

2.2 Contextualização dos resultados encontrados

A busca por trabalhos relacionados exige do pesquisador a compreensão ampliada acerca das modulações e *nuances* relacionadas na literatura existente. Nesse sentido,

considerando as particularidades de contexto, período e objetivos específicos, as publicações selecionadas forneceram um amplo espectro de informações sobre a temática.

Nesse sentido, a partir da busca na base de dados, deparamo-nos com muitos estudos, conforme o quantitativo apresentado na tabela 1. Desses, por meio de uma análise criteriosa, considerando relação direta com a temática pesquisada, publicações recentes e relevância da publicação para o tema escolhido, alguns se aproximaram e outros se distanciaram do nosso objeto em aspectos que definem as intervenções pedagógicas, as dificuldades de aprendizagens acerca da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização, bem como as concepções, saberes e práticas dialógicas à temática.

Com base nessa consulta, utilizando a estratégia construída, do quantitativo total apresentado na tabela 1, selecionamos 13 publicações da BDTD e 18 publicações do Portal de Periódicos da Capes, totalizando 31 publicações, sendo 13 dissertações, uma tese e 17 artigos. Das nove publicações localizadas na SciELO, não selecionamos nenhuma, por falta de proximidade com a temática deste estudo. Apresentamos, no quadro 2, na subseção a seguir, as publicações selecionadas da BDTD.

2.2.1 Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Para a seleção e compilação das publicações dentro do amplo quantitativo encontrado inicialmente, analisamos especialmente os títulos, resumos, palavras-chave e referências das dissertações e tese. Quanto àquelas que apresentaram maior aproximação e interface com a temática desta dissertação, analisamos ainda a introdução e as considerações finais.

No quadro 2, a seguir, destacamos dissertações e tese investigadas, organizadas pelo ano de publicação (em ordem cronológica), natureza da pesquisa, título com *link* para acesso na internet, autor e instituição de vínculo por meio da qual o estudo foi vinculado nas bases de dados.

Quadro 2 – Publicações selecionadas da BDTD

Ano	Natureza da Pesquisa	Título	Autor(a)	Instituição
2017	Dissertação	Evolução dos conhecimentos de crianças sobre relações entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita, após alcançarem uma hipótese https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25211	Oliveira, Eliane Lemos de	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

2018	Dissertação	Todos podem aprender: uma intervenção com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-1_cb91f9a895dc2f088b3514796db7dc9b	Souza, Noemi Tamar Américo de	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
2018	Dissertação	Um estudo sobre as ações de avaliação da aprendizagem e intervenções pedagógicas desenvolvidas com crianças não alfabetizadas em turmas de 4º ano do E.F. em uma escola do município de Fortaleza/CE https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/30766	Lima, Nágila Rabelo de	Universidade Federal do Ceará (UFC)
2018	Dissertação	Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização? https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-06072018-094930/pt-br.php	Siqueira, Renata Rossi Fiorim	Universidade de São Paulo (USP)
2018	Dissertação	Produção textual oral e escrita: concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157314	Machado, Regina Célia Marino	Universidade Estadual Paulista (Unesp)
2019	Tese	Indicadores de risco para dificuldades de aprendizagem da leitura e promoção dessas habilidades através do programa Inele – Intervenção Neuropsicológica da Leitura e da Escrita https://lume.ufrgs.br/handle/10183/219219	Becker, Natália	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
2019	Dissertação	O letramento escolar na dinâmica das práticas de leitura e de escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º ciclo da rede municipal de Belo Horizonte https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33402	Vianna, Viviane Maria Quintiliano	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
2019	Dissertação	Habilidades preditoras de leitura em escolares do 1º ano do ensino fundamental https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/27533	Rocha, Jéssika Santiago da	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
2019	Dissertação	Análise da intervenção pedagógica com alunos não alfabetizados no ensino fundamental: um estudo de caso https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11417	Borges, Flávia Aparecida de Souza	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)
2019	Dissertação	Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: o que propõem as publicações da Plataforma SciELO (2010-2017) para a superação do fracasso escolar https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2950	Cordeiro, Layze Cristinne	Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)
2020	Dissertação	Sequências didáticas interdisciplinares e os reflexos na aprendizagem de alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFN-1_3c48359d999afb87c5247a7911e89580	Moro, Leticia Gonçalves Borin	Universidade Franciscana (UFN)
2020	Dissertação	Análise de uma intervenção pedagógica com um grupo de alunos em fase inicial de alfabetização https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_f5b9bd6ad655550ad71e0cd9e1e46fb5	Stefani, Monika Menezes da Costa	Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

2020	Dissertação	Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização: uma proposta de intervenção pedagógica https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UEPB_4c71aa25b2b4eefefd2b573a56b72521	Fernandes, Ana Paula Augusta da Silva	Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)
------	-------------	--	---------------------------------------	---

Fonte: elaborado pela autora.

O quadro 2 apresenta um panorama das pesquisas selecionadas da BDTD e possibilita um retrato, *a priori*, acerca da concentração das pesquisas sobre a temática nas regiões do Brasil. A partir dessa análise preliminar, foi possível observar uma prevalência pelo interesse de pesquisa acerca da temática nas regiões Sudeste (PUC-SP, UFJF, UFMG, Unesp, Unicamp e USP), Nordeste (UEPB, UFC, UFPE e UFRN) e Sul (UEPG, UFN e UFRGS). Destacamos que a não localização de pesquisas, acerca da temática, nas regiões Norte e Centro-Oeste, a partir de uma análise preliminar, pôde-se dar pelo recorte temporal ou pela especificidade da estratégia de busca utilizada.

Nas dissertações e tese analisadas, apuramos a *performance* dos aspectos que percorrem quesitos envolvendo dificuldades e(ou) defasagens quanto ao processo de alfabetização, na leitura e na escrita, e intervenções pedagógicas, bem como práticas pedagógicas em classe de alfabetização, que serão detalhados no tópico acerca da abordagem das pesquisas produzidas.

2.2.2 Portal de Periódicos da Capes

Organizamos as publicações selecionadas do Portal de Periódicos da Capes pelo ano de publicação (em ordem cronológica), natureza da pesquisa, título com *link* para acesso na internet e autor(es), conforme destacadas no quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Publicações selecionadas do Portal de Periódicos da Capes

Ano	Natureza da Pesquisa	Título	Autor(a)
2017	Artigo	Práticas pedagógicas de alfabetização: um levantamento em periódicos da área no período de 2010 a 2014 https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7587	Fornier, Vivian Annicchini; Tassoni, Elvira Cristina Martins
2017	Artigo	Escrita como um processo: intervenção com crianças pequenas https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/45100/26233	Frison, Lourdes Maria Bragagnolo; Benitez, Aline
2018	Artigo	Leitura e escrita: um relato de dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1451	Satos, Adriana Maria dos; França, Aurenia Pereira de;

			Sobral, Maria do Socorro Cecilio
2018	Artigo	Os saberes da prática alfabetizadora construídos e mobilizados no cotidiano de professoras iniciantes https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/18822	Morais, Joelson de Sousa; Nascimento, Franc-Lane Sousa Carvalho do
2019	Dissertação	Práticas de alfabetização em contextos de 1º ano do ensino fundamental: retratos de um cenário escolar público estadual e um municipal https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/15331	Omitto, Melina Borges.
2019	Artigo	Concepções e saberes mobilizados entre a professora alfabetizadora e crianças de 6 anos em processo de apropriação do sistema de escrita https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/26033	Souto, Kely Nogueira
2020	Artigo	Análise do Projeto de Acompanhamento Pedagógico Diferenciado para Alunos com Dificuldades de Aprendizagem em leitura e escrita na rede pública estadual de ensino mineira https://www.periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/32908	Silva, Andréia Maria Rodrigues; Botelho, Laura Silveira
2020	Artigo	A alfabetização no 3º ano do ensino fundamental em escolas do município de Santos e as dificuldades de leitura e escrita encontradas nesse processo https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/50340	Castro, Sumaya Pimenta de; Malavasi, Abigail; Santos, Gerson Tenório dos
2021	Artigo	Intervenções em língua escrita: entre desafios e possibilidades do trabalho pedagógico com estudantes brasileiros https://doaj.org/article/73a6f4146a4d48a4afd8f6be8fa1bfb6	Zacharias-Carolino, Aline Gasparini; Osti, Andréia
2021	Artigo	Dificuldades de aprendizagem relacionadas à aquisição da leitura e escrita https://nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/2897	Bianchi, Thayse Barbosa Borges; Lopes, Mario Marcos
2021	Artigo	A gestão escolar e o olhar pedagógico no cotidiano da escola: uma experiência de superação da não aprendizagem da leitura e da escrita https://www.researchgate.net/publication/350293393	Oliveira, Rosane Alves Pretto de
2021	Artigo	Práticas de alfabetização: retratos de um cenário escolar público em Porto Alegre (Rio Grande do Sul) https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4860/3211	Omitto, Melina Borges; Vitória, Maria Inês Côrte
2022	Artigo	Alfabetização em território vulnerável: o caso de uma escola de sucesso https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/631/5157	Perpétuo, Sandra Maria; Coutrim, Rosa Maria Exaltação
2022	Artigo	Ensinar e aprender a ler: experiência de alfabetização em uma escola estadual do Rio de Janeiro https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1596	Castro, Tatiana
2022	Artigo	Principais desafios pedagógicos para a alfabetização das crianças	Pereira, Larissa da Silva; Alves,

		https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3616	Francisca Ivoneide Benicio Malaquias
2022	Artigo	O Processo de Alfabetização e as Práticas Pedagógicas https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/62959	Penteado, Maria Emiliana Lima; Gomboeff, Ana Lucia Madsen
2022	Artigo	O favorecimento da apropriação da língua escrita nos anos finais da Educação Infantil e iniciais do ensino fundamental: aproximações e distanciamentos https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/12590	Giroto, Flaviane Maria Rodrigues
2022	Artigo	Professoras bem sucedidas: narrativas da constituição dos saberes e das práticas alfabetizadoras https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/613	Farias, Marly de Souza Brito; Martins, Rosana Maria

Fonte: elaborado pela autora.

2.3 Abordagem das pesquisas produzidas

Na dissertação e nos artigos selecionados, apuramos a *performance* dos aspectos que percorrem quesitos envolvendo, após o ciclo de alfabetização, dificuldades e(ou) defasagens quanto ao processo de alfabetização, na leitura e na escrita, e intervenções pedagógicas, bem como, no ciclo de alfabetização, práticas pedagógicas e concepções dos saberes e das práticas de professores alfabetizadores. Nesse sentido, a partir dessas temáticas abordadas e com a finalidade de compreender o alcance das produções analisadas, elencamos eixos centrais das publicações a fim de observar o objeto de estudo e apoio conceitual do desenvolvimento das pesquisas com base nas palavras-chave em destaque nas publicações, conforme serão apresentados no quadro 4, a seguir.

Quadro 4 – Eixos centrais das publicações

Eixos	Palavras-chave
Dificuldade de aprendizagem	Defasagem escolar Dificuldades Dificuldade de aprendizagem Dificuldades de aprendizagem Fracasso escolar
Intervenções e práticas pedagógicas	Intervenção Intervenções pedagógicas Intervenção pedagógica Prática pedagógica Práticas pedagógicas Práticas de alfabetização Tendências de ensino Metodologias de Alfabetização

	Mediação Estratégias de ensino
Concepções dos saberes e das práticas de professores alfabetizadores	Concepções e práticas Saberes docentes Docente Desafios Formação de alfabetizadores Professor alfabetizador experiente Professoras iniciantes Práticas alfabetizadoras Prática pedagógica alfabetizadora

Fonte: elaborado pela autora.

A análise dos eixos centrais das publicações possibilita uma percepção e entendimento acerca da literatura existente, além de subsidiar e nortear a delimitação desta dissertação, que se volta ao preenchimento de lacunas ou aprofundamento de especificidades já abordadas, bem como sinaliza Creswell (2021) acerca do propósito da revisão da literatura. Desse modo, detalhamos o panorama dos eixos a partir da apresentação dos estudos que os compõem.

2.3.1 Pesquisas voltadas às dificuldades quanto ao processo de alfabetização

Em relação aos aspectos que permeiam o eixo dificuldades quanto ao processo de alfabetização, na leitura e na escrita após o ciclo de alfabetização, identificamos pesquisas voltadas à compreensão dos fatores que levam os estudantes matriculados a continuarem não alfabetizados, bem como a proposição de ações pedagógicas, estratégias de ensino e intervenções pedagógicas objetivando a superação dessas dificuldades de aprendizagem e a redução de estudantes não alfabetizados do 4º ao 9º ano (Borges, 2019; Fernandes, 2020; Lima, 2018; Silva; Botelho, 2020).

Nessa perspectiva, Lima (2018), em sua dissertação, investigou ações de avaliação e estratégias de intervenção com estudantes do 4º ano não alfabetizados, a partir da perspectiva de que as estratégias de intervenção pedagógicas são fundamentais para a superação de déficits de aprendizagem. Os resultados da pesquisa evidenciaram que as professoras-regentes, embora apresentassem metodologias que contribuíssem para o processo de alfabetização e letramento das crianças no geral, não conseguiram desenvolver atividades diferenciadas voltadas ao nível cognitivo dos alunos não alfabetizados. Silva e Botelho (2020) analisaram as possibilidades da intervenção pedagógica voltada a estudantes do 4º ao 9º ano do ensino fundamental com dificuldades de aprendizagem nos processos de alfabetização em leitura e escrita a partir de um projeto intitulado Acompanhamento Pedagógico Diferenciado e evidenciaram, entre outros

aspectos, a necessidade de antecipação da intervenção pedagógica para os primeiros anos do ensino fundamental.

Ainda quanto às pesquisas voltados aos estudantes após o ciclo de alfabetização, Fernandes (2020) abordou, em sua dissertação, as dificuldades de aprendizagem referentes à escrita de estudantes do 4º ano do ensino fundamental, objetivando o desenvolvimento de estratégias que possibilitem a superação dessas dificuldades, e constatou que a não aprendizagem da maioria dos estudantes foi superada a partir da mediação executada durante a pesquisa-ação, o que revelou uma dificuldade de ensino, uma dispedagogia, e não uma dificuldade de aprendizagem (na maioria dos casos), reforçando a importância da atuação e intervenção dos professores nesse processo. Na mesma direção, Borges (2019), em sua dissertação, tratou de ações pedagógicas para a redução de estudantes não alfabetizados do 4º ao 9º ano, objetivando compreender motivos de estudantes matriculados e frequentes permanecerem não alfabetizados. A análise evidenciou fragilidades no atendimento voltado aos estudantes não alfabetizados quanto a identificação dos estudantes, oferta da intervenção, proposição das atividades específicas, alinhamento entre teoria e prática, bem como orientação e monitoramento das atividades.

Já sob a perspectiva do auxílio e(ou) impacto no processo de aprendizagem de crianças com dificuldades no ciclo de alfabetização com a análise do uso de estratégias preestabelecidas, apresentamos as pesquisas de Becker (2019), Frison e Benitez (2017), Moro (2020), Souza (2018) e Zacharias-Carolino e Osti (2021) .

Souza (2018), em sua dissertação, verificou o impacto de uma intervenção, com atividades de linguagem escrita guiadas por instrução fônica com estudantes do 3º ano do ensino fundamental com dificuldades no processo de alfabetização. A análise evidenciou que a intervenção propiciou o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e consciência fonológica nas crianças.

Já Moro (2020), em sua dissertação, investigou a aplicação de uma sequência didática em turma de 2º ano do ensino fundamental e o auxílio na aprendizagem de crianças com dificuldades e distúrbios de aprendizagem. Pôde evidenciar o avanço nas aprendizagens dos estudantes e destacar a importância do conhecimento acerca das abordagens voltadas às dificuldades e aos distúrbios, apesar de etiologias diferentes, para que as intervenções pedagógicas sejam mais efetivas e significativas.

Nesse contexto, Zacharias-Carolino e Osti (2021), em seu artigo, analisaram as contribuições de uma intervenção didática multissensorial, com ênfase no viés fonarticulatório, com estudantes do 3º ano do ensino fundamental com dificuldades no

processo de alfabetização. As autoras evidenciaram que as intervenções pedagógicas desenvolvidas trouxeram inúmeros benefícios e que a utilização de diferentes recursos e possibilidades didáticas, aliados ao desenvolvimento de atividades voltadas a um número reduzido de alunos, se apresentaram como uma possibilidade de trabalho.

Já Frison e Benitez (2017), em seu artigo, objetivaram verificar o desempenho e os avanços de estudantes de 3º ano do ensino fundamental em suas produções textuais, a partir de uma intervenção pedagógica apoiada nos processos do modelo cíclico da autorregulação da aprendizagem. Observaram que, após essa intervenção, os estudantes apresentaram melhor desempenho em suas produções textuais.

Ainda tratando do auxílio no processo de aprendizagem de crianças com dificuldades no ciclo de alfabetização a partir da análise de estratégias preestabelecidas, Becker (2019), em sua tese, abordou a identificação de risco de dificuldades de estudantes na educação infantil, aplicando em estudantes do 2º ano do ensino fundamental um programa intitulado Intervenção Neuropsicológica da Leitura e da Escrita, com o intuito de promoção de habilidades de leitura e de escrita. A autora destacou nos resultados a importância do acompanhamento de crianças desde a educação infantil para identificar e prevenir os riscos de dificuldades dos estudantes em leitura e escrita.

Quanto à temática das dificuldades e(ou) defasagens na leitura e na escrita, também identificamos artigos que partiram de uma abordagem mais abrangente com direcionamento aos anos iniciais (Bianchi; Lopes, 2021; Sato; França; Sobral, 2018).

Bianchi e Lopes (2021), a partir de uma pesquisa bibliográfica, apresentaram, em seu artigo, uma discussão acerca das principais dificuldades de aprendizagem durante os anos iniciais do ensino fundamental e indicaram que a escola, a família e o educador devem trabalhar em conjunto na busca de soluções diversificadas para contribuir ou minimizar essas dificuldades. Ainda na perspectiva de pesquisa bibliográfica, Sato, França e Sobral (2018) relataram as dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita nos anos iniciais e nortearam para onde e como se deve agir para obter resultados satisfatórios, indicando a necessidade de desenvolver ações pedagógicas de caráter adaptativo direcionadas à aprendizagem desses estudantes com dificuldades.

A partir de um recorte investigativo diverso dos anteriores, Oliveira (2021) buscou descrever ações conjuntas entre professoras e gestora escolar para a superação da não aprendizagem da leitura e da escrita de estudantes do 3º ano do ensino fundamental. Os resultados desse artigo indicam que o acompanhamento do processo pedagógico de perto por professoras e gestora escolar, que planejaram e desenvolveram estratégias, possibilitou o

alcance da aprendizagem das crianças, além de reflexões e mudanças acerca da metodologia utilizada para alfabetizar na escola e a prática colaborativa.

Por fim, partindo do mesmo interesse de estudo, Cordeiro (2019), em sua dissertação, analisa publicações da plataforma SciELO de 2010-2017 e apresenta um panorama acerca das pesquisas que, assim como esta, buscam em alguma medida formas de superação do fracasso escolar em alfabetizar todas as crianças. A autora identificou, como insuficiências do campo ou lacuna para realização de pesquisas futuras, que as publicações sobre alfabetização apresentam muitas denúncias acerca do fracasso escolar quanto à alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, porém sem a ênfase na proposição de intervenções que busquem a superação do problema de crianças com defasagem no processo de alfabetização, como intentamos nesta dissertação.

2.3.2 Pesquisas voltadas às intervenções e práticas pedagógicas em classe de alfabetização

Quanto ao eixo voltado às intervenções e práticas pedagógicas em classe de alfabetização, identificamos pesquisas com temáticas relativas a práticas realizadas no ciclo de alfabetização relacionadas à aprendizagem da leitura e da escrita, além de movimentos de compreensão do processo de alfabetização de crianças em fase inicial de escolarização de forma mais abrangente, sem o enfoque na especificidade dos estudantes com defasagem nas aprendizagens, o que diferencia os trabalhos elencados nesse eixo (Oliveira, 2017; Rocha, 2019; Stefani, 2020; Vianna, 2019) daqueles apresentados no eixo anterior.

Oliveira (2017), em sua dissertação, buscou analisar a evolução na aprendizagem de estudantes do 2º ano que haviam alcançado a hipótese alfabética há pouco tempo. A autora identificou, a partir de tarefas de escrita e leitura, que os estudantes demonstraram um bom domínio acerca das regularidades diretas e, quanto às regularidades contextuais, um melhor desempenho na leitura em comparação à escrita. Enquanto Rocha (2019), avaliou e caracterizou o desempenho em habilidades preditoras de leitura com estudantes do 1º ano do ensino fundamental, cujos resultados apresentaram um desempenho abaixo do esperado quanto às habilidades de processamento fonológico, vocabulário e reconhecimento de letras, o que pode influenciar no processo de alfabetização. Desse modo, a autora destacou a necessidade de realização de estudos futuros quanto à proposição de práticas interventivas que minimizem o impacto dessas dificuldades na vida escolar.

Vianna (2019), ao analisar relações estabelecidas entre leitura e escrita no trabalho pedagógico do professor, bem como naquelas estabelecidas pelos alunos dentro e fora do

contexto escolar em uma turma do 3º ano, observou que o interesse ou a falta dele na realização das atividades estavam ligadas ao nível de dificuldade encontrada ao compreender a tarefa solicitada e que o apoio e incentivo dos pais ou responsáveis, quanto à realização das atividades de casa, bem como quanto ao desenvolvimento de atitudes favoráveis à leitura, são fatores positivos no processo de aprendizagem da língua escrita pela criança. Já Stefani (2020) buscou compreender, no processo de alfabetização de um grupo de crianças do 1º ano, a elaboração da escrita a partir de uma intervenção pedagógica, tendo as atividades pedagógicas de leitura e escrita como eixo norteador. A autora pôde identificar que, a partir da mediação sistemática e da colaboração entre professor e pesquisador, as crianças alcançaram uma aprendizagem significativa.

Além das perspectivas apresentadas, pudemos observar o interesse de estudos pela investigação, apresentação e análise de práticas pedagógicas acerca do processo de alfabetização consideradas potencializadoras, elucidando boas e eficientes práticas pedagógicas utilizadas em contextos e classes de alfabetização (Castro, 2022; Forner; Tassoni, 2017; Giroto, 2022; Machado, 2018; Omitto, 2019; Omitto; Vitória, 2021; Penteado; Gomboeff, 2022; Perpétuo; Coutrim, 2022; Siqueira, 2018).

Siqueira (2018) apresentou um estudo acerca das práticas pedagógicas em classes do 1º ao 3º ano do ensino fundamental com foco nas práticas e intervenções docentes. Ela indicou que há um predomínio de atividades de escrita em uma perspectiva notacional, com o ensino geralmente centrado no professor e a progressão do trabalho na escola, além da difusão das atividades de língua portuguesa em planos de trabalho que divergem do perfil das turmas ou das diretrizes de ensino.

Em similaridade quanto à temática, Omitto (2019), em sua dissertação, investigou práticas pedagógicas utilizadas e consideradas como potencializadoras e(ou) limitadoras em contextos de classes do 1º ano do ensino fundamental em duas escolas públicas de Porto Alegre. A autora identificou que, em ambas as escolas, foram desenvolvidas práticas com ênfase no planejamento, nas atividades e nas intervenções, pontos que podem potencializar ou limitar a alfabetização dos estudantes, sinalizando a necessidade de incentivo e valorização à qualificação contínua dos docentes. Na mesma perspectiva, Omitto e Vitória (2021) investigaram práticas pedagógicas utilizadas em contextos de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Porto Alegre e observaram práticas e fazeres docentes limitadores centrados no ensino, no cumprimento do planejamento, na execução da totalidade de tarefas do plano do professor, na falta de tempo dedicado à formação continuada

dos professores. Como potencialidades, destacaram o compromisso dos professores com a alfabetização dos estudantes, a realização de atividades lúdicas e a contação de histórias.

Perpétuo e Coutrim (2022) objetivaram investigar fatores que contribuíram para o resultado de uma escola no Programa de Avaliação da Alfabetização de 2014 a 2016 com maior percentual de alunos no nível avançado em alfabetização. Os resultados demonstraram principalmente cinco pontos de destaque quanto ao sucesso da escola, são eles: atuação da escola com as famílias, formação continuada dos docentes, uso de diferentes métodos de alfabetização, experiência dos docentes em alfabetização e estratégias de intervenção pedagógica.

No mesmo sentido, Machado (2018) investigou práticas pedagógicas realizadas no ciclo de alfabetização em escolas municipais da cidade de Limeira, São Paulo, com foco na produção textual oral e escrita. Os dados da pesquisa indicaram que o trabalho com produções textuais ocorre, em sua maioria, por meio da exploração do tema ou assunto em roda de conversa e de leitura de textos para aumentar o repertório dos estudantes em relação ao tema, às características do gênero e à ampliação do vocabulário. Além disso, observou-se a ausência de produção textual oral e escrita no ciclo de alfabetização, revelando que o texto não é considerado objeto de ensino por todas as professoras do estudo.

Ainda quanto às práticas pedagógicas, Forner e Tassoni (2017) analisaram, a partir de uma pesquisa bibliográfica, o que os artigos publicados nos periódicos na área da educação de 2010 a 2014 apresentavam acerca das práticas pedagógicas de alfabetização. As autoras identificaram um desalinhamento entre os estudos teóricos contemporâneos e as práticas pedagógicas, que refletiram incompreensões conceituais relacionadas ao letramento e à alfabetização, bem como que, além disso, as dificuldades no processo de alfabetização são consideradas dificuldades dos estudantes e, por isso, ainda ocasionam encaminhamentos frequentes a especialistas. Já Castro (2022), em sua pesquisa, objetivou observar aspectos da prática pedagógica de uma professora considerada como alfabetizadora bem-sucedida em uma escola estadual no Rio de Janeiro e identificou que a sua concepção quanto ao processo alfabetização se configurava em uma perspectiva discursiva.

Penteado e Gomboeff (2022) a partir da apresentação e análise de práticas pedagógicas de duas docentes do 1º e 2º ano do ensino fundamental puderam identificar a importância da formação continuada docente, do trabalho desenvolvido coletivamente e do acompanhamento pela coordenação pedagógica da prática pedagógica das professoras alfabetizadoras. No mesmo sentido, com ênfase em práticas pedagógicas, Giroto (2022) observou o cenário em que o processo de apropriação da escrita acontece para traçar possibilidades aos professores

alfabetizadores e identificou que, diferentemente do que se espera, na maioria das vezes, o conteúdo é levado aos estudantes em uma perspectiva de memorização com um caráter avaliativo e somativo, e não a partir de um caráter qualificativo e formativo.

Por fim, Castro, Malavasi e Santos (2020) investigaram as dificuldades de estudantes e professores do 3º ano do ensino fundamental ao longo do processo de alfabetização em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Identificaram como principais desafios: a formação docente, a relação escola-família e as dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

2.3.3 Pesquisas voltadas às concepções dos saberes e das práticas pedagógicas de professores alfabetizadores

Como tessitura dos eixos anteriores em um movimento de continuidade aos temas subjacentes abordados nas pesquisas apresentadas acerca da formação docente, do processo de ensino e aprendizagem, das práticas, estratégias e intervenções pedagógicas, dos métodos e metodologias de alfabetização e da experiência dos docentes em alfabetização, no terceiro eixo, elencamos artigos que abordam, em primazia, aspectos voltados à construção do conhecimento e às influências de concepções dos saberes e das práticas pedagógicas de professores alfabetizadores, relacionadas às perspectiva docente. Assim, apresentamos as pesquisas de Farias e Martins (2022), Morais e Nascimento (2018), Pereira e Alves (2022) e Souto (2019).

Pereira e Alves (2022) buscam apresentar os desafios da alfabetização, refletindo sobre seus conceitos, características da construção do conhecimento e sua influência na prática pedagógica, além de, a partir da perspectiva docente, buscar conhecimentos que auxiliem na superação do desafio de alfabetizar os estudantes. As autoras observaram que são necessárias atividades direcionadas às demandas de cada estudante e que a ludicidade e trabalho cooperativo devem estar presentes no processo de alfabetização. Além disso, o professor alfabetizador necessita de formação continuada e tempo dedicado ao planejamento.

Na perspectiva dos saberes mobilizados pelo professor alfabetizador, Souto (2019) analisou momentos de ensino e de aprendizagem a fim de compreender que concepções e saberes eram mobilizados por uma professora de uma escola pública municipal de Belo Horizonte com estudantes em processo inicial da alfabetização. Os resultados da pesquisa não apresentaram, como se espera, um espectro abrangente acerca das concepções e saberes, mas indicaram que as crianças vivenciaram oportunidades de interação com os diferentes gêneros discursivos que circulam na sociedade, apresentados e trabalhados pela docente.

Por outro lado, Moraes e Nascimento (2018), ao buscarem compreender como são mobilizados os saberes da prática de professoras alfabetizadoras iniciantes no cotidiano da sala de aula, observaram que essas professoras buscam inúmeras táticas e estratégias que as auxiliem no processo de alfabetização das crianças, mesclando o que sabem com outros saberes de dimensões e contextos de aprendizagem variados, bem como, além disso, usando da criatividade para criar materiais didáticos e pedagógicos.

De modo similar, Farias e Martins (2022) apresentaram, em sua pesquisa, aspectos da constituição dos saberes e das práticas pedagógicas de três professoras alfabetizadoras e que o conjunto de ações desenvolvidas e situações vividas por elas na docência durante a trajetória pessoal e profissional contribuíram para o desempenho e levaram-nas a serem reconhecidas como bem-sucedidas, com destaque para as práticas alfabetizadoras e o apoio pedagógico que realizavam com os alunos, considerando que todos têm possibilidade de aprender.

Em síntese, encontramos, nas dissertações, tese e artigos analisados, temas recorrentes que descrevem o assunto do nosso interesse de estudo, tratando-o, em sua maioria, sob o prisma atrelado às dificuldades de aprendizagens após o ciclo de alfabetização. Contudo, ao tratar das práticas pedagógicas voltadas aos estudantes no ciclo de alfabetização, não há o recorte dos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

Assim, seguimos às aproximações e distanciamentos das pesquisas com o nosso estudo.

2.4 Aproximações e distanciamentos da literatura para delimitação da pesquisa

A partir do objeto deste estudo, as dissertações analisadas que mais se aproximaram do nosso interesse de pesquisa quanto à temática foram: Fernandes (2020), ao tratar de dificuldades de aprendizagem referentes à escrita de estudantes do 4º ano do ensino fundamental com o objetivo de desenvolver estratégias de ensino aspirando a superação dessas dificuldades de aprendizagem; e Lima (2018), ao investigar estratégias de intervenção pedagógica desenvolvidas com estudantes de turmas de 4º ano identificados como não alfabetizados. Essas pesquisas são coincidentes com nosso interesse, mas, ao delimitarem seus objetos voltados ao período posterior ao destinado à alfabetização, o 4º ano, não definiram, conforme nosso entendimento, o foco para as peculiaridades relativas à necessidade de proposições de intervenções prévias à conclusão do ciclo de alfabetização, como se pretende nesta dissertação, mas para proposições de intervenções de caráter corretivo, após o ciclo de alfabetização. Por isso, justifica-se desenvolver a pesquisa conforme intentamos.

Ademais, Lima (2018), ao focalizar a análise de artigos que tratam sobre a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, na plataforma SciELO, com recorte temporal de 2010 a 2017, em busca de intervenções voltadas à superação do problema do fracasso escolar, apresenta-nos um resultado a ser utilizado enquanto objeto de investigação de pesquisas futuras e coincide também com o nosso interesse de pesquisa. A autora sinaliza que, a partir da análise das publicações, há uma prevalência de denúncias em relação às práticas de ensino da língua escrita em detrimento de proposições de intervenções.

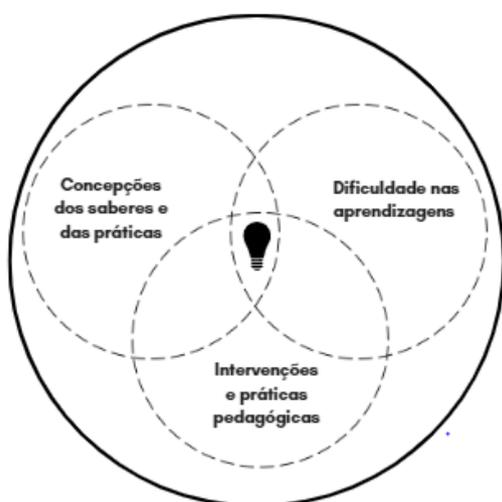
Nesse sentido, intentamos identificar e apresentar estratégias de intervenção realizadas em classes de alfabetização em escola da rede pública de ensino do DF voltadas à superação das dificuldades e avanços nas aprendizagens acerca da leitura e da escrita. Pois as principais justificativas para a realização desta pesquisa se voltam às contradições e distanciamentos entre a superação de dificuldades e avanço nas aprendizagens, o ciclo de alfabetização e as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores alfabetizadores.

Apresentamos a seguir o mapa da revisão da literatura e lacuna de pesquisa.

2.5 Mapa da literatura

A partir da organização da literatura existente, é possível elaborar um mapa da literatura da pesquisa (apresentada geralmente por uma figura), que resume visualmente a pesquisa realizada por outros pesquisadores, a fim de compreender de que forma a presente pesquisa poderá contribuir para a literatura e ampliar discussões de pesquisas realizadas na área (Creswell, 2021). Diante do exposto, apresentamos a figura 1, a seguir.

Figura 1 – Resumo visual da revisão da literatura



Fonte: elaborada pela autora.

Os círculos tracejados sinalizam a delimitação de eixos de investigação que representam campos da literatura não rígidos, mas cíclicos e que, de alguma forma, se permeiam ou dialogam entre si, dentro de um espectro mais amplo e comum aos eixos, o campo da alfabetização, representado pelo círculo fechado e fio condutor da pesquisa. A intersecção dos círculos sinaliza o posicionamento desta pesquisa, considerando as aproximações e contradições observadas nesta revisão da literatura e, por isso, reforça a importância do tema voltado ao preenchimento de lacunas quanto a estratégias de intervenção voltadas à superação das dificuldades e avanço das aprendizagens de estudantes quanto ao processo de alfabetização.

Assim sendo, com base nas lacunas observadas na revisão de literatura, interessa-nos apresentar, na figura 2, os eixos teóricos elencados nesta dissertação, que irão delinear a organização do referencial teórico que subsidiará, posteriormente, a análise dos dados.

Figura 2 – Tessitura dos eixos de articulação da pesquisa



Fonte: elaborada pela autora.

Partindo da tessitura dos eixos de articulação desta dissertação, seguimos para o seu referencial teórico.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Alfabetização: concepções teóricas, conceituais e metodológicas acerca do ensino da leitura e da escrita

3.1.1 *Alfabetização como direito: instrumento na luta pela conquista da cidadania*

A alfabetização nos primórdios dos tempos modernos era considerada como virtude, uma pessoa alfabetizada era vista como uma boa pessoa, mas também como alguém capaz de lançar um bom ou razoável julgamento, pois o gosto e o julgamento de uma pessoa alfabetizada dependiam essencialmente do acesso que tinham a uma tradição escrita, que reflete séculos de experiência coletiva (Cook-Gumprez, 1991). Não por coincidência, até os dias atuais, a condição ou estado de alfabetismo envolve, sobremaneira, relações entre a escrita e os valores e representações de sociedades e culturas.

Lembre-mos que a questão do poder está sempre associada à educação (Freire; Macedo, 2011). Como tal, o conceito de “analfabeto” muitas vezes dá uma cobertura ideológica para que grupos poderosos silenciem os pobres, os grupos minoritários, as mulheres ou as pessoas pretas e pardas, de modo que ser alfabetizado representa uma construção ideológica enformada por determinados interesses políticos (Giroux, 2011).

Desse modo, a dimensão social do conceito de alfabetismo, em sua versão forte, se baseia no poder “revolucionário”, força potencial para a transformação das relações e práticas sociais consideradas injustas ou indesejáveis (Soares, 2023). Assim, entendemos a alfabetização enquanto elemento fundamental para possibilitar a participação social e o exercício pleno de direitos do cidadão, compromisso social e político a ser assumido especialmente nas escolas públicas, pois, conforme Santomé (2013, p. 224), “a luta por justiça exige um comprometimento inescusável com os alunos procedentes de situações e grupos sociais desfavorecidos social, cultural e economicamente”.

Nesse entendimento, a alfabetização não é simplesmente a capacidade de ler e escrever, com essa apropriação exercita-se talentos aprovados e aprováveis socialmente, tendo em vista que a alfabetização é um fenômeno socialmente construído (Cook-Gumprez, 1991). Desse modo, a entrada no mundo da escrita, como mencionado por Goulart (2015), representa uma nova forma de reconhecimento e participação social, de aprender sobre temas que compõem a cultura escrita de diversas maneiras.

Tendo em vista que as relações de interação com o mundo, desde situações cotidianas básicas como a leitura do letreiro do ônibus, até situações mais específicas, como a redação de um *e-mail*, são mediatizadas pela leitura e pela escrita. A garantia da alfabetização é elemento básico para o pleno exercício da cidadania. A esse respeito, Soares (2023, p. 174) nos brinda com uma postura epistemológica fundante ao sustentar que a alfabetização é um instrumento “necessário à vivência e até mesmo à sobrevivência política, econômica, social, e é também um bem simbólico, um bem cultural, instância privilegiada e valorizada de prestígio e de poder”.

Esse entendimento corrobora com o empreendido no *Currículo em Movimento do Distrito Federal*, que enfatiza que

a língua é um instrumento de poder, pois, por meio dela, efetiva-se a comunicação, construção de conhecimentos, apropriação dos meios científicos, tecnológicos, participação em processos políticos e expressão cultural, é responsabilidade da escola garantir a todos os estudantes acesso a saberes construídos historicamente pela humanidade em relação à língua. (Distrito Federal, 2018, p. 14).

Desse modo, faz-se premente a garantia da alfabetização como direito à participação social, política, econômica, cultural, pois, como sustenta Soares (2023), no quadro da ideologia hegemônica em sociedades grafocêntricas, sem o domínio da língua escrita, não há a possibilidade de participação plena nessas instâncias; sem o acesso à leitura como bem cultural, não há a possibilidade de participação nos bens simbólicos. Conforme concebido, o trabalho da alfabetização só parece válido quando a palavra é compreendida pelo homem na sua justa significação, enquanto força de transformação do mundo, só assim a alfabetização tem sentido (Freire, 1975).

Parece-nos de especial relevância que todas as variedades linguísticas são legítimas, cada uma seguindo os aspectos discursivos que lhes são próprios. Entretanto, em uma sociedade tão desigual como a brasileira, a língua também é um grande marcador social, de modo que a variedade de prestígio, nomeada como língua padrão ou norma culta, se superpõe às demais variedades, destaque que merece atenção na escola para que não sejam negadas as marcas da identidade cultural dos aprendizes (Goulart, 2007).

Desse modo, “a mudança no modo de pensar sobre a língua e sobre como a usamos necessariamente altera o modo como sabemos o que sabemos” (Hooks, 2017, p. 231), pois, na trajetória humana, a linguagem ou, sua expressão obrigatória, a língua, expressa o poder social, objeto em que inscreve o poder (Barthes, 1978). Ademais, a legitimidade da escrita em relação a outras formas de linguagens criadas socialmente, na cultura grafocêntrica, revela-se pela análise de que, “na sociedade, saber ler e escrever torna-se símbolo de distinção social, pois

permite ao sujeito assumir uma condição diferenciada no novo contexto, em que a realidade passa a ser percebida a partir da mediação semiótica da palavra escrita” (Oliveira, 2018, p. 524).

À vista disso, a apropriação do sistema de escrita alfabética abre novas alternativas de interação da criança com o mundo: recepção de mensagens ao ler, produção de mensagens ao escrever e ampliação, ao mesmo tempo que se alfabetiza, de sua inserção no contexto social e cultural, perspectiva do letramento (Soares, 2021). A leitura, por sua vez, permite indagar a realidade para compreendê-la melhor, distanciando-se do texto e assumindo uma postura crítica diante do que é dito e do que se quer dizer; é, acima de tudo, tirar carta de cidadania no mundo da cultura escrita (Lerner, 2007).

Nessa acepção, visando à capacidade de utilizar a leitura e a escrita de forma proficiente em situações comunicativas da vida social, na perspectiva do letramento e da ludicidade, o *Currículo em Movimento do Distrito Federal* e o documento de pressupostos teóricos do currículo preveem o início do processo de alfabetização no 1º ano do ensino fundamental com sua ampliação e consolidação até o 3º ano, quando o estudante deve ser capaz de ler, compreender e produzir um pequeno texto de forma autônoma (Distrito Federal, 2014a, 2018). Ou, conforme empreendido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), até o final do 2º ano do ensino fundamental (Brasil, 2018a), desafio cuja falha tem sido deflagrada pelos índices que reafirmam a dificuldade histórica do Brasil em alfabetizar todas as crianças.

Esse desafio incorre, tradicionalmente, na discussão em torno da polêmica sobre os métodos utilizados para a garantia da alfabetização, colocando, no método, a solução para o alcance da tão almejada alfabetização (Ferreiro, 2011; Soares, 2023). Partindo de uma retomada temporal, na subseção seguinte, intentamos sinalizar o que foi e(ou) tem sido feito visando ao ensino da leitura e da escrita e à garantia da alfabetização como direito ao pleno exercício da cidadania e à participação nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, direito que historicamente vem sendo negligenciado.

3.1.2 Constituições introdutórias acerca do ensino da leitura e da escrita

A trama em que vai sendo tecida a relação sujeito-aprendizagem historicamente é marcada por processos de rupturas e redefinições. No campo da alfabetização no Brasil, as mudanças de paradigma e concepção metodológica tem sido impulsionada, sobretudo, devido ao persistente fracasso escolar em garantir às crianças a apropriação da língua escrita. Assim, até a década de 1980, via-se, no método, a solução para o fracasso em alfabetização (Soares, 2016), pois “durante décadas, esse pareceu ser o problema crucial da alfabetização: um método”

(Soares, 2023, p. 116). Nessa concepção, optamos pelo recorte temporal da década de 1980 para iniciar esta subseção, pela redefinição de concepções de ensino e aprendizagem no campo da alfabetização empreendidas a partir desse período.

A alfabetização escolar no Brasil passou por transformações de pressupostos e objetivos conceituais e metodológicos significativas acerca do ensino da língua escrita, especialmente na década de 1980 a partir dos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que construíram a teoria da psicogênese da língua escrita, trazendo à tona uma visão construtivista acerca da alfabetização. Até então, a discussão era em torno da alternância entre os métodos sintéticos e analíticos de alfabetização, que desconsideravam a inter-relação entre aprendizagem do sistema de escrita e as práticas de leitura e de escrita (Morais, 2012; Soares, 2016).

A história dos métodos de alfabetização é a face mais visível da história da alfabetização no Brasil, que vem gerando, desde o final do século XIX, disputas relacionadas a inovadoras e tradicionais explicações para o problema da dificuldade de as crianças aprenderem, especialmente na escola pública (Mortatti, 2006). Essa alternância metodológica para o ensino da leitura e da escrita gerou uma controvérsia que se concretizou em um movimento pendular em que se baseavam ora no princípio da síntese (método fônico e silábico) — métodos sintéticos —, ora no princípio da análise (método da palavração, sentencição, global) — métodos analíticos (Soares, 2016).

Na lógica da aprendizagem acumulativa, em que se parte da soma de unidades menores para alcançar a apreensão de etapa posterior, nos métodos sintéticos, pressupõe-se que a aprendizagem da leitura acontece das unidades linguísticas menores (sílabas, letras, fonemas) para as maiores (palavras, frases, histórias), com destaque para os três tipos de métodos principais: métodos alfabéticos, em que se parte da adição dos nomes das letras para formar as sílabas; métodos silábicos, em que se parte das sílabas para emitir os sons correspondentes, decorando-as; e métodos fônicos, em que se parte do treino e pronúncia de fonemas isolados e se decora as letras correspondentes para realizar as junções fonema-grafema — sendo os dois últimos tipos os mais tradicionalmente usados no Brasil (Morais, 2012). Essa discussão em torno dos métodos sintéticos aconteceu de 1876 a 1890 e ocasionou a subordinação da didática às questões de ordem linguística do ensino da escrita e a da leitura e na metodização dessa última, de modo que o ensino da leitura passou a envolver, necessariamente, uma questão de método (Mortatti, 2006).

Em período posterior, que vai aproximadamente de 1890 a 1920, houve uma disputa entre os defensores dos métodos sintéticos e dos novos métodos analíticos. Esses métodos se

baseiam no caráter biopsicofisiológico da criança (sob forte influência da pedagogia estadunidense) e na abordagem do ensino da leitura e da escrita como uma questão didática subordinada às questões psicológicas do aprendiz (Moratatti, 2006). Nos métodos analíticos, para o ensino da leitura, que procedia do “todo” para as “partes”, o “todo” era entendido como palavra — no método de palavração —, como sentença — no método de sentencição —, ou como “historieta” — no método global de contos —, a depender das considerações dos defensores (Mortatti, 2006, 2010).

Por volta das décadas de 1920 até 1970, em busca de solução para os problemas relativos ao ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, houve a mescla entre os dois métodos anteriores, surgindo os métodos mistos ou ecléticos, em decorrência da disputa entre os defensores dos métodos analíticos e dos sintéticos e dos testes ABC, de maturidade para o aprendizado da leitura e da escrita (Mortatti, 2006, 2010).

A orientação adotada em qualquer desses métodos é, “limitadamente, a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita”, palavras são selecionadas intencionalmente para a sua decomposição em sílabas e fonemas, enquanto textos e sentenças são construídos artificialmente, seguindo um controle rígido lexical e morfossintático para ser decomposto em palavras, sílabas e fonemas (Soares, 2016, p. 19) Nas concepções teóricas que embasavam a construção do conhecimento no Brasil até a década de 1980, imperou a perspectiva de aprendizagem associacionista,² em que, estando a criança pronta (prontidão) para poder grafar, bastaria a associação de um desenho a um som (Rojo, 2009).

Diante do exposto, podemos perceber que os métodos tradicionais de alfabetização desconsideravam a emergência do sujeito no processo de aprendizagem, concebendo a transmissão de informações e a passividade do estudante como centro desse processo.

Apesar de a manifestação dos métodos sintéticos, analíticos e mistos ter se iniciado no século XIX, é possível encontrar resquícios desses métodos em atividades e práticas alfabetizadoras utilizadas nos dias atuais, que podem não aparecer explicitamente nos discursos dos professores, mas se fazem presentes no nível da concretização. Entretanto não podemos considerá-las politicamente neutras ou ingênuas, pois as escolhas teóricas, metodológicas, didáticas se ancoram em julgamentos, convicções e valores, implicados com relações de poder, pois “a diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir

² Na concepção empirista/associacionista, a visão acerca do estudante paira sob a perspectiva dele enquanto tábula rasa, em que a aprendizagem depende e acontece pela transmissão recebida do exterior, sendo reduzida a acumulação de informações, e enfoca uma visão reducionista do complexo processo de alfabetização (Moraes, 2012).

um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade” (Freire, 2001, p. 37). Além disso, “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem” (Ferreiro, 2011, p. 33).

Após esse breve percurso que enfatiza a disputa entre os métodos sintéticos e analíticos no remontar das décadas que constroem parte robusta da história da alfabetização no Brasil, chegamos à década de 1980, em que as teorias tradicionais citadas começaram a ser fortemente questionadas. E, na luta pelo enfrentamento do fracasso escolar em alfabetizar as crianças, um dos elementos fundantes foi o pensamento construtivista acerca da alfabetização pela teoria da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999).

Com base na perspectiva piagetiana, essa teoria enfatizou as formas como as crianças aprendem a ler e escrever, a partir de hipóteses sobre o funcionamento da escrita elaboradas por elas e a partir das quais podemos pensar formas de intervenção e organização dos estudantes em sala (que serão esmiuçadas na subseção 3.4.2.2). Essa teoria trouxe à tona um novo conhecimento acerca do sistema de escrita, de que este “não surge simplesmente do exterior, a partir de informações transmitidas pelo meio (a escola, a professora), mas é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA” (Morais, 2012, p. 53).

Esse novo paradigma esclareceu alguns aspectos fundantes para a reconstrução do campo de alfabetização, uma nova fundamentação conceitual e teórica em que a prevalência passa do ensino para a aprendizagem. Assim, desloca-se o foco do professor para a criança; esclarece-se que o processo de aprendizagem da língua escrita se dá pela construção progressiva do princípio alfabético, e ela passa a ser entendida como um sistema de representação dos sons da fala; e destaca-se a construção do princípio da escrita através de interação com materiais reais de leitura e escrita, de diferentes gêneros e portadores, e não com textos artificiais (Soares, 2016). Partindo da teoria da psicogênese da escrita, compreendemos as propriedades do alfabeto como um sistema notacional, nunca como um código (Morais, 2012), fato desconsiderado pelos métodos tradicionais, embasado em visão associacionista/empirista.

Conforme mencionado por Santos (2003), o construtivismo surge enquanto um movimento comprometido com a transformação social, que reflete uma nova fase de abertura política pós-governo militar (um modelo político autoritário), da necessidade de teorias que refletissem esse novo momento político e social de independência e liberdade. Apresentando uma mudança radical quanto ao processo de ensino-aprendizagem, em que se “valoriza o papel do sujeito na construção do saber, bem como sua interação efetiva com o objeto do

conhecimento e com outros sujeitos”, há uma mudança na forma de se pensar a produção de conhecimento (Santos, 2003, p. 302).

Esse breve percurso histórico abarca aceções acerca dos processos de ensino e aprendizagem no campo da alfabetização, que não se encerraram, mas impulsionam novas construções e possíveis (re)construções. Reconhecemos e reforçamos que esses movimentos ocorridos a partir da década de 1980 causaram uma revolução nos estudos no campo da alfabetização, seja para consolidá-la ou refutá-la, especialmente na década de 1990, em que as teorias construtivistas foram “definitivamente eleitas norteadoras ‘universais’ dos currículos escolares, principalmente a partir da elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais” (Santos, 2003, p. 301).

Nessa década, um momento de novas perspectivas teórico-metodológicas surgiu, passou-se a questionar as escolhas metodológicas adotadas para o ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, questionando firmemente os métodos tradicionais, os testes de maturidade e o uso das cartilhas (Morais, 2012). Entretanto é percebido, especialmente a partir das avaliações em larga escala nacionais e internacionais (que serão tratadas na subseção 3.2.1), que essa revolução não foi suficiente para resolver esse problema crônico, enfrentado nas escolas brasileiras (sobretudo as públicas), de alfabetizar todas as crianças.

Para a continuidade dessa discussão envolvendo a perspectiva do ensino da língua, na próxima subseção, seguimos à interdependência entre os processos de alfabetização e letramento.

3.1.3 Alfabetização e letramento: uma conciliação possível e necessária

As exigências socioculturais em sociedades essencialmente grafocêntricas reforçam cada vez mais a necessidade de processos educativos que possibilitem a resolução de novas demandas cotidianas, sobretudo situações reais que envolvem a leitura e a escrita. Nesse entendimento, como sustenta Soares (2014), novas palavras são criadas para atender a emergência de novos fatos, ideias e maneiras de compreender os fenômenos.

À medida que a sociedade vai se tornando cada vez mais grafocêntrica (centrada na escrita) e que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, surgem novas necessidades e um novo fenômeno é evidenciado, não basta saber ler e escrever, é preciso ir além e incorporar, às práticas de leitura e escrita, competência para usá-las nas práticas sociais (Soares, 2014). Esses desdobramentos desvelam a introdução do termo letramento no Brasil,

em meados da década de 1990, por meio do qual se buscou a ampliação da abrangência do termo alfabetização (Mortatti, 2010, 2019).

O letramento surge dessa necessidade, e, conforme Kleiman (2005, 2012), trata-se de um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita enquanto sistema simbólico e tecnologia, relacionando-se aos usos da língua escrita em sociedade e seu impacto na vida moderna, ou seja, espera-se que o(a) estudante consiga, por meio da escrita, se comunicar em uma variada gama de situações. Com o sentido a ele atribuído atualmente, trata-se de uma tradução para a língua portuguesa da palavra da língua inglesa *literacy*, cuja acepção denota o estado ou a condição assumida por aquele que aprende a ler e escrever e, implicitamente, apresenta a perspectiva de que não basta saber ler e escrever, é preciso ir além e saber responder às exigências sociais de leitura e escrita, saber fazer uso do ler e do escrever (Soares, 2014).

Desse modo, é um equívoco dissociar alfabetização e letramento, pois, apesar de designarem processos de natureza essencialmente diferente, envolvendo conhecimentos, habilidades e competências próprios, que implicam formas de aprendizagem e procedimentos de ensino diferentes, são processos simultâneos, indissociáveis e interdependentes (Soares, 2021, 2023). Dessa forma, parece-nos fundamental delinear detidamente que

um indivíduo alfabetizado não é necessariamente letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita (Soares, 2014, p. 40).

Insistimos na importância da consideração da indissociabilidade entre esses dois processos por acreditarmos que, atualmente, não é suficiente o aprendizado da leitura e da escrita partindo de textos desconexos e artificiais. Ademais, consideramos oportuno o destaque de que o letramento antecede o processo de alfabetização e vai além dele, o que indica, por exemplo, que um adulto pode ser analfabeto e ser letrado ou ter certo nível de letramento, assim como uma criança pode ainda não ser alfabetizada, mas ser letrada. Conforme Rojo e Moura (2012, p. 35), “o contato com o mundo letrado acontece muito antes das letras e vai muito além delas”.

A relação entre os processos é destacada por Lerner (2007) ao enfatizar que,

o necessário é fazer da escola um âmbito onde leitura e escrita sejam práticas vivas e vitais, onde ler e escrever sejam instrumentos poderosos que permitem repensar o mundo e reorganizar o próprio pensamento, onde interpretar e produzir textos sejam direitos que é legítimo exercer e responsabilidades que é necessário assumir (Lerner, 2007, p. 18).

Nessa perspectiva, não basta ter os conhecimentos construtivistas das propriedades do alfabeto para ser uma boa(bom) professora(or) alfabetizadora(dor), é preciso ir além, provendo práticas contextualizadas que envolvam os processos de alfabetização e letramento, especialmente com as mudanças do mundo por efeito da globalização. As mudanças relativas aos meios de comunicação e circulação de informações trazem à escola de hoje um universo de convivência entre letramentos múltiplos e diferenciados, sendo um dos objetivos da escola possibilitar que os estudantes participem das várias práticas sociais que utilizam da leitura e da escrita, para isso, deve-se levar em consideração os multiletramentos e os letramentos multissemióticos (Rojo, 2009).

Conforme Soares (2021), o letramento enquanto um conceito complexo e diversificado é muitas vezes utilizado no plural ou com o prefixo “multi-”, “letramentos” ou “multiletramentos”. Tem assumido esse sentido plural devido à amplitude do conceito para designar diferentes sistemas de representação que extrapolam o sistema linguístico.

Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020) destacam que, devido às mudanças constantes tanto locais quanto globais, o letramento escolar grafocêntrico já não é suficiente. Em razão da presença cada vez maior das novas tecnologias, é preciso reconhecer as múltiplas formas de comunicar e construir sentidos, abrangendo o campo do “letramento” para “letramentos”, no plural.

Já o termo “multiletramentos” envolve dois aspectos principais. O primeiro voltado à diversidade social de significações em diferentes situações culturais e sociais, em que os textos variam significativamente dependendo do contexto, diferenças cada vez maiores nos modos de interação em nossa vida cotidiana. O segundo voltado à multimodalidade, em que há uma multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na construção de significado (áudio, escrita, visual, espacial, gestual, oral) (Kalantzis, Cope, Pinheiro, 2020; Rojo; Moura, 2012).

O ingresso do letramento, letramentos ou multiletramentos repercutiu nas práticas alfabetizadoras e nas concepções de ensino, impulsionando novos desafios quanto ao ensino da leitura e da escrita. No *Currículo em Movimento d o Distrito Federal*, é apresentado que o ensino da língua portuguesa objetiva o desenvolvimento dos multiletramentos, envolvendo um conjunto de práticas de leitura, escrita e análise crítica, de modo que as práticas de linguagem, “oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica ganham uma nova dimensão quando, dentro da cultura digital e local, são trabalhadas de forma

contextualizada a fim de assegurar aos estudantes voz e interação significativas” (Distrito Federal, 2018, p. 17).

Intencionando a efetivação de aprendizagens significativas, é preciso buscar formas de garantir a todos os estudantes a alfabetização na perspectiva do letramento. Tentativa essa que vem sendo implementada pela esfera pública em forma de políticas e programas de formação continuada de professores alfabetizadores, aspecto fundante para a efetivação do processo de alfabetização e que, por isso, merece o nosso destaque na subseção seguinte.

3.2 Retrato da alfabetização no Brasil: entre os dados, a formação continuada e a prática docente

A garantia da alfabetização enquanto fator para o almejado alcance da equidade na educação deve ser considerado na proposição de projetos, políticas e programas educacionais. Conforme destacado nos resultados do PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study* [Estudo Internacional de Progresso em Leitura]), “equidade não significa que todos os estudantes tenham resultados iguais, mas que quaisquer variações que possam existir nos resultados educacionais não estejam associadas às origens socioeconômicas dos estudantes, ao sexo e à cor/raça, por exemplo” (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023b, p. 10). Precisamos indagar se a equidade tem sido alcançada, especialmente porque historicamente “o fracasso da escola, na alfabetização, tem atingido quase exclusivamente as crianças pobres, oriundas das famílias de meio popular” (Morais, 2012, p. 22).

As tentativas de melhorar o processo de ensino-aprendizagem e de superar o fracasso escolar da alfabetização de todos os estudantes remontam décadas. Iniciativas são implementadas e descontinuadas, posições políticas e troca de governo significam mudanças de concepções e de alternativas. A dificuldade de garantia da alfabetização a todos os estudantes é uma fragilidade que vem sendo exposta e sublinhada por meio das avaliações nacionais e internacionais.

3.2.1 Retratos da alfabetização no Brasil: evidências de avaliações nacionais e internacionais

No Brasil, a alfabetização de crianças tem representado um desafio histórico, e o fracasso escolar nas séries iniciais da escolarização vem sendo evidenciado por avaliações nacionais e internacionais. Dados do PIRLS que avaliam habilidades de leitura das(os)

estudantes matriculadas(os) no 4º ano, divulgados em maio do ano de 2023, revelaram que quatro a cada 10 estudantes não dominam a leitura. Entre 65 nações em que a avaliação foi realizada, o Brasil ficou à frente apenas de cinco países (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023b).

Esses dados corroboram e reafirmam os que vêm sendo evidenciados há décadas nas avaliações em larga escala, e que merecem o nosso destaque. Em 2013, em atendimento à portaria que instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) criou a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), uma avaliação externa e censitária, voltada aos estudantes concluintes do 3º ano do ensino fundamental da rede pública (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013). Sua última edição, realizada em 2016, revelou que, no DF, 44,49% das(os) estudantes do 3º ano se encontravam em nível insuficiente em relação à leitura e 23,57% apresentavam índices insuficientes em relação à escrita (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017). Essa avaliação da alfabetização foi descontinuada no contexto da elaboração e homologação da BNCC.

A compreensão de características definidoras de uma criança alfabetizada é essencial do ponto de vista da política pública, para que sejam estabelecidas diretrizes orientadoras de políticas nacionais na área educacional, bem como o planejamento de intervenções pedagógicas e ações de formação docente que contribuam para o avanço dos estudantes quanto ao processo de alfabetização. Nessa perspectiva, a pesquisa Alfabetiza Brasil, estabeleceu uma diretriz definidora de uma criança alfabetizada, partindo do ponto de corte no escopo da escala de desempenho do Saeb 2º ano (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023a), que apresentamos no quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Diretriz definidora de uma criança alfabetizada – ponto de corte da escala Saeb

Pode-se afirmar que os estudantes têm alta probabilidade de terem desenvolvido, pelo menos, as habilidades necessárias para que sejam considerados alfabetizados: 743 pontos

- Leem palavras, frases e textos curtos.
- Localizam informações explícitas em textos curtos (até seis linhas), como em bilhete, crônica e fragmento de conto infantil.
- Inferem informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal, como em tirinhas e cartazes.
- Escrevem ortograficamente palavras com regularidades diretas entre fonemas e letras.
- Escrevem textos que circulam na vida cotidiana, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação.

Esses estudantes são leitores e escritores que interagem de forma autônoma, principalmente, com textos que circulam na vida cotidiana e no campo artístico- literário, em práticas de leitura e de escrita características do letramento escolar.

Fonte: adaptado de Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023a).

O relatório da pesquisa Alfabetiza Brasil apresenta a descrição pedagógica do ponto de corte estabelecido pelo Inep, conforme o quadro 5, e estabelece critérios avaliativos para demarcar a distinção entre estudantes alfabetizadas(os) e não alfabetizadas(os), a partir da marca de 743 pontos, ou nível 4 na escala de proficiência do Saeb (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2023a).

Conforme descrito no quadro 5, as habilidades descritas para que a(o) estudante se torne alfabetizada(o) pressupõem o envolvimento da criança com a leitura e a escrita a partir de textos em circulação na vida cotidiana, destacando a centralidade do texto (Soares, 2021) e oportunizando o contato com diversos gêneros textuais (Lerner, 2007), propiciando ampliação e diversificação dos letramentos e o favorecimento da participação efetiva em práticas sociais diversas mediadas pela leitura e pela escrita (Cobucci, 2022).

Outrossim, seguindo as habilidades definidoras do ponto de corte e com base em Moraes (2012, p. 149), a criança, para alcançar a condição de alfabetizada, deve “participar de práticas letradas que implicam a capacidade de ler e compreender textos curtos, bem como produzir textos também com curta extensão”, reforçando, assim, a conciliação possível e necessária entre os processos de alfabetização e letramento (Soares, 2014, 2021, 2023).

Voltando aos dados, no que tange ao resultado nacional do Saeb, a média de proficiência nacional nas redes públicas de ensino em língua portuguesa foi de 743,3 em 2019 e de 715,6 em 2021 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022), representando uma queda de 27,7 pontos, que, conforme nosso entendimento, merece uma análise comprometida ao mesmo tempo que cautelosa acerca dos dados, tendo em vista o contexto atípico da pandemia de covid-19. No DF, a queda no desempenho dos estudantes foi maior que a nacional, de 28,5 pontos. Os resultados identificados motivaram a criação da atual política nacional voltada para a alfabetização, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), que apresentamos na próxima subseção.

Ademais, as informações reveladas nas avaliações em larga escala, que colocam foco sobre as defasagens acerca da alfabetização, impulsionam (ou deveriam impulsionar) a criação programas de formação continuada de professores alfabetizadores, bem com “pactos” em prol da melhoria da qualidade da educação, que apresentamos também na próxima subseção.

3.2.2 Programas, políticas e a garantia da alfabetização

Reconhecemos que a formação continuada é elemento estruturante da valorização dos profissionais de educação e da melhoria da qualidade da educação básica. Nesse sentido, ao longo das décadas, vêm sendo implementadas políticas de formação continuada para professores alfabetizadores no Brasil e programas de recuperação e progressão das aprendizagens enquanto proposição da esfera pública. Políticas e programas marcados, assim como a história da alfabetização no Brasil, por um movimento complexo de recorrência discursiva da mudança, que indica a tensão entre rupturas e permanências e se relacionam diretamente a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais para a alfabetização (Mortatti, 2010).

Historicamente, a alfabetização de crianças tem representado um desafio, cujas reflexões acerca dessa problemática destacam a necessidade de investimento na formação de professores alfabetizadores, que, nas últimas décadas, tem recebido um maior destaque na agenda educacional nacional (Cardoso; Cardoso, 2016). A notoriedade das políticas de formação de professores em prol da melhoria da qualidade da educação vem ganhando destaque desde a década de 1990.

No final da década de 1990, o Ministério da Educação (MEC) iniciou um movimento para estruturar e implementar programas educacionais voltados à formação continuada e desenvolvimento profissional docente (Freire; Amorim, 2022). Propendendo a elaboração de um programa de formação continuada voltado às especificidades intrínsecas à alfabetização, em 2001, foi implementado, por iniciativa do MEC, o Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (Profa) (Brasil, 2001). Em 2005, foi instituído o Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento) (Brasil, [2024]). Logo em seguida, foi instituída a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que versa sobre a ampliação do ensino fundamental de nove anos (Brasil, 2006), a partir da qual a qualificação dos alfabetizadores passou a ter investimentos mais significativos (Soares; Oliveira-Mendes, 2020).

Num curto intervalo de tempo, tivemos, em nosso país, outra política voltada à formação de professores alfabetizadores. Tratou-se de um Programa de Apoio à Leitura e Escrita (Praler) (Brasil, 2007). Em 2012, através da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, foi instituído o Pnaic (Brasil, 2012b), um marco histórico quanto à formação de professores alfabetizadores, que indiscutivelmente redefiniu as concepções acerca da formação de

professores alfabetizadores e que, apesar de oficialmente extinto, ainda exerce influência nas práticas didático-pedagógicas (Soares; Oliveira-Mendes, 2020).

Ademais, outras políticas e programas foram implementados em atenção ao processo de alfabetização e letramento, tais como o Programa Novo Mais Educação (PNME) (Brasil, 2016) e o Programa Mais Alfabetização (Pmalfa) (Brasil, 2018b). Seguindo esse percurso histórico, foi criada a Política Nacional de Alfabetização (PNA), pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019 (Brasil, 2019b), que representou um retrocesso para o campo da alfabetização. Desconsiderando, sobretudo, décadas de pesquisas realizadas por estudiosos brasileiros da área, a política enfatizou uma postura epistemológica de redução da alfabetização ao treino fonológico, cujo processo mecânico levaria à aquisição de um código. Essa política acarretou a criação de programas em consonância com o seu direcionamento: o Programa Tempo de Aprender (Brasil, 2020) e o Programa Conta pra Mim (Brasil, 2019a).

A PNA foi revogada, em 12 de junho de 2023, pelo Decreto nº 11.556, que instituiu o CNCA (Brasil, 2023). O CNCA supõe a conjugação dos esforços da União, estados, DF e municípios com o propósito da garantia do direito à alfabetização das crianças brasileiras para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas. Conforme o artigo 5º do Decreto nº 11.556/2023, um dos objetivos do CNCA é a implementação de políticas, programas e ações para que as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do segundo ano do ensino fundamental (Brasil, 2023).

Em conformidade com o decreto que instituiu o CNCA e seguindo a prerrogativa do protagonismo dos estados e municípios a partir do fomento à construção de políticas territoriais, em 19 de fevereiro de 2024, foi instituído no DF o Programa Alfaletando, cujo objetivo é a garantia do direito à alfabetização até os sete anos de idade (Distrito Federal, 2024a).

A universalização da alfabetização no DF até o 2º ano do ensino fundamental requer, como estabelecido pelo programa, o desenvolvimento de diferentes eixos. A formação continuada dos professores alfabetizadores, um dos agentes de materialização da política, é um eixo que merece destaque. Pois apesar de a atividade teórica não se configurar, por si só, como práxis criadora, ao elaborar idealmente teorias que explicam a realidade e ao modificar ideias a respeito dela, proporciona conhecimentos indispensáveis para mudanças efetivas na realidade (Silva, 2010). Desse modo, estando alinhada ao exercício da docência, a formação continuada possibilita a necessária articulação entre teoria e prática.

A ação e reflexão da prática a partir da formação continuada esbarra num desafio quanto à inconstância de propostas e descontinuidade de políticas, que marcam o percurso histórico das políticas de alfabetização, que não se consolidam permanentemente e acabam sendo

executadas como políticas de governo, e não políticas de Estado, o que almejamos. Desse modo, corroboramos com Saviani (2011), que afirma que a descontinuidade das políticas educacionais inviabiliza qualquer avanço no campo da educação.

Adicionalmente à formação docente enquanto aspecto essencial para a melhoria da qualidade do ensino, destacamos a necessidade central de estudo aprofundados quanto ao processo de aprendizagem escolar e as relações intrínsecas a ele estabelecidas na e fora da escola, objeto da próxima subseção.

3.3 Perspectivas teóricas acerca do processo de aprendizagem escolar

Em direção a um espectro ampliado acerca da aprendizagem, partimos especialmente de alguns autores que se debruçaram, desenvolveram e(ou) desenvolvem contribuições significativas sobre o tema, são eles: Miijtjans Martínez (2014); Miijtjans Martínez *et al.* (2020); Miijtjans Martínez; González Rey (2017); González Rey (2014, 2019); Rossato; Miijtjans Martínez (2011, 2015); Tacca (2009, 2014); e Vigotski (2007), Vigotski, Luria e Leontiev (2019).

3.3.1 Aprendizagem e desenvolvimento: reflexões e aproximações

As concepções de aprendizagem escolar representam perspectivas acerca desse fenômeno, um posicionamento teórico e epistemológico que embasa a forma de organização do trabalho pedagógico, incidindo, sobretudo, no sentido que se atribui à escola e à sua função social, envolvendo entendimentos acerca da criança, aos sentidos dados à infância, bem como aos processos de ensino e aprendizagem (Goulart, 2007).

O posicionamento conceitual expressa a visão e entendimento que se tem acerca da educação e da organização das práticas escolares. Partindo desse entendimento, o currículo escolar no DF, o *Currículo em Movimento*, vale-se da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para a compreensão da realidade social e educacional, buscando a superação das contradições sociais e, sobretudo, à garantia da aprendizagem para todos (Distrito Federal, 2014a).

Por oportuno, valemo-nos da perspectiva histórico-cultural de Vigotski como recorte dos desdobramentos epistemológicos da interação entre desenvolvimento e aprendizagem nesta subseção, para realizar reflexões, perspectivas e aproximações com outras teorias. Sendo assim, conforme mencionado por Santos (2003), Vigotski acreditava na construção do conhecimento

partindo das interações sociais e atribuía especial valor à linguagem enquanto estruturante de pensamento e ação sobre o mundo e sobre o próprio homem, além de considerar o desenvolvimento humano e a educação como fenômenos inseparáveis.

Historicamente, o entendimento acerca da aprendizagem e do desenvolvimento da criança se baseou em variadas concepções teóricas. Vigotski (2007) preconiza uma análise diferenciada acerca dessa relação, essencial aos processos humanos e aos processos educativos, evocando, com base na teoria do âmbito de desenvolvimento potencial, um novo entendimento acerca da interação aprendizagem e desenvolvimento. Vigotski, Luria e Leontiev (2019, p. 115) ultrapassam a posição associativa entre aprendizagem e desenvolvimento enfatizando que “a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente”, aprendizagem não é em si desenvolvimento, mas uma fonte de desenvolvimento.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento psíquico e as capacidades humanas se relacionam ao processo de aprendizagem, enfatizando que ela não ocorre de forma solitária, mas na relação com o outro, em colaboração, em que a aprendizagem passa a ser vista como processo de interação dos estudantes com o mundo, com o outro, com a linguagem e com os professores em um ambiente que, sobretudo, favoreça a humanização (Distrito Federal, 2014a). Linguagem que viabiliza as relações entre os indivíduos imersos em dada realidade, “relação que possibilita que ele seja único e, ao mesmo tempo, pertencente a uma coletividade, produto e produtor de linguagem” (Oliveira, 2018, p. 525).

Partindo desse entendimento, o indivíduo se constitui, especialmente, através das interações sociais, a partir da troca. Assim, a construção e estabelecimento dos conhecimentos se dão na relação com o outro, numa ação partilhada, de forma que, para a criança dominar os conhecimentos, é fundamental que se estabeleça a mediação dos indivíduos, especialmente dos mais experientes do grupo cultural (Rego, 2014). A esse respeito Vigotski (2007) e Vigotski, Luria e Leontiev (2019) trazem à baila o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou potencial, que se refere

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2007, p. 97).

Nesse entendimento, o que a criança faz no momento atual apenas com o auxílio de adulto ou parceiro mais experiente, poderá realizar em momento posterior de forma

independente (Vigotski; Luria; Leontiev, 2019). Assim sendo, a atuação pedagógica estaria desempenhando, de forma exitosa, o seu papel, na medida em que, com base no que a criança já sabe (seus conhecimentos cotidianos, ideias e observações acerca do mundo), incida na zona de desenvolvimento potencial dos estudantes, partindo do que ele já sabe e atuando para ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos.

Trata-se de ir além do nível de desenvolvimento atingido pelo estudante, impulsionando o desenvolvimento sem esperar por determinado nível para que sejam delineadas estratégias educativas (Mijtjans Martínez; González Rey, 2017). Esse entendimento reforça a perspectiva de que a escola deve se ater ao percurso do estudante, observando as suas especificidades e singularidades, pois “somente quando a estratégia pedagógica enfoca o pensamento do aluno que se sustenta em suas emoções, ela pode criar zonas de possibilidades de novas aprendizagens” (Tacca, 2014, p. 49).

Para o aprofundamento das reflexões acerca da aprendizagem, recorreremos à teoria da subjetividade de González Rey arraigada na concepção histórico-cultural, levando em consideração, entretanto, que há aproximações e distanciamentos entre Vigotski e González Rey em relação a aprendizagem e desenvolvimento (Goulart, 2023).

3.3.2 A expressão da subjetividade no processo de aprendizagem escolar

A aprendizagem escolar, partindo da teoria da subjetividade, é entendida como processo de produção subjetiva alicerçada em experiências que acontecem dentro e fora do ambiente escolar, em esferas da realidade como a família e a vida social, o que permite uma compreensão dos indivíduos com foco na dimensão subjetiva do aprendiz e na relação ensino-aprendizagem, estabelecida entre quem ensina e quem aprende (Mijtjans Martínez *et al.*, 2020).

A subjetividade é uma produção simbólico-emocional gerada por indivíduos e grupos sociais na integração entre emoções, sentidos e processos simbólicos, enquanto a configuração subjetiva representa a organização dos sentidos subjetivos gerados, em diferentes momentos, em articulação com o contexto atual vivenciado, processos simbólicos e emocionais que acontecem no curso da experiência (Goulart, 2023; Mijtjans Martínez; González Rey, 2017; González Rey, 2014). González Rey (2019), a partir da articulação entre os seus principais conceitos, define que

a subjetividade é ontologicamente definida pela integração de emoções e processos simbólicos, **formando novas unidades qualitativas: os sentidos subjetivos**. Tais sentidos subjetivos são flashes simbólico-emocionais que se desenrolam em um

movimento caótico, do qual as configurações subjetivas emergem como uma organização autorreguladora e autogeradora de sentidos subjetivos (González Rey, 2019, p. 28, tradução nossa, grifo nosso).

Partindo desse entendimento, a compreensão da aprendizagem enquanto processo subjetivo, que vai se articulando em configurações subjetivas, implica pensar que a produção de sentidos subjetivos não é dada pelo fenômeno escolar em si de forma isolada, mas pelo intercâmbio do fenômeno com as múltiplas experiências socioculturais (gênero, raça, história familiar, condição social etc.) do aprendiz e do seu contexto atual, que não acontece de forma linear ou isolada, mas em uma trama complexa de fatos, reforçando o entendimento que “as experiências não têm relevância subjetiva pela sua ocorrência, mas pelos sentidos subjetivos que nela se produzem” (Mitjans Martínez; González Rey, 2017, p. 64).

Para transcender a ideia de aprendizagem como assimilação de conteúdos, concepção dominante na subjetividade social, é preciso que haja mudança quanto às representações e ao sistema de valores acerca do aprender (Mitjans Martínez; González Rey, 2017). E, com isso, contribuir com uma perspectiva de aprendizagem que supere a concepção “bancária” da educação, que leva os homens ao ajustamento ao mundo e à inibição do poder de criação e atuação, em direção a uma educação alicerçada na problematização dos indivíduos em suas relações com o mundo (Freire, 2005).

Destacamos que a aprendizagem de conteúdos escolares é de extrema importância, entretanto não deve ser o único foco da ação pedagógica. Além disso, essa tarefa deve considerar as possibilidades de produção personalizada e de práticas pedagógicas que propiciem a posição do estudante enquanto sujeito³ da aprendizagem (González Rey, 2014), deslocando-se o foco do conteúdo aprendido para voltar o olhar ao sujeito que aprende, tendo como eixo da ação o processo dialógico (Mitjans Martínez *et al.*, 2020; Mitjans Martínez; González Rey, 2017; Tacca, 2014). Diálogo, tal como concebido, é a essência da educação como prática de liberdade (Freire, 2005).

A esse respeito, Freire (2005, p. 74) aponta que “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação”. Reflexão que nos remete à aprendizagem enquanto processo

³ Sujeito entendidos enquanto indivíduo ativo, situado, reflexivo, que participa da trama social e possibilita novos caminhos de subjetivação dentro do espaço normativo institucional (Mitjans Martínez; Rey, 2017). A ação de sujeito, foco principal do percurso educativo pela teoria da subjetividade, configura-se como essencial na teoria da subjetividade, especialmente para a compreensão de formas almeçadas de aprendizagem escolar.

subjetivo, refutando a visão educativa individualista que desconsidera os espaços sociais vivenciados pelos estudantes para além do espaço escolar.

Entretanto não significa que nada possa ser feito ou que as ações realizadas pelo professor não surtirão efeito, pelo contrário, entende-se que cabe aos professores contribuir para a geração de sentidos subjetivos, criando espaços de atividades e comunicação que possam viabilizar aprendizagens efetivas (Mitjans Martínez; González Rey, 2017), incidindo na defesa da corresponsabilidade das(os) docentes diante dos processos de aprendizagem, não na sua culpabilização pela não aprendizagem. Precisamos transcender a culpabilização em direção à busca pela compreensão das dificuldades para o favorecimento de sua superação em direção ao alcance das aprendizagens.

3.3.3 *A dimensão subjetiva da dificuldade de aprendizagem escolar*

A compreensão da dimensão subjetiva da dificuldade de aprendizagem requer o entendimento da representação e identificação dela no âmbito escolar. Partindo dessa perspectiva, é válido destacar que essas dificuldades são identificadas quando as(os) estudantes não conseguem cumprir as exigências a ela(e) impostas, cuja superação se configura em um processo complexo que requer a consideração de elementos como: os constitutivos da subjetividade do aprendiz (as configurações subjetivas e os sentidos subjetivos produzidos com relação a sua aprendizagem) e a condição de sujeito na aprendizagem (Rossato; Mitjans Martínez, 2015).

Ademais, as dificuldades de aprendizagem são as diferentes formas de expressão de impossibilidade de as(os) estudantes avançarem no processo de aprendizagem e cumprirem as exigências requeridas dentro do tempo e dos padrões exigidos pelo sistema educativo, escola e professores (Mitjans Martínez *et al.*, 2020; Rossato; Mitjans Martínez, 2011, 2015).

Em geral, a instituição escolar possui uma representação social do que caracteriza o bom aluno e a boa aprendizagem, centrada, geralmente, no intelecto e no instrumental, deixando à margem as condições subjetivas do aprendiz. Portanto é oportuno destacar que as diferentes experiências do aprendiz se configuram em uma unidade subjetiva presente em cada esfera de sua vida e que a dificuldade de aprendizagem que se expressa na escola pode ser representativa do que acontece em outras esferas da vida da criança.

Desse modo, um desafio que se insere na prática pedagógica do professor em relação à superação das dificuldades de aprendizagem envolve a necessidade de conhecer os estudantes, a fim de delinear ações e estratégias planejadas e intencionais que sejam favorecedoras da

produção de sentidos subjetivos que possam viabilizar ou potencializar aprendizagens efetivas (Mitjans Martínez *et al.*, 2020; Muniz; Mitjans Martínez, 2020; Rossato; Mitjans Martínez, 2015; Tacca, 2014). Pois nada irá se alterar se os estudantes forem apenas identificados com dificuldades de aprendizagem, é preciso fazer uma investigação acerca do histórico escolar do estudante, do seu processo de aprender (Tacca, 2009).

Reconhecer o estudante na sua especificidade e possibilidade de expressão como sujeito, concebendo a aprendizagem como processo singular, pautado na marca pessoal de cada aprendiz, permite a atribuição de um caráter autobiográfico ao aprender e favorece a aprendizagem (Rossato; Mitjans Martínez, 2011, 2015), tendo em vista que a aprendizagem padronizada é o maior impedimento para a aparição dos sentidos subjetivos na aprendizagem (González Rey, 2014).

Partindo desse entendimento, o processo educativo “terá implicações mais ou menos relevantes na medida em que os processos subjetivos lhe derem um caráter diferenciado e singularizado e que permitam aos estudantes tomarem posições ativas do percurso de suas aprendizagens” (Mitjans Martínez *et al.*, 2020). Possibilitando, sobretudo, transcender a dicotomia cognição-afeto e alcançar o caráter singular da aprendizagem em que as práticas pedagógicas propiciem o posicionamento do aprendiz como sujeito da aprendizagem (González Rey, 2014).

Interessa-nos frisar, conforme empreendido por Tacca (2009, p. 67), que o percurso educativo deve se basear no caminho da investigação das relações interfuncionais entre as dimensões da cognição e afeto, pois historicamente as atividades selecionadas para a aprendizagem, especialmente dos estudantes com defasagem na sua aprendizagem são intelectualizadas e despersonalizadas, o que demonstra uma ação desprovida do entendimento de que “a aprendizagem acontece no entrelaçamento de várias funções que são dinâmicas e que estão inter-relacionadas de modo específico, dependendo do contexto e da história do aluno e de sua configuração subjetiva”.

Por oportuno, conforme Rossato e Mitjans Martínez (2011), daí a importância de que sentidos subjetivos que favoreçam a superação da dificuldade de aprendizagem não necessariamente estão ligados à própria situação de aprendizagem, podem ter origem em gêneses diversas, em configurações subjetivas ou em sentidos subjetivos de outros espaços e momentos da vida (Rossato; Mitjans Martínez, 2011), “trazendo ao momento atual do aprender, momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos da vida” (González Rey, 2014, p. 34).

À guisa de conclusão, faz-se premente frisar que a concepção de aprendizagem aqui explicitada, com base na teoria da subjetividade, não deve ser entendida como uma composição orgânica, que ocorre de forma natural no âmbito escolar, pois requer o entendimento e uma prática pedagógica comprometida com a superação da dificuldade de aprendizagem.

Nessa acepção, para delinear as estratégias pedagógicas, é fundamental que o professor conheça o nível de desenvolvimento que o estudante já alcançou, o que ele é capaz de fazer de forma independente, seus conhecimentos e habilidades (Mitjans Martínez; González Rey, 2017; Vigotski, 2007; Vigotski; Luria; Leontiev, 2019), para que sejam planejadas e desenvolvidas estratégias favorecedoras da aprendizagem.

Desse modo, quanto ao delineamento de estratégias de intervenção, na próxima subseção, tratamos do currículo escolar e seu atendimento às necessidades dos estudantes.

3.4 O currículo escolar e as formas de organização do trabalho pedagógico em atenção às especificidades dos estudantes

3.4.1 Organização escolar em ciclos no Brasil e no Distrito Federal: implicações teórico-metodológicas

Superar, eliminar, transcender dificuldades de aprendizagem requer o reconhecimento das muitas facetas da aprendizagem (Villas Boas, 2010). A busca por estratégias visando ao sucesso do processo de aprendizagem ou à redução dos índices que denunciam a não aprendizagem (por exemplo, os índices de retenção escolar) tem sido uma constante. Ao pensarmos nas formas de organização da escolaridade no Brasil, uma das estratégias adotadas foi a política de ciclos.

A esse respeito, o dispositivo legal máximo da educação, a LDB, Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 23, expressa que a organização da educação básica poderá acontecer de formas diversas desde que o interesse acerca do processo de aprendizagem assim recomende, a saber: séries anuais, períodos semestrais, ciclos, entre outras. Além disso, em seu artigo 32, § 1º, prevê que “é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos” (Brasil, 1996). Valemo-nos do marco desta lei para uma breve retomada histórica em direção às implicações teórico-metodológicas dos ciclos no Brasil e no DF.

Em uma retomada histórica acerca dos ciclos de aprendizagem, Mainardes e Stremel (2012) destacam que a discussão em torno da eliminação da reprovação não é recente. Desde a década de 1910, buscava-se a superação do fracasso escolar através da promoção em massa,

que se justificava pelos altos índices de reprovação e pela falta de vagas. Entretanto os autores afirmam que foi na década de 1950 que a discussão em torno da promoção automática ficou mais acalorada, já com o início de experiências pioneiras que garantiam a não reprovação, independente do rendimento do estudante.

A partir da década de 1980, o movimento da organização da escolaridade em ciclos ganhou força, servindo de pontapé inicial para uma mudança significativa nas décadas seguintes quanto à organização escolar, especialmente no campo da alfabetização com o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), a partir do qual passou a existir no Brasil o termo “escola em ciclos” (Mainardes, 2007). Na década de 1980, o CBA foi implementado em vários estados, em diferentes redes de ensino, tendo se iniciado em 1984 no estado de São Paulo (Mainardes, 2007), seguindo a prerrogativa da não reprovação na transição do 1º para o 2º ano de escolaridade (Mainardes; Stremel, 2012).

Ademais, enquanto medida que contribuisse para o problema do estrangulamento de matrículas, o CBA estabeleceu, de forma modesta, um rompimento com a proposta da seriação, uma medida para reorganizar a escola pública, com vistas a garantia do direito à escolaridade e diminuição da distância entre o desempenho escolar dos estudantes de diferentes camadas sociais (Barretto; Mitruilis, 2001). O ciclo básico reforçou a não reprovação dos estudantes nas duas primeiras séries do ensino fundamental enquanto possibilidade de ampliar o tempo destinado ao pleno desenvolvimento da leitura, da escrita e das capacidades matemáticas.

Como sustenta Villas Boas (2010), a promoção automática foi almejada como estratégia de combate à retenção dos estudantes, entretanto não garantiu a efetivação de mecanismos que promovesse as aprendizagens. Conforme Mainardes (2007), a promoção automática incide na correção do fluxo, enquanto a organização em ciclos visa à superação do modelo escolar baseado em séries anuais e prevê a progressão continuada, em que o período do ensino fundamental é dividido em dois ou mais ciclos, havendo a possibilidade de reprovação ao final desses ciclos, pois “garantir um tempo maior para que as crianças da classe trabalhadora possam obter a apropriação da leitura e da escrita é uma questão essencial e que deve ser garantida a todas as crianças de modo efetivo” (Mainardes; Stremel, 2012, p. 7).

No DF, em 1984, foi implementado o Projeto ABC (Distrito Federal, 2014b), voltado ao desenvolvimento do processo de alfabetização sem a descontinuidade da retenção. O projeto ABC não durou muito tempo e foi descontinuado na década de 1990, entretanto outras iniciativas foram implementadas no DF, como o CBA em 1989 e a Escola Candanga em 1997 (Distrito Federal, 2014b).

Com base no entendimento da progressão contínua das aprendizagens, em 2005, iniciou-se, no DF, a implementação da organização escolar por meio de ciclos de aprendizagem, que começou pelo BIA, com o objetivo de diminuir o fracasso escolar (Villas Boas, 2010). Entretanto a universalização do BIA em todas as unidades escolares que ofertam o período escolar de alfabetização aconteceu em 2008 (Distrito Federal, 2014b).

Cerca de cinco anos após este período, no ano de 2013, iniciou-se a implementação gradativa do 2º bloco, que abrange os 4º e 5º anos a partir de adesão voluntária e esclarecida das escolas. Desse modo, a organização escolar dos anos iniciais na SEEDF se dá por meio de dois ciclos, a saber: o 1º ciclo englobando a educação infantil; e o 2º ciclo, dividido em dois blocos, o BIA, composto pelos três primeiros anos do ensino fundamental, e o segundo bloco, composto pelo 4º e 5º anos.

As diretrizes que orientam o trabalho pedagógico no 2º ciclo da SEEDF dos anos iniciais do ensino fundamental reforçam a perspectiva de que a organização escolar em ciclos implica trabalho coletivo fortalecido por meio do diálogo, planejamento, execução e avaliação de estratégias a contento para esse período dos anos iniciais. Desse modo, faz-se necessário empreender alternativas pedagógicas que transcendam o trabalho desenvolvido na perspectiva seriada, de modo fragmentado e individualizado (Distrito Federal, 2014b). Almeja-se, assim, uma prática interdisciplinar e contextualizada a contento, visando ao alcance de um aspecto que a progressão automática, por si só, não conseguiu garantir, o favorecimento do ensino e da aprendizagem.

Acerca do percurso de aprendizagem no BIA, de acordo com o *Currículo em Movimento do Distrito Federal* (Distrito Federal, 2018), o educando deve, ao final desse bloco, ter condições de utilizar a leitura e a escrita de forma eficiente em contextos comunicativos da vida social, ou seja, espera-se que, ao final do 3º ano do ensino fundamental, o educando esteja alfabetizado, na perspectiva do letramento e da ludicidade, diferentemente da BNCC, que prevê a alfabetização como foco da prática educativa até o 2º ano do ensino fundamental (Brasil, 2018a), como destacado na primeira seção deste referencial.

A ampliação do tempo para aprendizagens de todas(os) as(os) estudantes não pode incorrer, como outrora, na promoção automática ou na retenção ao final do ciclo sem que medidas tenham sido tomadas com vistas à aprendizagem das(os) alunas(os). Especialmente quanto ao processo de alfabetização, é preciso que seja analisado o que tem sido feito nesse período de três ou dois anos em termos de progressão e projetando a consolidação desse processo. Nessa perspectiva, na escola em ciclos, o posicionamento dos agentes educativos deve se voltar ao atendimento da heterogeneidade presente nas classes de alfabetização.

Em conformidade com o documento de Diretrizes Pedagógicas da SEEDF, a organização escolar em ciclos implica a consideração das teorias que versam sobre aprendizagem e desenvolvimento humano, que resguardam a heterogeneidade de tempos, espaços e modos diversos de aprender (Distrito Federal, 2014b). Desse modo, é fundamental que a(o) docente organize o trabalho pedagógico tendo em vista as possibilidades e necessidades de cada estudante, tema que será tratado na próxima subseção.

3.4.2 Intervenção pedagógica: o acompanhamento das aprendizagens e a proposição de estratégias

O trabalho pedagógico nas escolas da rede pública de ensino do DF, de acordo com as Diretrizes Pedagógicas, desenvolve-se a partir da avaliação formativa assumida enquanto instrumento para diagnosticar os processos de ensino e aprendizagem, almejando o progresso da qualidade do ensino, comprometida com a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes (Distrito Federal, 2014b). Desse modo, entendemos que a expressão “avaliação para as aprendizagens” assume o lugar da “avaliação das aprendizagens”, pela sua articulação com a avaliação formativa, aquela que, objetivando a aprendizagem do estudante, usa todas as informações disponíveis sobre ele (Villas Boas, 2013b), assim como “tem a conotação de movimento, de busca pela aprendizagem, pelo professor e pelos alunos, enquanto a avaliação das aprendizagens se ocupa do processo já ocorrido” (Villas Boas, 2013a, p. 10).

Conforme Luckesi (2021), o uso que se faz das informações observadas no ato avaliativo se divide em duas possibilidades. Primeiramente, o uso classificatório, em que o gestor da ação estabelece uma escala classificatória, com variáveis de qualidade máxima e mínima, tal como primeiro e último lugar. Segundo, a modalidade diagnóstica, relativa a processos em andamento, comprometido com um processo construtivo, seja para o avanço ou o aprimoramento dos resultados da ação, pois o uso diagnóstico do ato avaliativo é dinâmico.

Nessa acepção, o sentido dado pelo educador ao processo avaliativo está intimamente ligado à sua concepção de educação, de modo que, se o papel que se espera da escola é que ela colabore com a formação do cidadão, a avaliação só terá sentido se for utilizada enquanto instrumento para que os alunos aprendam mais e melhor (Vasconcellos, 2008).

Partindo das informações da avaliação diagnóstica, é importante o reconhecimento de que não existe uma única forma de aprender, por isso, precisam ser oferecidas aos estudantes diferentes estratégias e abordagens que favoreçam o alcance de suas aprendizagens que levem em consideração os diversos estilos de aprendizagem (Villas Boas, 2010). Nesse sentido,

interessa-nos destacar que, conforme o Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal, art. 303, são atribuições do professor: “VII - realizar a adequação curricular do estudante, quando necessário; VIII - zelar pela aprendizagem dos estudantes, estabelecendo estratégias e intervenções pedagógicas, tais como: projetos interventivos, reagrupamentos, entre outros, quando necessário” (Distrito Federal, 2019, p. 110).

Desse modo, aqueles não conseguem acompanhar o currículo escolar estabelecido para o ano/etapa escolar, tem garantido o seu direito à adequação e o zelo quanto ao seu processo de aprendizagem. A esse respeito, Sacristán (2020) afirma que o currículo são as maneiras de organização do conhecimento, dando-lhes forma pedagógica. Assim, pensar na adequação dos conteúdos a partir da seleção e ordenação pedagógica, é capital para os professores, levando-se em consideração sua utilidade prática e tendo como base o papel que exercerão na educação do estudante.

Reforça-se, assim, que as escolhas pedagógicas não são ingênuas ou despreziosas e o currículo não é um elemento inocente e neutro, mas implicado em relações de poder, transmissão de visões sociais e produção de identidades individuais e sociais, espaço de conflito dos interesses sociais (Nery, 2007; Moreira; Tadeu, 2013). Desse modo, a(o) professora(or), enquanto agente ativo na concretização dos conteúdos e significados do currículo (Sacristán, 2020), deve contemplar, no planejamento e execução de intervenções, o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes a fim de favorecer a progressão de suas aprendizagens.

3.4.2.1 Estratégias de intervenção e o processo de alfabetização

Acerca do processo de alfabetização a partir da escola em ciclos (que deveria garantir o ajuste do ensino àqueles estudantes que precisam de mais ajuda), corroboramos com Morais (2012, p. 174), que afirma que esse processo deve ser tratado com um rigor ainda maior, pois “não podemos deixar o tempo no ciclo ou etapa inicial de alfabetização ‘ir passando’, sem que estejamos monitorando o que cada aluno está alcançando em termos de progresso, e identificando com mais precisão onde vamos intervir”, a fim de construir os conhecimentos que ainda não foram consolidados por ele, pois o tempo de cada estudante não pode sustentar a não aprendizagem.

A propósito, Mitjans Martínez e González Rey (2017) destacam duas vertentes acerca do respeito ao tempo de aprendizagem das crianças: uma voltada à adaptação das estratégias ao nível atual e aparente desenvolvimento; e outra em que pouco ou quase nada é feito. Assim, o

respeito às diferenças e ao tempo do estudante acaba por se revelar como adaptação passiva à condição do estudante. Os autores destacam ainda que

respeitar as diferenças deve ser um conceito ético que deve reger os relacionamentos com todas as crianças, mas não deve ser entendido, de maneira nenhuma, como o respeito ao ritmo de aprendizagem do aluno (ou a sua dificuldade para aprender). **O fazer pouco ou praticamente nada para remover essas crianças do lugar em que estão em relação a suas operações e habilidades atuais em nada contribui para atingirem novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento** (Mitjáns Martínez; González Rey, 2017, p. 105, grifo nosso).

Conforme Morais (2012), com a chegada da organização escolar por ciclos (que, como dito, deveria proporcionar um ensino ajustado àqueles que necessitam de mais ajuda), a falta de metas específicas para cada ano do ciclo de alfabetização acabou ampliando a aceitação das diferenças e, por conseguinte, a naturalização dos índices de estudantes que concluem o primeiro ano sem a compreensão da escrita alfabética. Desse modo, quanto aos estudantes que levam mais tempo para serem tidos como alfabetizados, “um grande problema tem sido assegurar para tais crianças um ensino que, de fato, se ajuste a suas necessidades, para que não sejam apenas vítimas de uma combinação perigosa: aprovação automática sem ensino específico, que foque aquilo de que mais precisam” (Morais, 2012, p. 76).

Consonante com a escola em ciclos, deve ser garantido aos estudantes o tratamento da heterogeneidade, caso contrário, aqueles que necessitam de um auxílio maior ou diferenciado continuarão compondo os índices de analfabetismo e(ou) incompatibilidade idade/ano e o seu direito à alfabetização continuará sendo negligenciado. Desse modo, o período de três anos destinado ao processo de alfabetização não pode ser negligenciado, deixando à margem os estudantes com dificuldades nas aprendizagens acerca da leitura e da escrita, pois

muitos educadores passaram a achar não só natural que uma alta percentagem de alunos das redes públicas conclua o primeiro ano sem estar compreendendo a escrita alfabética, como também que o processo de alfabetização pode ‘se arrastar’ sem que as crianças cheguem ao final do terceiro ano com um domínio das correspondências grafema-fonema de nossa língua, que lhes permita ler e escrever pequenos textos com autonomia (Morais, 2012, p. 23).

Conforme assegurado no documento de “Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Pnaic” (Brasil, 2012a), considera-se alfabetizada a criança que é capaz de ler textos, atribuindo-lhes sentido, e produzir textos em atendimento a diferentes propósitos de interação. Para tal, nos dois primeiros anos do ciclo de alfabetização os aprendizes compreendem o sistema de escrita alfabética e, no terceiro ano, têm a consolidação desse

processo, para que possam continuar os estudos e participar de forma qualificada da vida em sociedade (Brasil, 2012a). Entretanto, entendendo que esse processo não acontece de forma linear e homogênea e que as crianças formam um grupo “marcado pela heterogeneidade em relação aos aspectos cognitivos, sociais, culturais e econômicos” (Brasil, 2012a, p. 104), diferentes ações devem ser implementadas em atendimento às especificidades dos estudantes e ao alcance da alfabetização.

Seguindo esse entendimento, nas *Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco*, são previstas estratégias de intervenção para as aprendizagens em atendimento às dificuldades específicas dos estudantes, entre elas, destacam-se o Projeto Interventivo e o Reagrupamento (Distrito Federal, 2014b). Essas estratégias visam o avanço das aprendizagens dos estudantes e partem da avaliação diagnóstica, que compõe o processo de avaliação formativa juntamente com o registro, a análise e a intervenção (Distrito Federal, 2014b).

O Projeto Interventivo no BIA parte de um diagnóstico e destina-se aos estudantes que, após experimentarem todas as estratégias pedagógicas desenvolvidas em classe, ainda apresentam dificuldades de aprendizagem (Distrito Federal, 2014b). Desse modo, o projeto é provisório e, por isso, os estudantes participantes não constituem turmas fixas e os grupos de estudantes são reconstituídos constantemente, levando-se em consideração as necessidades que surgem, bem como as necessidades de aprendizagem devem ser satisfeitas assim que surgirem (Villas Boas, 2010).

Esse projeto deixa de lado a padronização em primazia do atendimento às necessidades e aos interesses que surgem na prática educativa. Objetivando manter as aprendizagens em dia, o projeto é, por um lado, contínuo e, por outro, temporário. Contínuo em relação ao seu desenvolvimento e temporário no que diz respeito aos estudantes que dele se beneficiam. Além disso, alinhado à avaliação formativa, é atualizado constantemente de forma a atender às diferentes necessidades dos estudantes (Villas Boas, 2010). É diversificado e atualizável, sendo evitada a padronização e repetição de atividades, pois os estudantes atendidos pelo projeto apresentam necessidades diversas, de forma que,

enquanto se desenvolvem atividades de intervenção entre os estudantes, investigam-se as melhores estratégias de aprendizagem para cada um deles. Essa é uma forma de produção de conhecimento escolar. Esses princípios da intervenção e da investigação possibilitam a prática da inovação, porque cada estudante requer intervenção particular (Villas Boas, 2010, p. 34).

A consideração de estratégias planejadas para o bom uso dos tempos e espaços escolares, considerando, sobretudo, as necessidades de aprendizagem dos estudantes, como o Projeto Interventivo e o Reagrupamento, caracterizam-se enquanto uma dimensão a contento da organização escolar em ciclos, mecanismos de prática da progressão continuada.

O Reagrupamento é uma estratégia de trabalho em que são desenvolvidas atividades para todos os estudantes, com base na diferenciação e individualização das práticas, direcionadas às possibilidades e necessidades de cada estudante, a partir de grupos de estudantes com necessidades educacionais equivalentes ou próximas, tendo como objetivo o avanço contínuo das aprendizagens ao longo de todo o ano letivo (Distrito Federal, 2014b). A avaliação diagnóstica orienta o planejamento do professor no Reagrupamento e no Projeto Interventivo. Conforme Ferreira (2011), quando a criança escreve como acredita que poderia ou que deveria escrever, está fornecendo ao professor um valiosíssimo documento, que precisa ser interpretado e avaliado.

O Reagrupamento se divide em duas modalidades: o Reagrupamento Intraclasse e o Interclasse. O Reagrupamento Intraclasse “consiste na formação de grupos de estudantes de uma mesma turma, durante o horário das aulas”, em que ora os estudantes realizam propostas semelhantes, com os mesmos desafios, e ora atividades podem ser as mesmas, porém com comandos diferenciados de acordo com o processo de aprendizagem do estudante ou do grupo. Há ainda a possibilidade de que, em determinados momentos, cada grupo desenvolva um desafio diferente (Distrito Federal, 2014b, p. 57). O que irá determinar a forma de organização dos grupos é o diagnóstico das necessidades e das possibilidades de aprendizagem do estudante, realizado pelo professor (Distrito Federal, 2014b).

No Reagrupamento Interclasse, “são formados grupos de estudantes de diferentes turmas, do mesmo ano ou não, do mesmo bloco ou não, a partir de necessidades e possibilidades diagnosticadas”. A organização e o acompanhamento do trabalho de cada grupo ficam a cargo dos professores dessas turmas e de outros profissionais da escola, que não permanecem o tempo todo no mesmo grupo, tendo em vista que não há grupo fixo de estudantes (Distrito Federal, 2014b, p. 57).

A título de síntese quanto à proposta dos reagrupamentos, importa frisar que, partindo da ideia de que os grupos são formados com base nas necessidades de aprendizagem dos estudantes, grupos fixos ao longo do ano não tendem a possibilitar oportunidades ampliadas de aprendizagem aos estudantes, bem como podem contribuir para que rótulos sejam atribuídos como grupos fortes e grupos fracos (Distrito Federal, 2014b).

A consideração das singularidades dos estudantes na organização do trabalho pedagógico reforça a intervenção pedagógica como possibilidade de ampliação das oportunidades do sujeito nas relações e interações comunicacionais sociais. Além disso, possibilita a progressão das aprendizagens. A progressão é entendida como “avanço por ter elaborado conhecimentos, anteriores, que servem como suporte para etapas futuras”. Já a progressão das aprendizagens se refere a “quando esse avanço está diretamente ligado à qualidade crescente das aprendizagens construídas” (Cruz, 2018, p. 116).

Identificar o nível de conhecimento dos estudantes em relação à leitura e à escrita para propor intervenções que favoreçam a progressão de suas aprendizagens é essencial. Acerca do processo de compreensão da escrita, Ferreiro e Teberosky (1999) elencam elaborações que destacamos na subseção a seguir.

3.4.2.2 Psicogênese da língua escrita: destaques para o campo da alfabetização

Em geral, a teoria da psicogênese da língua escrita é bastante discutida quando o assunto é alfabetização, sendo improvável tratar da alfabetização sem ao menos mencionar o processo de compreensão da natureza da língua escrita como um processo de construção, base da teoria da psicogênese da escrita (Soares, 2021), assim como os sistemas ordenados de escrita: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

Embasadas na concepção da teoria de Piaget, que concebe a escrita enquanto um objeto de conhecimento e o sujeito⁴ da aprendizagem como um sujeito cognoscente, Ferreiro e Teberosky (1999) construíram a teoria da psicogênese da língua escrita. Um modelo que explica a gênese dos processos cognitivos que conduzem a criança à construção progressiva do conceito de escrita (Soares, 2021). Entendendo que o ponto de partida de toda aprendizagem é o aprendiz, uma vez que “a obtenção de conhecimento é um resultado da própria atividade do sujeito” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 31).

Sem a pretensão de propor uma nova metodologia da aprendizagem, nem tampouco uma nova classificação acerca dos transtornos da aprendizagem, a partir dessa teoria, as autoras e seus colaboradores buscaram apresentar a interpretação do processo de aprendizagem partindo do ponto de vista do sujeito que aprende. Como destacado pelas autoras, a criança, tentando entender a natureza da linguagem falada a sua volta, “formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia

⁴ O sujeito, com base na teoria piagetiana é entendido enquanto “aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver interrogações que este mundo provoca” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 29).

deformada do modelo adulto, mas sim criação original)” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 24). Numa ótica construtivista, essa perspectiva traz à tona que um conhecimento novo acerca do sistema alfabético cumpre um percurso evolutivo em que a criança formula respostas (hipóteses), de modo que esse novo conhecimento não é dado do exterior, mas fruto da transformação realizada pelo estudante (Morais, 2012).

A escrita infantil, de acordo com Ferreiro (2011), segue uma linha de evolução das crianças em três estágios. O primeiro é a distinção entre o modo icônico e não icônico de representação: na fase icônica, a criança tenta imitar a escrita convencional adulta através de desenhos, pois ainda não faz a diferenciação entre escrita e desenho (caminhando para a fase pré-silábica). Já no segundo estágio, a criança já faz essa diferenciação, e as formas do grafismo já não são a reprodução das formas dos objetos, passa-se a atribuir uma significação à escrita, por exemplo, com o estabelecimento de uma quantidade mínima aceitável de letras na escrita (eixo quantitativo) e uma variação de letras na escrita (eixo qualitativo). Nesse estágio o aprendiz ainda não demonstra preocupação com a relação letra-som (Ferreiro, 2011). Essa caracterização leva-nos brevemente a compreensão da escrita no período pré-silábico.

O terceiro estágio, relativo à fonetização da escrita, é caracterizado pela busca por modos de diferenciação da escrita produzida para garantir a diferença em dizer coisas diferentes. Nessa fase, a criança começa a ater-se às propriedades sonoras do significante (palavras), “começa a descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas)”. A fonetização da escrita tem início no período silábico, passando pelo período silábico-alfabético e evoluindo até chegar no período alfabético (Ferreiro, 2011, p. 27). A fonetização, em outras palavras, significa a capacidade de perceber, na sílaba, um pequeno som (fonema), representado pelas letras que compõem a sílaba (Soares, 2021).

Embora a sequência das quatro etapas gere o entendimento de que o desenvolvimento e a aprendizagem são processos lineares, há diferença entre as crianças quanto ao ritmo de desenvolvimento, facilidade ou dificuldade de aprendizagem. Assim, algumas crianças avançam de forma mais ligeira, outras pulam fases, outras podem regredir em relação às fases, podem ainda estar em mais de uma fase simultaneamente, a depender da escrita de algumas palavras (Soares, 2021).

Na etapa pré-silábica, a criança ainda não descobriu que escrita registra no papel os pedaços sonoros das palavras, a pauta sonora (Morais, 2012). Essa fase, em que a criança concebe a escrita como rabiscos, garatujas, sequência de letras, requer atividades que desenvolvam a sua capacidade de voltar a atenção aos sons das palavras (significante), não ao

significado das palavras, como jogos de aliteração ou rimas, que levem as crianças a observarem, por exemplo, os sons das palavras, identificando sons iguais no início ou no final da palavra (Soares, 2021).

A etapa silábica é de grande importância, pois permite a obtenção de critério para regular a variação da quantidade de letras e a atenção da criança, centra-se nas variações sonoras entre as palavras (Ferreiro, 2011). A hipótese silábica representa um grande salto, em que a criança passa a perceber que o registro da escrita representa a pauta sonora das palavras que falamos e, no auge dessa hipótese, passa a conceber que se deve colocar uma letra para cada sílaba pronunciada (Morais, 2012).

Nesta etapa, há uma categorização interna, dois subgrupos, silábico sem valor sonoro e silábico com valor sonoro. Na escrita silábica sem valor sonoro, a criança escreve uma letra para representar cada sílaba, porém “as letras que escolhe não têm relação com os sons — os fonemas — presentes na sílaba”, ou seja, ainda não adquiriu a capacidade de fonetização, não atribui valor sonoro à sílaba. Já na escrita com valor sonoro, apesar de a criança também representar uma letra por sílaba, não escolhe qualquer letra, mas aquela correspondente ao som que mais se destaca na pronúncia da sílaba, geralmente as vogais, consideradas o núcleo da sílaba (Soares, 2021, p. 87).

Aos estudantes em escrita silábica sem valor sonoro, devem ser desenvolvidas atividades de comparação, reflexão e reelaboração da escrita das palavras em grupos de crianças com escritas silábicas com o sem valor sonoro. O professor deve orientar a reflexão sobre a escrita, propor jogos de rimas e aliterações, atividades com parlendas, trava-línguas, cantigas, escrita de palavras ou textos no quadro que chamem a atenção para escrita igual enquanto se escreve e se lê em voz alta (Soares, 2021). Deve-se atuar na zona de desenvolvimento proximal, para que as crianças com escrita silábica com valor sonoro avancem para compreender que há mais de um fonema nas sílabas, levando-as a refletir sobre a escrita (Soares, 2021), de modo que percebam que letras iguais representam a notação de fonemas semelhantes.

O estágio silábico-alfabético marca um momento de conflito para a criança, uma transição entre a descoberta de que uma sílaba não pode ser considerada como uma unidade e de que o valor sonoro é determinante para que desenvolva a escrita, passando a escrever com mais letras e aproximando-se gradativamente da compreensão do sistema alfabético de escrita (Ferreiro, 2011; Ferreiro; Teberosky, 1999). Um período de transição, em que a criança precisa refletir sobre o interior das sílabas orais, buscando notar os sons que as compõem, ao invés de registrar uma única letra para cada sílaba, pois a criança já descobriu que é preciso colocar mais letras, bem como que a notação alfabética requer “um domínio muito maior das

correspondências entre grafemas e fonemas que o exigido para escrever segundo a hipótese silábica” (Morais, 2021, p. 62).

Nessa fase de escrita silábico-alfabética, em direção à notação alfabética, a criança precisará aprender as consoantes e os seus respectivos valores sonoros (Morais, 2012). Desse modo, devem ser desenvolvidas atividades que levem a criança a perceber a partir da reflexão sobre a sua escrita, fonemas ausentes e as letras a eles correspondentes pelo confronto de palavras ou sílabas, objetivando o desenvolvimento da consciência grafofonêmica⁵ e da habilidade de associação entre fonemas e letras, pois a criança precisa reconhecer quais letras notam nos fonemas (Soares, 2021). E é, sobretudo pela oposição de palavras ou oposição de sílabas que a criança vai perceber os fonemas e adquirir a condição de estabelecer as relações fonemas-grafemas.

Na etapa alfabética, as crianças compreendem e se apropriam do princípio alfabético, aprendem as relações fonema-letra (Soares, 2021). Nessa fase final do processo de apropriação do princípio alfabético, “as crianças resolvem as questões o que e como da forma como o fazemos nós, adultos bem alfabetizados e usuários do português: colocando uma letra para cada fonema que pronunciamos” (Morais, 2012, p. 64).

Acerca do alcance da hipótese alfabética, parece-nos essencial o destaque feito por Morais (2012, p. 78) de que “alcançar a hipótese alfabética não é o mesmo que estar alfabetizado. Um mínimo de autonomia na leitura e produção escrita exige algum domínio das correspondências letra-som, e isso tem que ser ensinado e revisado, de forma sistemática”. Estar alfabetizado é resultado de um processo de ensino-aprendizagem cuidadoso voltado não mais aos aspectos conceituais do sistema de escrita alfabético, mas às convenções da relação som-grafia (Morais, 2012). E, mesmo tendo se apropriado do princípio alfabético, relacionando os fonemas com as letras, a criança ainda comete erros ao escrever, pois lhe falta aprender a escrever conforme as regras e irregularidades da ortografia da língua, em que nem sempre cada letra corresponde a um mesmo fonema e um mesmo fonema nem sempre corresponde a uma só letra (Soares, 2021).

A compreensão acerca das características das hipóteses de escrita não é suficiente para a progressão das etapas e, ainda, para que os estudantes superem os desafios encontrados em cada uma. Para a efetivação do processo de aprendizagem, fazem-se prementes intervenções voltadas às necessidades específicas dos estudantes em cada nível de escrita, para que, conhecendo os

⁵ A consciência grafofonêmica refere-se à habilidade de relacionar grafemas (letras) aos fonemas (sons), relação que envolve o entendimento que as crianças adquirem de que existem sílabas formadas por mais de um som, passando assim, a usar mais de uma letra para representar esses sons (Soares, 2021).

níveis de conhecimento, sejam feitas propostas de intervenção que impulsionem a apropriação do princípio alfabético e o domínio progressivo da escrita ortográfica para que a(o) aprendiz torne-se alfabetizada(o). A partir das concepções que a criança vai elaborando, são definidos procedimentos de ensino que irão orientar a reformulação dessas concepções, levando ao avanço do estudante quanto ao sistema alfabético de escrita, pois “não se trata propriamente de ensinar, mas de exercer a mediação da aprendizagem, atuar na zona de desenvolvimento proximal” (Soares, 2021, p. 119).

Desse modo, frisamos, assim como Soares (2021, p. 53), que à escola cabe a incumbência de “conhecendo o nível de desenvolvimento cognitivo e linguístico já alcançado pela criança e partindo dele, orientá-la para que avance em direção ao nível que ela já tem possibilidade de alcançar”. Entretanto levando-se em consideração a relação cognição-afeto e percebendo as estratégias pedagógicas desencadeadas pelo professor como favorecedoras da aprendizagem que incidem nas zonas de desenvolvimento proximal dos estudantes, não em uma relação de causa e efeito e como receitas prontas e acabadas.

3.4.3 Aspectos a serem considerados no complexo e multifacetado processo de alfabetização

O processo de construção da escrita da criança deve ser analisado de forma contextualizada, a fim de compreender os processos que o estudante percorreu para chegar à escrita, pois “pode-se constatar que é muito difícil julgar o nível conceitual de uma criança, considerando unicamente os resultados, sem levar em conta o processo de construção. Só a consideração conjunta do resultado e do processo permite-nos estabelecer interpretações significativas” (Ferreiro, 2011, p. 80-81). Pois, conforme defendido por Ferreiro (2011), processos parecidos podem levar a produtos distintos, assim como resultados semelhantes podem ser gerados por diferentes processos e processos praticamente iguais podem levar a produtos distintos, por isso, precisamos adotar o ponto de vista do sujeito em desenvolvimento.

Esse entendimento nos leva a refletir que, embora essa não seja a perspectiva adotada pela autora, os resultados praticamente idênticos ou resultados diferentes a partir de um mesmo processo nos remetem aos processos de subjetivação realizados pelo indivíduo, que evidenciam que os sentidos subjetivos gerados em dada ação são singulares a cada aprendiz. Ferreiro (2011) destaca que a definição de semelhanças com base exclusivamente nos resultados é como privilegiar o nosso próprio ponto de vista, por isso, é tão difícil realizar uma análise psicogenética que seja coerente.

Partindo dessa perspectiva, parece-nos fundante que a mediação pedagógica no contexto escolar ganha considerável importância, uma vez que, com base na hipótese de construção da escrita que a criança já alcançou, o professor estimulará a aprendizagem tentando o avanço do estudante (Soares, 2021). Pois, como destacado no *Currículo em Movimento do Distrito Federal*, para pensar a aprendizagem, é preciso compreender a(o) estudante como sujeito complexo que elabora hipóteses e, assim, para que situações didáticas e pedagógicas de intervenção estejam na direção do pensamento desses estudantes, elas precisam contribuir para que o sujeito repense o seu próprio pensamento, de forma a articular os sujeitos envolvidos no processo, gerando participação e envolvimento diante da produção dos saberes (Distrito Federal, 2014a).

Reforçando o aspecto da intervenção, corroboramos com Soares (2021, p. 115), que afirma que “é importante que a/o alfabetizadora/or conheça a fase em que estão as crianças para que possa trabalhar de modo que todos avancem”, atuando sobre a zona de desenvolvimento proximal. Assim,

ao receber a resposta do aluno, o professor vai dialogar com ele a fim de compreender o processo de significação percorrido e alcançar, se for o caso, os momentos em que ocorreram equívocos, o que lhe esclarecerá sobre os novos apoios para reflexão que deve dar ao aluno, para que ele retome e reelabore sua aprendizagem (Tacca, 2014, p. 48-49).

Pois, como destacado por Mitjás Martínez e González Rey (2017) quanto à organização do trabalho educacional, com ênfase na natureza qualitativa dos processos de diagnóstico e avaliação,

Para a definição das estratégias pedagógicas ao professor, é de extrema utilidade saber qual é o nível de desenvolvimento já alcançado pelo aluno, o que ele é capaz de fazer de maneira independente, os conhecimentos e as habilidades que possui, como os utiliza, em quais condições, quais as estratégias que usa para aprender e quais são as barreiras que tem de enfrentar, entre diversos outros aspectos. Esses elementos somente emergirão mediante estratégias qualitativas de diagnóstico e avaliação (Mitjás Martínez; González Rey, 2017, p. 136).

Além disso, considerar as singularidades dos estudantes e reconhecer que chegam à escola levando consigo suas vivências e experiências é fundante, pois o processo de alfabetização deve partir dos “saberes que as crianças, com base em suas vivências no contexto familiar, social e cultural, já trazem quando chegam à instituição escolar” (Soares, 2021, p. 112), uma vez que “tudo muda quando supomos que o sujeito que vai abordar a escrita já possui

um notável conhecimento de sua língua materna, ou se supomos que não o possui” (Ferreiro; Teberosky, 1999, p. 26).

A título de síntese, em termos de posicionamento teórico-epistemológico realizado ao longo deste referencial teórico, parece-nos indiscutível que

Numa perspectiva crítica de alfabetização rompe-se com a visão segregadora e dicotômica entre o sujeito que aprende, o processo de aquisição da linguagem e a formação sócio-cultural e crítica do mundo. No processo de conhecer do sujeito que aprende, ou se alfabetiza, participam fatores e elementos externos (sociais, políticos, pedagógicos, relacionais, econômicos, históricos), bem como elementos internos ao sujeito (psicológicos, orgânicos-biológicos, genéticos) (Santos, 2010, p. 93).

A seguir, tratamos da geração e análise dos dados.

4 GERAÇÃO DE DADOS

4.1 Enfoque metodológico

A partir do escopo de pesquisa apresentado, utilizamos enfoques conceituais e metodológicos qualitativos, por acreditarmos que possibilita adequadamente a sistematização da situação vivenciada ao leitor. Permite melhor apreensão do cotidiano escolar pelo pesquisador com o ambiente pesquisado, a partir do contato direto e prolongado, desenvolvido em uma situação natural, com a obtenção de dados descritivos e com riqueza de detalhes quanto às descrições dos sujeitos, ambiente e situação vivenciada (Lüdke; André, 2022).

Conforme afirma Bortoni-Ricardo (2008, p. 49), a pesquisa qualitativa, especialmente a etnográfica de sala de aula, apresenta-se como possibilidade de “desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ no dia a dia dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que participam”. Assim, o pesquisador apresenta-se como uma possibilidade de análise e intervenção sobre os significados e padrões estruturais da sala de aula, podendo gerar mudanças no ambiente escolar. Nesse sentido, optamos pela pesquisa de tipo etnográfico como estratégia de coleta de dados.

4.2 Coleta de informações

Adotamos, como técnicas para coleta de informações, observação participante, entrevistas semiestruturadas e análise documental, as quais foram embasadas e amparadas teoricamente. Conforme afirmam Lüdke e André (2022), a análise documental é uma fonte natural e poderosa de informações, que pode complementar ou fundamentar informações coletadas pelo pesquisador através de outras técnicas ou para o desvelamento de novos aspectos acerca do tema ou problema. Utilizamos documentos como o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola (Distrito Federal, 2023a, 2023b), bem como atividades e avaliações diagnósticas disponibilizadas pelas docentes alfabetizadoras. Somando-se a essa técnica, utilizamos as informações obtidas durante a observação participante nas classes de alfabetização.

A observação, configura-se enquanto importante técnica de coleta de dados, pois possibilita a vivência para o melhor conhecimento da dinâmica escolar e da sala de aula enquanto lócus da pesquisa. O contato direto entre o pesquisador e determinado fenômeno, por meio da observação, oferece algumas vantagens quanto à coleta de dados para a pesquisa. Essa técnica permite: a experiência direta de determinado fenômeno, que é a melhor forma de

verificá-lo; o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno; e a aproximação entre o pesquisador e a perspectiva dos sujeitos da pesquisa (Lüdke; André, 2022).

Assim, as observações participantes seguiram a organização da escola e das turmas com todos os estudantes, entretanto com um olhar atento às estratégias de intervenção e práticas pedagógicas voltadas à superação de dificuldades em alfabetização e avanço dos estudantes quanto às suas aprendizagens. Realizamos observações em seis turmas do BIA, sendo quatro delas no período vespertino (das 13h às 18h) e duas no matutino (das 7h30 às 12h30). Essas observações somam um quantitativo de 25 visitas realizadas no segundo semestre de 2023, especificamente de setembro até o último dia letivo em dezembro. O enriquecimento das informações observadas a partir dessa técnica aconteceu com a realização de entrevistas semiestruturadas.

A entrevista, conforme afirmam Lüdke e André (2022), é uma técnica que permite correções, esclarecimentos e adaptações, além de ganhar vida própria a partir do início do diálogo, diferente de outras técnicas que saem do domínio do pesquisador ao chegarem ao entrevistado. Além disso, a partir do estabelecimento da relação de interação, o pesquisador poderá: captar imediatamente a informação desejada; tratar de temas de natureza complexa; e aprofundar pontos observados e levantados por meio do uso de outras técnicas de coleta. As autoras afirmam ainda que entrevistas com esquemas menos engessados, mais livres, parecem mais adequadas para pesquisas em educação. Nesse sentido, optamos pela entrevista semiestruturada, “que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (Lüdke; André, 2022, p. 40).

As entrevistas semiestruturadas, coadunando com as observações participantes, tiveram como objetivo especialmente três pontos. Primeiro, contextualizar, em contraste com as observações, as concepções e ações desenvolvidas pelas docentes quanto aos processos de alfabetização e letramento. Segundo, destacar estratégias de intervenção e práticas pedagógicas desencadeadas pelas docentes, em atendimento à heterogeneidade, com vistas à superação de dificuldades e avanços das aprendizagens dos estudantes. Terceiro, sinalizar o entrelaçamento entre as relações que extrapolam os muros da escola e o alcance da alfabetização.

Cabe frisar que realizamos seis entrevistas semiestruturadas (apêndice A), sendo cinco com docentes alfabetizadoras e uma entrevista com membro da equipe gestora. As entrevistas tiveram a duração média de 30 a 50 minutos e aconteceram em dias ou semanas seguintes à conclusão das observações.

O uso de diferentes técnicas de coleta de informações segue uma contextualização que se justifica especialmente pela possibilidade de confrontar e(ou) adicionar informações fundantes à análise, especialmente para que sejam fidedignas e congruentes. Desse modo, a não realização de uma das técnicas adotadas pode comprometer a análise das informações e, por isso, cabe frisar que, das práticas docentes observadas em seis classes, seguiram para análise, as práticas observadas em quatro classes. A exclusão de duas delas convém pelos seguintes motivos: uma das docentes, apesar da observação participante pelo período de cinco dias, não concedeu a entrevista, o que compromete a análise dos dados; a outra docente cuja prática foi excluída da análise nos concedeu a entrevista, entretanto o curto período disponível para observação participante (dois dias) não foi suficiente para conhecer em profundidade a realidade dos estudantes e das práticas docentes.

A seguir, destacamos aspectos éticos da pesquisa.

4.3 Aspectos éticos da pesquisa

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da UnB e aprovada em 3 de agosto de 2023, por meio do Parecer nº 6.218.060.

Aos participantes da pesquisa, foi assegurado o anonimato, e todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa. Ressaltamos que a participação foi voluntária.

O resultado desta pesquisa contribui para discussões e reflexões sobre estratégias de intervenção e práticas pedagógicas desenvolvidas em classes de alfabetização com vistas à superação de dificuldades e avanço das aprendizagens de estudantes quanto ao processo de alfabetização.

Os documentos e os arquivos construídos e utilizados durante a pesquisa serão armazenados pela pesquisadora pelo período de cinco anos, ficando ela responsável pelo sigilo das informações.

Na próxima subseção, seguimos com a delimitação do campo e sujeitos de pesquisa.

4.4 Delimitação do campo e sujeitos de pesquisa

Para realização da pesquisa, optamos por uma escola pública da SEEDF vinculada à Regional de Ensino do Plano Piloto. Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa e partindo da conjectura de que as escolas que apresentaram um bom desempenho em avaliações de larga escala podem sinalizar ou indicar que intervenções bem-sucedidas estão sendo desenvolvidas, escolhemos a escola com base nos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e nas notas obtidas nas últimas avaliações do Saeb em língua portuguesa nos anos de 2019 e 2021.

Com base nos dados do Saeb, em relação à avaliação de língua portuguesa, e do Ideb, relativos à nota geral, escolhemos uma escola que se manteve entre dez primeiras posições de escolas do DF em ambos os períodos (2019 e 2021). Realizamos uma análise dos resultados dos anos de 2019 e do ano de 2021, por acreditarmos que os índices de 2021 não são capazes de retratar fidedignamente a realidade das escolas, tendo em vista o período da pandemia de covid-19 e o consequente fechamento das escolas com a adoção do ensino remoto emergencial (ERE).

Acerca dos resultados que usamos como critério de escolha da escola, é válido destacar que os números não são capazes de dizer ou demonstrar tudo, entretanto apresentam um retrato da realidade. Por isso, os utilizamos para a seleção do locus investigativo.

Diante do objeto deste estudo, definimos como sujeitos de pesquisa docentes alfabetizadoras da escola citada anteriormente, pois nos interessa, sobretudo, a prática dessas docentes diante dos estudantes que, pelos padrões escolares, estão abaixo do desempenho esperado para a etapa da alfabetização. Entretanto, reconhecendo que o espaço-tempo da sala de aula deve ser entendido em sua completude para que seja possível perceber as minudências, a dinâmica da sala de aula foi observada globalmente.

Às professoras e aos estudantes, atribuímos nomes fictícios para manter o sigilo de informações. Além disso, por considerar os aprendizes como seres únicos com potencialidades e necessidades específicas, não julgamos coerente tratá-los de forma geral. Ademais, interessamos uma breve apresentação das turmas (*vide* quadro 6) cujas professoras são regentes, com informações sobre: quantitativo de estudantes; tipo de turma; nomes fictícios de docentes e estudantes; e informações sobre o acompanhamento da prática nas classes de alfabetização.

Quadro 6 – Apresentação das turmas e do acompanhamento realizado

Breve apresentação das turmas observadas		Acompanhamento
--	--	----------------

Turmas e professoras	Quantitativo de estudantes	Tipo de turma	Estudantes cujas aprendizagens foram citadas nas análises	Período de observação participante	Data da entrevista
Dora 1º ano	16 estudantes	Integração inversa	Bel Henry Ray Léa	7 dias (21/9, 22/9, 3/10, 5/10, 6/10, 9/10, 10/10)	25/10/2024
Ceci 2º ano	14 estudantes	Integração inversa	Lex	5 dias (25/10, 26/10, 27/10, 30/10, 1º/11)	8/11/2024
Jana 3º ano	16 estudantes	Integração inversa	Ben Nando Cássio	5 dias (6/11, 7/11, 8/11, 20/11, 21/11)	29/11/2024
Mia 2º ano	20 estudantes	Classe comum inclusiva	Alê Sol Kalil	4 dias (24/11, 27/11, 28/11, 29/11)	28/11/2024
Lua	Membro da equipe gestora				19/12/2024

Fonte: elaborado pela autora.

Destacamos que o acompanhamento aconteceu nas classes do BIA cujas professoras se dispuseram a receber a pesquisadora e a contribuir com a pesquisa. Algumas turmas da tarde foram indicadas por Lua, membro da equipe gestora, pela diversidade delas e pelas contribuições que esse destaque poderia trazer à pesquisa, além do compromisso das docentes. Após entrarmos em contato presencialmente e solicitar a autorização das docentes para a realização da observação participante, selecionamos os dias de acompanhamento seguindo a disponibilidade da professora regente e da turma.

Uma breve análise do PPP da escola possibilitou uma coleta incipiente de informações acerca da unidade escolar (UE), tais como: as turmas eram compostas por uma média de 14 a 20 estudantes e dividiam-se entre classe comum inclusiva⁶ e integração inversa⁷, além disso, no ano de 2023, a escola atendeu 18 estudantes venezuelanos. Ainda quanto à análise do PPP, em relação ao questionário respondido pelas famílias no início do ano letivo de 2023, cerca de 30,9% dos respondentes indicaram que a escola precisa melhorar o apoio dado aos estudantes que possuem alguma dificuldade, informação relevante para este estudo.

As fragilidades identificadas na avaliação Diagnóstico Inicial, realizada pela SEEDF no ano de 2023, serviram de subsídio para o diagnóstico inicial da escola e incentivaram a

⁶ De acordo com a *Carta de Serviços* do ensino especial da SEEDF, classe comum inclusiva é aquela que abarca estudantes de classe comum e estudantes com deficiências e(ou) transtornos funcionais (Distrito Federal, 2024b).

⁷ Já na Integração inversa, a classe é diferenciada/reduzida para estudantes de classe comum juntamente com estudantes com deficiências (Distrito Federal, 2024b).

implementação do Projeto Interventivo Interclasse. Essas informações isoladamente dizem pouco, ou quase nada, por isso intentamos contextualizá-las na seção das análises.

Nesse sentido, após uma breve contextualização dos sujeitos e campo de pesquisa, a seguir, iniciamos a análise propriamente dita das informações.

4.5 Análise dos dados

A análise de conteúdo, conforme afirma Bardin (2020), diz respeito à inferência, explicitação e sistematização do conteúdo de mensagens com o objetivo de evidenciar deduções lógicas e justificadas, desvelando o que está oculto por trás das palavras expressas no conteúdo a partir de técnicas de análise das comunicações. Nesse sentido, de acordo com a autora, a análise de conteúdo é

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2020, p. 44).

A opção pela análise de conteúdo enquanto técnica ou procedimento para análise dos dados se justifica pelo pressuposto de que não há escolhas neutras ou ingênuas, portanto a análise deve ultrapassar o explícito aos olhos e ouvidos. Conforme afirma Franco (2018), toda mensagem, seja ela falada, escrita ou sensorial, possui e revela informações sobre o seu autor, como as suas filiações teóricas, motivações, concepções de mundo, representações sociais, interesses de classe. Desse modo, seguimos à organização da análise.

4.5.1 Organização da análise

A organização da análise de conteúdo paira em torno de três fases cronológicas, elencadas por Bardin (2020), quais sejam: *i*) a pré-análise; *ii*) a exploração do material; e *iii*) o tratamento dos dados, inferência e interpretação.

A **pré-análise** é a fase de constituição do *corpus* da pesquisa, a partir da organização do material. Conforme destacam Bardin (2020) e Franco (2018), corresponde às buscas iniciais, período de intuições, de primeiros contatos com os materiais. Geralmente é composta por três missões: “**a escolha dos documentos** a serem submetidos à análise, **a formulação das**

hipóteses e dos objetivos e a **elaboração de indicadores** que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 2020, p. 121, grifos nossos).

As informações relacionadas ao problema de pesquisa levantado e aos objetivos do estudo serão fornecidos pela **escolha dos documentos** adequados, que comporão o *corpus* da pesquisa, a ser constituído levando-se em conta a regra da exaustividade, da representatividade, da homogeneidade e da pertinência (Bardin, 2020).

A **formulação das hipóteses e(ou) dos objetivos** se relaciona ao problema de pesquisa e é levantada a partir de questionamentos do pesquisador diante de dada realidade ou situação. Com base no problema de pesquisa e na hipótese formulada, são elaborados os **indicadores**. O índice pode ser uma menção (explícita ou subjacente) de um tema em dada mensagem (Franco, 2018). Assim, o “indicador correspondente será a frequência deste tema de maneira relativa ou absoluta, relativamente a outros” (Bardin, 2020, p. 126), que fundamente a interpretação final.

Desse modo, após a transcrição das entrevistas semiestruturadas, realizamos uma leitura flutuante desse material, bem como das anotações realizadas ao longo das observações nas turmas de alfabetização e das realizadas nos conselhos de classe do BIA, a partir das quais foi possível dispor de uma primeira impressão acerca das informações e proceder para a escolha do universo de documentos. Intencionando o fornecimento de informações sobre o problema investigado, optamos pela análise das entrevistas semiestruturadas; mensagens identificadas no conselho de classe; e anotações sobre as práticas e escolhas pedagógicas obtidas nos momentos de observação participante relativas ao tema desta pesquisa.

Nessa perspectiva, a organização da análise nos levou à codificação do material seguindo a escolha das unidades. Optamos por utilizar o tema como unidade de análise, pois, conforme Bardin (2020, p. 131), a análise temática “consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Além disso, ainda em fase de codificação, delineamos a frequência como regra de contagem e partimos para a classificação e agregação para a constituição das categorias, que apresentamos a seguir.

4.5.2 *Categorias de análise*

Nesta seção, elencamos as categorias constituídas. Conforme Franco (2018, p. 63), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias a partir de critérios definidos”, ou seja, classificar e(ou) agrupar elementos a partir de características comuns

existentes entre eles. Com base nesse entendimento, a seguir, apresentamos a constituição das categorias.

4.5.2.1 Constituição das categorias

Em direção à análise das informações, identificamos, no discurso das docentes e em suas práticas pedagógicas, palavras e frases que originaram as categorias iniciais, conforme apresentamos no quadro 7.

Quadro 7 – Categorias iniciais

Categorias iniciais	
1) Aluno alfabetizado	16) Perfil heterogêneo da turma
2) Leitura de mundo	17) Sala multiplural
3) Ensino da leitura e da escrita	18) Especificidades/dificuldades dos estudantes
4) Abordagens metodológicas	19) Necessidades individuais dos estudantes
5) Pensar na realidade deles, nesse social	20) Dificuldades de aprendizagem
6) Influências nas práticas de ensino	21) Atendimento individualizado
7) Professor precisa ter o instinto de pesquisador	22) Atividades voltadas para o nível dos estudantes
8) Aprender vendo a prática das colegas	23) Estratégias de intervenção
9) Educação muda o contexto da pessoa	24) Projeto interventivo
10) Sensibilidade pedagógica	25) Progresso e desafios individuais dos estudantes
11) Antes de chegar ao cérebro, passa-se pelo coração	26) Envolvimento familiar na vida escolar
12) Avaliação, diagnóstico, sondagem	27) Questões sociais e familiares
13) Avaliação diária/individualizada	28) Requisitos básicos biológicos: alimentação, sono
14) Teste da psicogênese	29) Questões que ultrapassam a escola
15) Níveis de escrita	30) Infrequência dos estudantes

Fonte: elaborado pela autora.

As categorias iniciais emergiram da primeira impressão acerca da realidade sobre a qual nos debruçamos. A codificação das entrevistas transcritas em conformidade com as observações participantes e a participação nos conselhos de classe resultou em 30 categorias iniciais, conforme o quadro 7. Partindo do tratamento das informações, organização e agrupamento das mensagens com sentidos similares, chegamos às categorias intermediárias, apresentadas a seguir.

Quadro 8 – Categorias intermediárias

Categorias intermediárias	Ocorrência	Verbalizações (fragmento das mensagens)
---------------------------	------------	---

Experiências pessoais e influências nas práticas de ensino	9	<p>“[...] quero ser uma professora diferente daquilo que eu recebi na minha educação, na minha educação básica. Eu quero plantar aquela sementinha e colher aquele fruto, sabe? Eu quero fazer diferença na vida dos meus alunos” (Ceci).</p> <p>“Começou aí a alfabetização [...] Você me fez meditar nisso. Eu não tinha me ligado nisso. E eu falei, eu amo alfabetização. Eu gosto de alfabetização. Mas foi isso. A experiência com meu filho me mostrou que você não precisa de livros, folhas. E ele aprendeu feliz” (Jana).</p>
Formação e prática pedagógica	10	<p>“Então assim, na minha prática eu tenho muito respaldo de aprendizado, assim, com as minhas colegas, né?” (Mia).</p> <p>“[...] a gente tem a questão dos cursos formadores, né? A gente tem essa oportunidade de estudar, e eu acho que isso é muito válido. Acho que as pessoas deveriam levar mais a sério isso” (Dora).</p>
Concepções de avaliação	10	<p>“Eu vou pegar aquilo ali, vou ver o que o meu aluno já sabe. Ah, tá bom, aqui ele já identificou vogal, então vou precisar trabalhar com consoante. Aqui ele já sabe formar uma palavra, então vamos mediar em outra parte, sabe? Então, tem que ser um... serve como um instrumento mais pra você avançar nas aprendizagens, né?!” (Dora).</p> <p>“Processual, no dia a dia” (Jana).</p>
Práticas de ensino da leitura e da escrita	11	<p>“[...] a gente pega ali, a gente vai trabalhar essa semana lá o livro do João e o Pé de Feijão. E aí, dentro daquilo, eu vou trabalhar a questão da formação de palavras, vou pegar sílabas e por aí, por diante, sabe? E vou explorando toda a sistemática da alfabetização, sabe?” (Dora).</p> <p>“[...] trabalhar gêneros textuais [...] trazer uma música, trazer coisas manuais, trabalhar materiais recicláveis e a gente aglutinar tudo isso para alfabetização” (Ceci).</p>
Alfabetização e letramento	16	<p>“Estar alfabetizado é uma criança, uma pessoa, no caso, que consegue ler, interpretar e colocar em prática. Pegar uma ficha, conseguir saber o que tá escrito” (Dora).</p> <p>“Alfabetizado hoje, não é só a criança saber ler e escrever, a criança precisa compreender o que ela está lendo, não é mais aquela alfabetização que é funcionalista, é uma alfabetização que realmente eles precisam entender, ter essa visão de mundo, esse mundo social, ter essa vivência” (Ceci).</p>
Métodos, metodologias e concepção de alfabetização	13	<p>“[...] eu gosto de aprender um pouco de cada. E a Magda Soares fala muito sobre isso, sobre a questão dos métodos. Não adianta você ter um método, querer chegar lá na minha sala, que é multiplural, e querer aplicar aquele único método, entendeu? Porque não vai funcionar” (Dora).</p>
Dificuldades de aprendizagem	15	<p>“[...] no início do ano ele confundia as vogais. Principalmente o O e o U, na hora de escrever” (Jana).</p> <p>“[...] eles conseguem evoluir no tempinho deles, não adianta também eu criar um tempo, o meu tempo não é o tempo deles, cada um tem um tempo diferente do outro” (Ceci).</p>

Ações e interações na escola: acolhimento, afetividade e sensibilidade	18	<p>“[...] a gente percebe quando a criança é segura, ela se encontra naquele meio, ela consegue desenvolver melhor” (Ceci).</p> <p>“Tanto que assim, quando a gente estuda a questão da parte emocional, de força emocional, a gente fala assim que o aprendizado antes de chegar no cérebro, passa pelo coração” (Dora).</p> <p>“[...] você trabalhar com o foco de interesse do aluno é muito mais significativo, prazeroso. E o que é prazeroso fica no emocional. E o emocional você guarda, você retém” (Jana).</p> <p>“A gente precisa extremamente pensar a afetividade dentro das nossas relações na escola. Esse olhar dos sujeitos, perceber onde estão os invisíveis, como que a gente pode torná-los visíveis. Eu acho que isso é um dom da educação. Eu não consigo ver isso em outra área” (Lua).</p>
Perfil heterogêneo da turma em relação à leitura e à escrita	19	<p>“[...] você busca que haja uma coisa mais coesa, pra todo mundo tá ali junto. Mas não consegue. Você pode até pegar todo mundo naquele mesmo nível, mas cada criança é diferente” (Mia).</p> <p>“Porque a maioria das crianças já estão alfabéticas. Alfabéticas assim, né? Claro, com as questões ortográficas, mas já conseguem ler uma frase interpretar o que tá escrito, já conseguem produzir espontaneamente uma frase, até duas ou três pra formar um mini texto” (Dora).</p>
Desafios na alfabetização: fatores que se entrelaçam à aprendizagem	19	<p>“[...] e todas essas dificuldades individuais, elas estão muito entrelaçadas com questões financeiras, com questões econômicas, com questões sociais, com pobreza” (Lua).</p> <p>“E, assim, uma coisa que eu percebi, tenho aprendido muito com as crianças, é que não adianta eu ter uma meta revolucionária de alfabetizar 100% da turma, se eu não atender as condições básicas de saúde, sabe? Do bem-estar, não tem condições” (Dora).</p>
Estratégias de intervenção e práticas pedagógicas	52	<p>“[...] eu percebi que quando você senta com a criança, por mais que seja um curto tempo, é um momento muito significativo” (Dora).</p> <p>“Aluno que está defasado do aprendizado do ano, ou mesmo no ano em curso, ele tem que receber um atendimento mais individualizado, com atividades diversificadas de acordo com o nível que ele está” (Mia).</p>

Fonte: elaborado pela autora.

Tendo em vista que as categorias são rubricas ou classes que agrupam elementos pela parte comum entre eles (Bardin, 2020), a análise cuidadosa e atenta para a organização, classificação e agrupamento das mensagens, frases e(ou) palavras com base na similaridade de

sentido nos levou à criação das categorias intermediárias, conforme apresentamos no quadro 9, a seguir.

Partindo das categorias intermediárias, em direção às categorias finais, foi necessário um apuramento refinado dos sentidos atribuídos das falas das docentes, o que nos levou à observação de que algumas temáticas se destacaram nas verbalizações, sobressaindo quantitativamente em relação a outras, a exemplo de “Estratégias de intervenção e práticas pedagógicas” com 52 verbalizações. Ademais, outras temáticas, pela similaridade ou aproximação, apareceram juntas ou repetidamente nas verbalizações das docentes, desse modo, algumas se destacaram no todo, o que contribuiu com a construção das categorias finais.

Assim sendo, no intento de representar o aparato das significações identificadas ao longo do processo de codificação seguindo critérios de classificação e agregação, no Quadro 9 serão apresentadas as categorias finais e os temas contemplados.

Quadro 9 – Categorias finais

Categorias finais	Temas
Alfabetização e letramento: concepções e ações	<ul style="list-style-type: none"> • Integração entre alfabetização e letramento • Práticas de ensino da leitura e da escrita • Influência da experiência pessoal, profissional e acadêmica na prática pedagógica
Estratégias de intervenção e os avanços das aprendizagens: retrato de práticas pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> • Perfil heterogêneo dos estudantes em relação à leitura e à escrita • Abordagens metodológicas de ensino • Estratégias de intervenção potencializadoras da aprendizagem • Avanço das aprendizagens
O alcance da alfabetização e as relações que extrapolam os muros da escola	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectivas de educação e alfabetização • Sensibilidade pedagógica • Envolvimento da família no processo educacional • Questões sociais

Fonte: elaborado pela autora.

Na primeira categoria, “Alfabetização e letramento: concepções e ações”, contextualizamos concepções de alfabetização e letramento e influências da experiência pessoal, profissional e acadêmica que permeiam a prática de docentes alfabetizadoras.

Na segunda categoria, “Estratégias de intervenção e os avanços nas aprendizagens: retrato de práticas pedagógicas”, apresentamos estratégias de intervenção e práticas pedagógicas realizadas pelas docentes alfabetizadoras em atendimento ao perfil heterogêneo dos estudantes e com vistas ao avanço de suas aprendizagens.

Na terceira categoria, “O alcance da alfabetização e as relações que extrapolam os muros da escola”, destacamos as perspectivas de educação e alfabetização enfatizadas pelas docentes,

bem como o entrelaçamento entre questões sociais, condições básicas de saúde, participação das famílias no processo educacional e o alcance da alfabetização.

Partindo dessa breve exposição das categorias finais, na próxima seção, seguimos com a análise dos dados e discussão dos resultados.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Alfabetização e letramento: concepções e ações

Conforme empreendido ao longo desta sistematização, o nosso discurso se alinha à alfabetização em uma perspectiva para o letramento, por entendermos que o conceito de alfabetização vem sofrendo alterações, de modo que, hoje, saber ler e escrever não é suficiente, o sujeito precisa fazer o uso da leitura e da escrita para responder adequadamente às demandas sociais e pessoais que envolvem a língua (Soares, 2014, 2021). Além da apropriação do sistema de escrita alfabética, hoje, o indivíduo necessita produzir e ler (com compreensão) textos de curta extensão com autonomia para que seja considerado alfabetizado (Morais, 2012).

A interdependência entre os processos de alfabetização e letramento, foi uma perspectiva endossada pelas docentes ao longo das entrevistas a partir do questionamento acerca de seu entendimento sobre o que atualmente significa estar alfabetizada. A esse respeito, Dora delineou que: “Estar alfabetizado é uma criança, uma pessoa, no caso, que consegue ler, interpretar e colocar em prática. Pegar uma ficha, conseguir saber o que tá escrito”. A docente complementa a sua fala enfatizando que “a alfabetização, ela finaliza ali quando a criança consegue ler, interpretar e aplicar. Eu leio lá um texto, entendi que tá escrito isso, isso e isso. Onde eu aplico? Na minha vida prática, né?! Que é a questão do letramento”. Ceci, seguindo o mesmo entendimento, destacou que

Alfabetizado hoje, não é só a criança saber ler e escrever, a criança precisa compreender o que ela está lendo, não é mais aquela alfabetização que é funcionalista, é uma alfabetização que realmente eles precisam entender, ter essa visão de mundo, esse mundo social, ter essa vivência, então eles precisam compreender (Ceci).

Inferimos, na fala de Ceci, a interdependência dos processos como condição para a superação da função funcionalista da alfabetização e alcance de uma perspectiva crítica aplicável à vida cotidiana. Remete-nos à leitura e à escrita como instrumentos que permitem repensar o mundo, onde interpretar e produzir textos sejam direitos legítimos de exercer e responsabilidades necessárias de serem assumidas (Lerner, 2007). Lembremo-nos que a alfabetização é um fenômeno socialmente construído (Cook-Gumprez, 1991) e que não deve ser objeto privilegiado de determinados grupos sociais, mas garantia de todos.

Cabe ressaltar que as docentes demonstraram apropriação do entendimento da alfabetização na perspectiva do letramento ao adotarem propostas que abarcavam as práticas de

linguagem partindo do texto, contextualizando e problematizando o ensino a partir de temáticas que extrapolam a sala de aula e os muros da escola.

Uma prática de escrita que nos remete, sobretudo, à integração entre alfabetização e letramento aconteceu, no início de novembro, na classe de 3º ano da professora Jana. A docente precisava compor o mural de sua turma e, para tal, utilizou a temática do Dia da Bandeira e da Proclamação da República, que se aproximavam. Jana entregou a cada estudante uma folha em tamanho A3 e propôs que realizassem uma produção textual com ilustração partindo da temática: “Se eu fosse presidente...”. Em uma conversa inicial com os estudantes, inferimos a ação docente voltada à exploração e contextualização dos conhecimentos prévios dos aprendizes acerca do assunto.

Em momento posterior, houve uma conversa sobre atribuições do presidente, direitos e deveres dos cidadãos, bem como os meios de garanti-los (abordando um assunto em voga na época, a greve dos rodoviários). O comando da atividade pedia que os estudantes redigissem um texto explicitando o que fariam se fossem presidentes. A professora deu alguns direcionamentos como: “o que você enquanto presidente ia propor aos trabalhadores? Quais as melhorias para o país? O que faria com que os cidadãos votassem em você e não em outro candidato?” Os estudantes ficaram aproximadamente uma semana produzindo essa atividade em momentos distintos da aula.

Os aprendizes, sentados em duplas, trocavam ideias e redigiam os seus textos. Ao concluírem, mostravam à professora, que os orientava em relação a questões ortográficas e voltadas à análise linguística para que iniciassem as ilustrações. No dia de afixação das atividades no mural, que ficava do lado de fora da sala, os estudantes apresentaram aos colegas as propostas de suas candidaturas. A professora também colocou papéis, caneta para votação e um envelope para o recebimento dos votos de todos da escola que quisessem votar e, após um período, revelou o estudante cuja candidatura recebeu mais votos.

Essa foi uma, das diversas produções de texto e desenho que presenciamos na turma de Jana. Inferimos que, por ser uma turma de 3º ano, a professora percebia a necessidade da proposição de atividades voltadas à escrita de texto com o protagonismo do estudante. Baseava-se, principalmente, em temas que circundam as suas vivências sociais, destacando, na prática, a interdependência entre os processos de alfabetização e letramento, bem como ocasionando, sobretudo, a ampliação e diversificação dos letramentos, favorecendo a participação dos indivíduos em práticas sociais diversificadas mediadas pela leitura e pela escrita (Cobucci, 2022).

Jana, ao longo da entrevista, quando mencionada a proposta do mural, ressaltou:

vamos para o letramento, porque meu foco é letramento. E por isso o mural do presidente. Então, pra mim, **a alfabetização vai para o letramento**. Tem que ser significativo e tem que fazer a sua função [...] Quando vinha o texto assim, complete: “a Joaquina estava...” Pra mim é muito difícil fazer isso, **porque eu não posso trazer pra realidade deles, e o jovem, a criança de hoje não é aquela de ontem, então, eles têm acesso à informação**, pra ele aquilo fica chato (Jana).

O discurso de Jana corrobora com a centralidade do texto e com a proposta de leitura e produção de textos reais, conforme observado em sua prática pedagógica. A fala da alfabetizadora reforça o entendimento do currículo da rede (Distrito Federal, 2018) e de Rojo (2009) acerca da participação dos estudantes em variadas práticas sociais que utilizam da leitura e da escrita, levando-se em consideração os multiletramentos, enquanto um dos objetivos da escola. Recorremos à Lerner (2007) para destacar que um desafio escolar é incorporar todas(os) as(os) estudantes na cultura do escrito e inserir todos os ex-alunos como membros plenos da comunidade de leitores e de escritores, praticantes da cultura escrita que recorram ao texto em busca de respostas para os problemas que precisam resolver.

A proposta realizada por Jana coaduna ainda com a concepção defendida por Lua, que, durante a entrevista, destacou: “eu posso alfabetizar letrando. E o letramento, ele dá autonomia, ele dá protagonismo, ele ajuda a criança a se reconhecer como indivíduo e como social”. Lua, ao ser indagada acerca da relação entre alfabetização e letramento, foi enfática ao delinear algo que nos parece fundante para que avancemos na concepção da urgência da garantia do direito à alfabetização, sublinhando:

Primeiro, **eu acho que a gente precisa trabalhar muito ainda o que é alfabetizar e o que é letrar**. Essas duas coisas precisam estar muito bem conscientemente e criticamente bem formadas na consciência dos nossos professores [...] Então eu acho que primeiro a gente precisa muito pensar nesses teóricos que embasam o nosso trabalho e realmente **o que a gente compreende dessa alfabetização, casada com letramento**. E aí eu vejo que a Secretaria quer alfabetizar, depois letrar. E aí fica muito longe da criança, é isso que eu vejo (Lua).

A fala de Lua, corrobora com o nosso entendimento e reforça a perspectiva da alfabetização e o letramento como processos de natureza essencialmente diferente, entretanto indissociáveis (Soares, 2021). Assim, a alfabetização não precede o letramento, pois estar alfabetizado pressupõe a participação do sujeito em práticas letradas, o que implica a capacidade de leitura, escrita e compreensão de textos (Morais, 2012).

Desse modo, partindo da fala de Lua, ao sinalizar que a concepção de alfabetizar para, depois, letrar se distancia da criança, inferimos que a docente se refere ao distanciamento da

centralidade do texto nas práticas de alfabetização, em que a proposição de atividades acontece primeiro para que o estudante se aproprie do princípio alfabético — partindo de textos inventados e(ou) desconexos da realidade — para que, em momento posterior, possa ler e produzir textos reais, a partir dos gêneros textuais. Isso nos remete à alfabetização como pré-requisito para que os estudantes possam se inserir em práticas de letramento, o que gera um distanciamento entre o ensino praticado e as vivências experienciadas nos contextos sociais, uma das críticas tecidas pelos defensores do construtivismo aos métodos tradicionais.

Nesse viés, a perspectiva da centralidade do texto (Distrito Federal, 2018) se ampara nessa necessidade de que o processo de ensino-aprendizagem seja contextualizado e significativo às vivências sociais e culturais da(o) aprendiz, pois “a alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura, porque a educação é, por si mesma, uma dimensão da Cultura” (Freire, 2011, p. 33). O que requer que pensemos, como destacado por Lua: “nesse ambiente, nessa interação e como que esse aluno pode ressignificar essas coisas. Porque a primeira coisa que a gente desconsidera é a cultura que ele traz”.

Partindo do discurso das docentes e das práticas observadas, importa-nos um destaque de que a concepção que se tem acerca de educação e alfabetização direciona a ação docente em sentido mais amplo, bem como as opções que se faz acerca do ensino da leitura e da escrita. Essa relação é evidenciada por Ceci, quando, em diferentes momentos, reforça a sua prática atrelada à vivência dos estudantes e à educação como possibilidade de transformação. Acerca de sua opção profissional pela pedagogia e pela alfabetização, destacou: “quero ser uma professora diferente daquilo que eu recebi na minha educação, na minha educação básica. [...] Eu quero fazer diferença na vida dos meus alunos”. Quanto às escolhas metodológicas, sublinhou: “quando eu penso em fazer a diferença, eu já penso na realidade, nesse social em que eles estão envolvidos, eu já penso nessa conexão, o que eu posso agregar ali, que é do dia a dia deles, que está relacionado ao nosso conteúdo, e poder aplicar”. Sobre o processo de ensino-aprendizagem, reforçou: “a gente precisa trazer a questão cultural mesmo. É trazer a cultura pra dentro da escola”. Por fim, em relação ao ensino da leitura e da escrita, indicou:

preciso sim trabalhar gêneros textuais [...] por exemplo trazer uma música, trazer coisas manuais, trabalhar materiais recicláveis e a gente aglutinar tudo isso para alfabetização. A gente pensa que alfabetização é só a gente estar ali com atividade pronta, rodada, livre, não é isso. A gente precisa aprender na vivência, no dia a dia (Ceci).

Os recortes de diferentes momentos da entrevista com Ceci reforçam a sua perspectiva de educação voltada à mediação docente partindo da prática social dos estudantes (Distrito Federal, 2018), da valorização da cultura, dos saberes e das vivências dos aprendizes. Além disso, ela se remete à sua experiência como estudante para destacar que deseja fazer diferente daquilo que viveu, o que reforça um ponto de sua constituição docente. Assim, corroboramos com Goulart (2007), que diz que a forma de organização do trabalho pedagógico se liga aos sentidos diversos atribuídos à escola, à sua função social, à concepção de educação e se relaciona, entre outros aspectos, às características individuais da(o) docente e às peculiaridades de sua formação profissional e história de vida, como observado nas falas da docente.

Desse modo, a análise dos discursos e práticas docentes nos leva à reflexão acerca da materialização da concepção que se tem de ensino e educação e como ela aparece na ação docente (não necessariamente compatível ao discurso). Reforçando, assim, a nossa opção pela coleta de informações empíricas com o entrelaçar das observações e entrevistas, para que fosse observada a coerência entre o ensino defendido e praticado. Pois, conforme Chartier (2007), ao interrogarmos os professores, conseguimos apenas o discurso ou os deixamos mudos. Assim, para compreender como se aprende e se pratica um ofício, é preciso observar os saberes da ação em sala de aula.

No mesmo sentido, Ferreira (2007) sublinha que muitas ações realizadas no interior das escolas não estão prescritas nos documentos oficiais, há uma “margem de manobra” entre o pensado e o vivido, o dito e o feito, o que favorece criações próprias dos agentes que fazem o dia a dia da escola. A esse respeito, foi possível inferir que a constituição profissional das docentes teve influências como: o aprendizado com os pares, a formação continuada e as experiências pessoais.

Quanto à constituição profissional da docentes, Mia ao ser indagada sobre a influência de cursos formadores, destacou que a constituição de sua prática se deu, sobretudo, pelas relações empreendidas com os seus pares. Sublinhou que, ao assumir uma turma de 1º ano no começo de sua longa jornada, foi acolhida pela diretora, que entrava com ela em sala, mostrando-lhe o caminho a ser seguido. Com essa experiência Mia observou, segundo suas palavras, que “o meu caminho era aprender na sala de aula”. A docente destacou, então, que foi aprendendo na partilha com os colegas:

Com pessoas que já estavam ali na sala de aula, percebendo na prática o que tava dando certo. Então a partir desse meu primeiro olhar com essa diretora que me deu todo esse suporte eu comecei no meu desenrolar dos meus anos em sala procurando ter essa preocupação, estar vendo o que as colegas faziam, de pegar conversa com uma, que é uma orientação com as minhas colegas de trabalho. **Então assim, na**

minha prática eu tenho muito respaldo de aprendizado, assim, com as minhas colegas (Mia).

Ceci, no mesmo sentido, acerca de sua jornada profissional iniciada em escola particular, mencionou uma coordenadora que lhe auxiliou muito. Segundo ela, “foi onde eu aprendi a ser uma professora das séries iniciais. E aí foi onde eu tive que estudar, porque na faculdade a gente não aprende”. Jana, também destacou que o que aprendeu “Foi da vivência mesmo”. Conforme Chartier (2007), o trabalho pedagógico frequentemente é nutrido pela troca de “receitas” já validadas pelos colegas com quem se discute espontaneamente, elas são flexíveis o suficiente para que sejam adotadas as variações pessoais. Isso nos remete, entre outras reflexões, à insuficiência da formação inicial (sozinha) para subsidiar a prática docente, especialmente pela diversidade de estudantes, necessidades e especificidades presentes em sala de aula. De modo geral, as alfabetizadoras destacaram o respaldo de suas práticas principalmente na formação entre pares, com trocas de experiências e saberes, com exceção de Dora, que destacou a importância da formação continuada.

Ao ser indagada sobre a influência de programas de alfabetização em sua prática, Dora reitera a utilização dos jogos do Pnaic que conheceu através de uma colega e destaca a importância da realização de cursos, mencionando: “depois que eu entrei na Secretaria, a gente tem a questão dos cursos formadores, né?! A gente tem essa oportunidade de estudar, e eu acho que isso é muito válido. Acho que as pessoas deveriam levar mais a sério isso”. A fala de Dora, em conformidade com nosso entendimento, reforça a relevância da formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino, atualização profissional e alinhamento entre práticas e concepções, sem desconsiderar a importância da troca entre pares (a partir da qual conheceu os jogos do Pnaic). Além disso, demonstra consciência da importância da formação para o aperfeiçoamento profissional.

Tendo em vista a complexidade da sala de aula e, sobretudo, o entendimento de que a atividade docente não pode ser entendida como um conjunto de ações desconexas ou justapostas (restrita ao que é observável), pois envolve consciência, concepção, definição de objetivos e reflexão sobre a ação (Silva, 2010), é essencial compreender que a formação continuada e a formação entre os pares não são aspectos concorrentes, mas complementares, e que, isoladamente, são insuficientes para atender às especificidades da sala de aula e do fazer pedagógico. Nesse sentido, consideramos oportuno apresentar o quadro 10 com informações acerca do percurso profissional e acadêmico das docentes cujas práticas foram acompanhadas.

Quadro 10 – Percurso profissional e acadêmico das docentes alfabetizadoras

Professoras	Graduação	Especialização	Tempo de atuação como professora	Tempo como alfabetizadora	Tempo como professora da SEEDF	Cursos de formação continuada
Dora	Pedagogia	Alfabetização e Letramento e Gestão dos Espaços Educativos com ênfase em Coordenação e Orientação Escolar	12 anos	10 anos	Desde 2020	Alfabetização na Prática e Oficinas Pedagógicas Anos Iniciais (Eape); Alfabetização (Instituto RHema); Práticas de Alfabetização (Avamec).
Ceci	Pedagogia	Orientação Educacional e Psicopedagogia	13 anos	9 anos	Desde 2023	A Arte de Contar Histórias
Jana	Pedagogia	Neurociência	20 anos	13 anos	Desde 2023	Alfabetização em Libras e Alfabetização Natural
Mia	Pedagogia e Letras	Educação Inclusiva e Gestão Escolar	20 anos	15 anos	Desde 1994	Profa

Fonte: elaborado pela autora.

Conforme o quadro 10, todas as docentes possuem graduação em Pedagogia e cursos de especialização na área educacional. Além disso, o tempo dedicado à docência de Dora, Ceci, Jana e Mia soma de 12 a 20 anos, com uma média de um a três cursos de formação continuada. Ao longo da entrevista Dora, Ceci e Jana destacaram experiência profissional previa à SEEDF em escolas particulares. Dora lecionou em instituições privadas por volta de nove anos, e Ceci e Jana, em 2023, estavam no primeiro ano como docentes da SEEDF, os seus percursos de atuação aconteceram em escolas privadas, o que lhes constitui profissionalmente, como mencionado em momentos da entrevista.

Adicionalmente ao quadro 10, interessa-nos destacar um breve retrato profissional e acadêmico de Lua, membro da equipe gestora. Lua é professora da SEEDF desde 2001, entretanto alfabetizou adultos e crianças desde 1987, com o início de sua caminhada em Minas Gerais. Na escola em que a pesquisa foi desenvolvida, Lua atua na equipe gestora desde 2023, mas a sua experiência na função antecedeu e continuou com o ingresso na SEEDF. Ademais, Lua é mestra e doutoranda em Educação pela UnB.

Partindo das informações do quadro anterior, em atenção especialmente ao tempo dedicado à docência e ao retrato acadêmico das professoras alfabetizadoras, reforçamos a importância da unicidade entre a teoria e a prática. Pois, conforme Freire (2005), esgotada a palavra de sua dimensão da ação, a reflexão se transforma em verbalismo (blá-blá-blá),

entretanto a ênfase exclusiva na ação, minimizando a reflexão, converte a palavra em ativismo (a ação pela ação), assim qualquer dessas dicotomias gera formas inautênticas de pensar, negando a práxis verdadeira. A nossa defesa pela formação continuada paira na reflexão de que não perpetuemos o verbalismo, nem tampouco o ativismo, mas a práxis verdadeira.

Ainda em relação à constituição profissional e às influências que a perpassam, bem como, adicionalmente, à formação entre pares e à formação continuada, destacaremos as experiências pessoais das docentes que, ao longo das observações e entrevistas, foram evidenciadas.

De forma geral, em todas as classes acompanhadas, as docentes demonstraram amorosidade pelos estudantes, escutavam-nos atentamente e de maneira respeitosa. Na classe de 3º ano de Jana, as propostas da docente levavam os estudantes a se expressarem livremente, fosse através da oralidade, desenhos ou produção textual, utilizando folhas brancas em diferentes momentos e, em pouquíssimos episódios, atividades prontas com o suporte de impressão em folha. A alfabetizadora, em sua prática, destacava o protagonismo do estudante e o posicionamento do aprendiz como sujeito da aprendizagem (González Rey, 2014).

Ao longo da entrevista, buscamos apreender a existência de relação entre a sua experiência como estudante e a sua prática docente, Jana destacou que a sua formação foi tradicional, baseada em cartilhas. Assim, descartamos a hipótese de a sua prática centrada no protagonismo docente partir de sua experiência estudantil. A docente passou um tempo fazendo construções, refletindo sobre a pergunta, ou, em suas palavras, “meditando sobre isso”, até chegar à conclusão de que a sua prática sofreu influência da experiência de alfabetização do seu filho, primeiro, desafiadora e, depois, bem-sucedida. Jana relatou que, quando o seu filho estava no primeiro ano, em uma escola tradicional, ele não conseguiu alcançar a alfabetização, tinha autoestima cada vez mais baixa e não conseguia escrever o próprio nome, “aquela coisa básica”, segundo ela. A aprendizagem aconteceu quando ela o mudou de escola para que fizesse o primeiro ano novamente. A docente assim descreveu:

Levei para a escola que eu ia começar a trabalhar, e ele foi para lá e o método era natural, e não era... não tinha folha. O máximo que tinha era um caderninho com linhas e a parte do desenho do lado, todo construído por ele. **E eu fiquei encantada, ele alfabetizou e ficou feliz. [...] Você me fez meditar nisso, eu não tinha me ligado nisso. E eu falei, eu amo alfabetização, eu gosto de alfabetização, mas foi isso, a experiência com meu filho me mostrou que você não precisa de livros, folhas. E ele aprendeu feliz (Jana).**

Inferimos ainda que a forma carinhosa e atenta como a docente tratava os estudantes quando apresentavam alguma dificuldade na realização das atividades pode partir daí, da

lembrança dos episódios vividos pelo seu filho e citados em diferentes momentos em conversas informais ao longo das observações. A fala da docente reforça a concepção de Miiitjás Martínez e González Rey (2017, p. 163) de que “a configuração subjetiva da ação pedagógica, como qualquer configuração subjetiva da ação, integra sentidos subjetivos que expressam a história de vida do professor, o contexto em que está inserido e os posicionamentos que ele desenvolve perante esse contexto”, seja para acolhê-lo ou refutá-lo. A fala de Jana nos remete ainda a Chartier (2007), que delinea que o trabalho reflexivo conduzido pelos pesquisadores acerca dos saberes em ação pode levar os docentes ao domínio explícito do que sabem fazer apenas de modo implícito.

Conforme Ferreira (2007), por muito tempo se pensou que o que acontece nas escolas e nas salas de aula é fruto apenas do que é estudado e planejado por especialistas de diferentes áreas do conhecimento. Entretanto as práticas do cotidiano são, valendo-se da trajetória de vida, da política e do saber de seus atores, reconstruídas, apropriadas e “fabricadas”.

A formação continuada enquanto instrumento de valorização profissional e progresso na qualidade do ensino é indiscutível. Entretanto um destaque se refere ao reconhecimento de que a capacitação por si só não é suficiente para transformar a proposta didática, pois ela não depende unicamente das vontades individuais dos professores. Isso significa que, “além de continuar com os esforços de capacitação, será necessário estudar os mecanismos ou fenômenos que ocorrem na escola e impedem que todas as crianças se apropriem dessas práticas sociais que são a leitura e a escrita (sem correrem o risco de caírem posteriormente no analfabetismo funcional)” (Lerner, 2007, p. 33).

Diferentemente da pesquisa de Moraes e Nascimento (2018), que identificaram, na mobilização dos saberes da prática de professoras alfabetizadoras, a mescla entre o que sabem e outros saberes de dimensões e contextos de aprendizagem variados, notamos, em nossa pesquisa, que a mobilização dos saberes acontece especialmente pela troca entre pares e pelos contextos de experiências pessoais e de suas histórias de vida.

Após contextualizarmos as possibilidades e condições que interferem na constituição profissional docente e as influências que repercutem na fabricação da prática (Certeau, 2014) e nas miudezas do fazer pedagógico, na próxima seção, voltamos o nosso olhar para a aprendizagem dos estudantes.

5.2 Estratégias de intervenção e os avanços nas aprendizagens: retrato de práticas pedagógicas

O respeito à heterogeneidade dos tempos e modos de aprender é uma garantia da organização escolar em ciclos (Distrito Federal, 2014b), que, por sua vez, requer o conhecimento das aprendizagens já alcançadas pelos estudantes, por meio de avaliações, para que sejam empreendidas estratégias de intervenção com vistas à progressão das aprendizagens dos estudantes.

Ao longo das observações, foi possível notar que as docentes partiam das avaliações diagnósticas para a proposição de intervenções. Além da avaliação diária realizada pelas alfabetizadoras, a coordenadora realizava bimestralmente a avaliação diagnóstica com os estudantes a partir de uma história. No 4º bimestre, a história escolhida foi “A princesa do cerrado”, de autoria de Alenilda Carvalho.

Na avaliação intitulada “teste da psicogênese”⁸ realizada com a classe de Dora, foi proposto um ditado de 10 palavras constantes no livro, contemplando monossílabas, dissílabas, trissílabas e polissílabas; uma frase partindo da história “O cerrado é apreciado pelos animais silvestres”; e espaço para ilustração. Essa sondagem, em nosso entendimento, pareceu ser a oficial da escola, inclusive por ficar arquivada na sala da coordenadora e por ela mesma ter sido analisada com a identificação das hipóteses de escrita dos estudantes, entretanto as docentes também faziam as suas próprias avaliações diagnósticas em sala.

Vale destacar que, em nosso entendimento, para que a avaliação diagnóstica cumpra efetivamente a sua função de identificar e analisar para intervir, é importante que sejam considerados: o ambiente de realização (que o estudante se sinta seguro e confiante), a visão do alfabetizador (confronto das informações com as observações diárias que só o professor possui) e a forma de realização da avaliação (preferencialmente de forma individual). Ademais, reforçando a importância de realização individual, a forma de realização da avaliação deve propiciar que os aprendizes explicitem as suas hipóteses de construção da escrita, pois, quando a criança escreve como acredita que poderia ou que deveria escrever, fornece ao docente um documento valioso a ser interpretado e avaliado (Ferreiro, 2011). A alfabetizadora, por sua vez, conhecendo a hipótese de construção da escrita já alcançada, estimulará o avanço das aprendizagens do estudante (Soares, 2021).

⁸ O teste da psicogênese se constitui como uma sondagem avaliativa acerca das hipóteses de escrita dos estudantes em processo de alfabetização, analisados à luz da teoria da psicogênese da língua escrita, de Ferreiro e Teberosky (1999). Apesar de as autoras não utilizarem essa nomenclatura, a avaliação diagnóstica acerca da escrita que segue essas diretrizes é popularmente utilizada nas escolas da SEEDF como “teste da psicogênese”.

Ao longo das observações e entrevistas, ao serem questionadas sobre a realização do mapeamento dos níveis de compreensão dos estudantes acerca da leitura e da escrita e se ela se baseava em alguma teoria específica, as alfabetizadoras destacaram:

eu sou defensora, assim, do teste da psicogênese [...] não é uma coisa, assim, de avaliar. **É uma coisa formativa mesmo.** Eu vou pegar aquilo ali, vou ver o que o meu aluno já sabe. ‘Ah, tá bom, aqui ele já identificou vogal’, então vou precisar trabalhar com consoante. Aqui ele já sabe formar uma palavra, então vamos mediar em outra parte, sabe? Então, tem que ser um... serve como um **instrumento mais pra você avançar nas aprendizagens**, né?! Não ficar preso ali naquele papel, naquela folhinha (Dora).

Aqui na escola a gente tem a prática de aplicar o teste da psicogênese, então através do teste, quando eu entrei já tinha um, que equipe diretiva e a coordenação já havia feito, então eu fiz mais os outros decorridos nos bimestres e **fui vendo a evolução deles** (Ceci).

Eu gosto de fazer o teste da psicogênese, [...] eu procuro fazer mais individual [...] eu faço avaliação também no dia a dia. Então, a **atividade que a criança tá fazendo, é isso que me dá até mais suporte.** Eu perceber assim, “**como é que o aluno tá me respondendo naquele objetivo que eu tô aplicando na sala?**” [...] E me **serve também de parâmetro**, então **aquilo ali vai ficar guardado**, atividades eu não consigo ficar guardando todas (Mia).

[...] **processual no dia a dia** (Jana).

As docentes demonstraram o entendimento da avaliação diagnóstica como registro das aprendizagens, instrumento de direcionamento e acompanhamento dos avanços, análise entre estratégias e alcance dos objetivos de aprendizagem, bem como ponto de partida para o planejamento das intervenções. Além disso, ao mencionarem a avaliação processual, no dia a dia, rompe-se a ideia de avaliação episódica, em direção à concepção de apoio às aprendizagens de estudantes e professores (Villas Boas, 2010). Observamos, nas turmas acompanhadas, que o registro formal que acontece na avaliação se volta à escrita, destaque evidenciado ao mencionarem o apoio na teoria da psicogênese da língua escrita. Quanto à leitura, acontecia diariamente, com a leitura de enunciados, histórias, frases e pequenos textos. Entretanto não identificamos o uso de instrumento formal para avaliação e intervenção da leitura nas turmas durante o período acompanhado.

A concepção de avaliação defendida pelas docentes ao longo da entrevista e efetivada ao longo das observações corrobora com o nosso entendimento acerca da função diagnóstica da avaliação e remete-nos à avaliação para as aprendizagens defendida no Currículo da Rede (Distrito Federal, 2018; Villas Boas, 2013a) enquanto recurso da ação docente que contrai um compromisso com a inclusão, e não com a exclusão dos estudantes (Villas Boas, 2010), considerando, sobretudo, a heterogeneidade presente em sala de aula.

Todo e qualquer grupo é heterogêneo se considerarmos os indivíduos que o compõem como seres singulares, com experiências diversas (Silva, 2012). Apesar de essa diversidade ser fundante para que estratégias educacionais sejam implementadas, é comumente menosprezada. A heterogeneidade evidenciada nas avaliações realizadas pelas docentes se refere às situações de aprendizagens e necessidades educacionais das(os) estudantes (especialmente relacionadas à escrita), o que exige da(o) alfabetizadora(dor) uma postura estratégica (Silva; Felix, 2018), para que, em consonância com a política de ciclos, atenda às necessidades específicas dos aprendizes.

As docentes, ao serem indagadas acerca do perfil da turma quanto à leitura e à escrita, contextualizam a heterogeneidade a partir das hipóteses de escrita propostas por Ferreiro e Teberosky (1999), quais sejam: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética. Mia destacou que sempre há essa heterogeneidade: “você busca que haja uma coisa mais coesa, pra todo mundo tá ali junto. Mas não consegue [...] Às vezes eu fico na sala ali com dois, três níveis, sabe? Tanto da escrita como da leitura”. Dora, por sua vez, comenta: “Porque a maioria das crianças já estão alfabéticas. Alfabéticas assim, né! Claro, com as questões ortográficas”. Ceci destaca: “são 14 alunos [...] 12 alunos alfabéticos, um silábico alfabético e um que está na transição, ele está no silábico com o valor sonoro”. E Jana, em relação a sua turma de 3º ano, pontua: “No início do ano, a turma já veio, a maioria, no mesmo nível e alfabetizada. Então, eu tinha dois alunos ainda na fase silábica”.

O discurso das docentes reforça a observação de que, ao procurar saber junto aos professores a composição dos alunos da classe, comumente eles apresentam uma descrição da turma ancorados nos níveis de alfabetização, a partir da psicogênese da língua escrita. Percepção que nos leva ao oportuno entendimento de que, seja para avanços ou recuos no campo da alfabetização, é inegável que a teoria da psicogênese da língua escrita ocupa um vasto espaço nos debates, especialmente quando o assunto se volta à apropriação do sistema alfabético de escrita.

Conforme *Currículo em Movimento do Distrito Federal*, o acompanhamento pedagógico, base da organização do trabalho pedagógico, torna visíveis os avanços e as necessidades da turma e subsidia o planejamento de ações (Distrito Federal, 2014b). Assim, consideramos oportuno destacar etapas que permeiam esse acompanhamento, são elas: **avaliação para as aprendizagens** a partir de instrumentos e procedimentos diversos, identificando o que os estudantes já aprenderam e o que ainda não sabem (Villas Boas, 2013b); **organização e análise das informações** à luz de teorias, nas turmas acompanhadas, a psicogênese da língua escrita; **planejamento e execução de atividades** com vistas à superação

das dificuldades e avanço das aprendizagens com base nas necessidades identificadas; e **avaliação das estratégias** para a continuidade ou adequação das propostas.

A compreensão dessas etapas é fundante para o desenvolvimento da intervenção pedagógica. Desse modo, seguimos para as intervenções realizadas pelas docentes no período acompanhado em atenção especialmente à superação das dificuldades e avanços das aprendizagens dos estudantes, pois, como destacado na pesquisa de Cordeiro (2019), muitos são os estudos voltados às denúncias acerca do fracasso escolar quanto à alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, entretanto sem o apontamento de proposições de intervenções que busquem a superação desse desafio.

Conforme Oliveira-Mendes e Morais (2020), o tratamento da heterogeneidade é uma questão complexa e difícil de ser enfrentada, no entanto deve ser uma prioridade, pois, sem mexer no interior das salas de aula, nas formas de praticar o ensino e a aprendizagem, pouco ou muito pouco mudará em comparação ao regime seriado.

5.2.1 Práticas pedagógicas desenvolvidas na classe de 1º ano

A classe de 1º ano de Dora possui algumas especificidades dignas de nota. A maioria dos estudantes reside longe da escola, o que dificulta o contato dela com as famílias. Além disso, a docente destaca o enfrentamento de questões sociais quanto a alimentação, sono e transporte. Outro destaque se refere às variáveis a serem contempladas no planejamento da docente que atendam às singularidades dos estudantes Bel e Henry, que necessitam de atenção especial para a realização das atividades; Nina, estudante com deficiência intelectual, acompanhada por um educador social voluntário;⁹ e as estudantes venezuelanas (Léa e Ray).

O tratamento da heterogeneidade presente na classe de Dora era um grande desafio. E, apesar dos aspectos anteriormente mencionados, a docente desenvolveu, no período observado, um trabalho planejado e sistemático tentando contemplar todas essas especificidades e que abarcasse as quatro práticas de linguagem previstas no Currículo da Rede: oralidade, leitura/escuta, escrita/produção textual e análise linguística/ semiótica (Distrito Federal, 2018).

Quanto ao tratamento da heterogeneidade, perguntamos à docente quais intervenções, estratégias ou práticas desenvolvidas em classe foram consideradas por ela mais efetivas ou

⁹ O Programa Educador Social Voluntário é uma proposta da SEEDF que, por meio de processo seletivo, seleciona pessoas com, no mínimo, 18 anos e ensino médio completo para atuar nas unidades escolares sob orientação das equipes gestoras. O voluntário recebe R\$ 40,00 por turno de atuação (quatro horas) (Distrito Federal, 2024c).

potencializadoras do avanço das aprendizagens, especialmente de Bel, Henry, Léa e Ray, pelo recorte da investigação. Nesse sentido, Dora enfatizou:

eu percebi que quando você **senta com a criança**, por mais que seja um curto tempo, é um momento muito significativo. Então, geralmente eu divido a sala, eu coloco **duplas produtivas, né?![...] Trabalho em grupos**, eu gosto muito de **trabalhar com jogos** também, tem aqueles **jogos do Pnaic** [...] então, brincando, eles vão aprendendo. Gosto de fazer isso pelo menos uma vez na semana. E **atividades diferenciadas** também. [...] às vezes, é **a mesma tarefa, mas a mediação é diferente**. [...] E **atividades realmente diferenciadas** (Dora).

Essas estratégias demonstram a abordagem diversificada de Dora para atender às necessidades específicas dos estudantes. O trabalho em grupos e duplas produtivas eram alternativas que a docente utilizava para que os colegas pudessem se ajudar entre si e ela pudesse atender a diversidade de necessidades dos seus estudantes, sentar com aqueles que apresentavam dificuldades e atendê-los em duplas ou grupos, o que facilitava o gerenciamento da turma. Essa estratégia nos remete à construção de conhecimentos na interação com o outro, numa ação partilhada, especialmente na relação com indivíduos mais experientes (Rego, 2014; Vigotski, 2007).

Ademais, o trabalho em duplas é um recurso metodológico que permite a interação, troca de informações e resolução de conflitos entre as crianças, favorecendo a participação efetiva e auxiliando umas às outras em suas reflexões (Magalhaes *et. al.*, 2012). De acordo com a docente, o atendimento diferenciado partindo de uma mesma atividade fez toda a diferença para os estudantes que não conseguiam desenvolver as tarefas com autonomia. Nesse aspecto, Dora enfatiza:

Então, eu tô fazendo ali no coletivo aquela fichinha [...], mas eu tô sentada ali com uma do meu lado e tô **fazendo a mediação**. Mediação no sentido assim, ‘vamos lá, eu quero que você escreva a palavra, sei lá, mãe’, aí eu vou fazendo o som, vou, né, até com o uso do **alfabeto móvel** também, porque no começo a gente usa muito, e aí a gente constrói a palavrinha, a criança vai vendo, ah, tem o som do /M/, do /Ã/ né, e vai fazendo o som, e já vai, aquele momento ali que eu tô fazendo com aquela criança, no coletivo é **a mesma tarefa, mas a mediação é diferente**.

Acerca dessa intervenção, Dora explica que, para a apropriação da escrita alfabética, o aprendiz “precisa entender que quando eu escrevo, eu estou transcrevendo o som. Então, eu preciso falar do fonema, preciso falar da questão silábica, da estrutura de palavras, né?!” Conforme Soares (2021), isso vai sendo compreendido por meio de etapas do desenvolvimento da consciência fonológica, necessária para o alcance do princípio alfabético. Para tal, a criança precisa aprender que a palavra é uma cadeia sonora (consciência lexical), ser capaz de

segmentar a palavra em sílabas (consciência silábica) e, finalmente, identificar os fonemas nas sílabas e representá-los por letras (consciência fonêmica).

Os momentos propostos quanto à análise linguística foram diversos, geralmente realizados como os anteriormente descritos. Levar os estudantes à reflexão acerca do princípio alfabético era uma constante, fosse por meio de atividades xerocopiadas, correções coletivas no quadro ou intervenções individuais. A maioria dos estudantes, pela participação ao longo das propostas, demonstraram a apropriação do sistema de escrita. Em um dos dias acompanhados, uma atividade aparentemente simples, envolvendo escrita e análise linguística, foi desenvolvida. A atividade era um autoditado com imagens referentes a palavras compostas pelos encontros consonantais: BL, CL, FL, GL e PL.

Em processo de apropriação do princípio alfabético, a estratégia desenvolvida por uma das estudantes merece nosso destaque. Tendo compreendido que a escrita representa os sons da língua, e mais, que sons iguais representam escritas semelhantes, a estudante, na tentativa de escrever a palavra “flor”, constante no autoditado, perguntou a sua colega cujo nome se iniciava também com o encontro consonantal “FL”: “Amiga como escreve “/FFFFFF/ /LLLLLL/ /OOOOOR/” do seu nome?” — frisando os sons isolados das letras da sílaba, assim como fazia a professora. A estratégia utilizada reforçou que a estudante já compreendia que a escrita representa os sons da fala. Ela apenas não havia descoberto qual o grafema correspondente àquele fonema, mas sabiamente recorreu à colega cujo nome tinha o mesmo som. Além disso, foi possível observar a sua aproximação ao nível da consciência fonêmica (Soares, 2021).

A esse respeito, durante a entrevista, Dora demonstrou apropriação teórica ao adotar discurso e prática que permitiram a proposição de atividades de reflexão sobre os segmentos sonoros da fala. A alfabetizadora enfatizou:

eu tenho muita questão da parte, da questão fonológica, assim. Todo esse contexto, sabe? De que a criança precisa aprender que **a escrita é a transcrição do som**. Então, eu preciso **trabalhar a questão do fônico**. Mas a criança também precisa aprender que **esses sons têm estruturas lá, silábicas, então, eu preciso falar das sílabas**. Entendeu? Então, tem gente que fica muito preso a método (Dora).

Dora reforça que a sua abordagem metodológica envolve a integração de diferentes métodos de alfabetização e a valorização do ensino contextualizado, destacando que gosta de aprender um pouco de cada método. Sublinha, ainda, que “a Magda Soares fala muito sobre isso, sobre a questão dos métodos. Não adianta você ter um método, querer chegar lá na minha sala, que é multiplural, e querer aplicar aquele único método, entendeu? Porque não vai funcionar. Vai funcionar para uns, para outros não”.

Essa fala, como mencionado pela docente, nos remete a Soares (2021), especialmente ao abordar que não se trata de ensinar com um método, mas ensinar com método, a partir de uma ação pedagógica bem estruturada. Conforme a autora (2021, p. 290), “ensinar conhecendo e orientando com segurança os processos de aprendizagem da escrita e de seus usos, o que se diferencia fundamentalmente de ensinar trilhando caminhos predeterminados por convencionais métodos”.

Em etapa final da atividade de autoditado, a docente propôs a correção coletiva no quadro, momento voltado à prática de análise linguística:

Dora: Olhem aqui, mudei a letra, mudei o som. Como é o som do “F” sozinho?

Estudantes: “/FFFFFF/”.

Dora: E seu colocar o L?

Estudantes: “/FFFFFF/ LLLLL/”.

Dora: E se eu botar o “A”?

Um estudante: “/FLAAA/”, de Flamengo.

Dora: “/FFFLLLL/or” é o mesmo som de “/FFFLLLL/echa”.

Consideramos oportuno o destaque de que a docente, ao conjugar o autoditado com a reflexão acerca das regras de regularidades contextuais, além de garantir aos aprendizes o contato com a regras em questão, possibilitou ainda uma reflexão sobre a dimensão sonora das palavras, apoiada em sua respectiva notação escrita, promovendo habilidades de consciência fonológica.

Acerca da intervenção docente, apesar de autores como Morais (2012) e Soares (2021) defenderem que os fonemas isolados são impronunciáveis, notamos o uso dessa estratégia em alguns momentos das observações e reforçamos que a professora conseguia atingir o seu objetivo por meio de um trabalho progressivo e sistemático. Ademais, tendo em vista que as intervenções predominantemente foram realizadas com base na mesma tarefa com mediação diferenciada, apontamos ainda uma atividade realizada quanto à leitura/escuta e intervenção seguinte.

Ao longo dos dias em que a prática da professora foi acompanhada, foi possível notar que a docente utilizava gêneros textuais rotineiramente. No início do turno do 1º dia, a professora iniciou a aula com uma rodinha para a leitura do poema “Dia da árvore”, de autoria de Valeska Braga, utilizando suporte de dramatização. Após a leitura, a professora em direção à interpretação e compreensão textual, fez algumas perguntas aos estudantes, como:

Dora: Para que servem as árvores?

Alguns estudantes: Pra gente ter ar puro, pro passarinho morar, pra ter sombra.

Dora: Quais são as partes da árvore?

Alguns estudantes: Caule, raiz, fruto, folha, flor.

Dora: Do que a árvore precisa?

Alguns estudantes: De água, de sol, de luz, de amor.

Pelas respostas dos estudantes, pareceu-nos que o tema já havia sido discutido em sala. Quanto às práticas de leitura/escuta e oralidade, mesmo se tratando de uma turma de 1º ano, Dora oportunizava a realização de inferências e avaliações, extrapolando as perguntas objetivas, contemplando, assim, os três níveis sobre o conteúdo do texto, objetivo, inferencial e avaliativo. Conforme entendimento de Brandão e Silva (2023) quanto à formação de leitores, atualmente não há dúvidas acerca da necessidade de que os sujeitos sejam capazes de compreender o que leem, dialogando e observando não só as informações explícitas, mas também o que está nas entrelinhas, reforçando o desenvolvimento da postura de busca e produção de significados mesmo diante dos textos que as crianças escutam antes de aprenderem a ler.

Em todos os momentos de leitura mediada, a docente propunha atividades que contemplassem os três níveis de compreensão da leitura (Distrito Federal, 2018), assegurando aos estudantes práticas de leitura/escuta, bem como práticas de oralidade. Além disso, em diferentes momentos acompanhados, Dora partia dos gêneros para abordar ainda as práticas de escrita e análise linguística, como destacado por ela na ocasião da entrevista: “então, a gente pega ali, a gente vai trabalhar essa semana lá o livro do João e o Pé de Feijão. E aí, dentro daquilo, eu vou trabalhar a questão da formação de palavras, vou pegar sílabas e por aí, por diante, sabe? E vou explorando toda a sistemática da alfabetização”.

Em síntese, o planejamento da docente contemplava intencionalidade e progressividade, algumas atividades partindo da centralidade do texto e outras não, entretanto, em todos os dias de observação, diferentes gêneros textuais foram tratados em sala de aula. Quanto às intervenções voltadas aos estudantes que apresentavam dificuldade nas aprendizagens, a docente oferecia, como exposto, predominantemente a estratégia das duplas produtivas e da mediação diferenciada partindo da mesma tarefa.

Ademais, Dora relatou que, no início do ano, desenvolveu uma apostila com atividades diferenciadas, o que favoreceu o avanço das aprendizagens. Segundo ela, “porque a turma foi evoluindo, já estavam bem avançadas as outras crianças, e tinham essas quatro crianças que estavam muito aquém da turma. E aí eu fui, fiz uma apostilazinha [...] para reforçar a questão do princípio alfabético [...] eles progrediram, voaram rapidinho”. No período acompanhado, observamos a realização de atividades diferenciadas (uso de apostila) com a estudante Nina.

De acordo com relatos da docente e análise de avaliações diagnósticas realizadas no 1º e no 4º bimestre, os estudantes Henry e Bel e demonstraram avanço quanto às suas hipóteses

de escrita. Henry concluiu o ano em hipótese silábico-alfabética e Bel em silábica, tendo os dois iniciado o ano letivo em hipótese pré-silábica. Dora, ao longo das observações, destacou alguns fatos relacionados a Henry, como a distância entre a sua residência e a escola, a separação de seus pais, bem como o excessivo número de faltas que pode ter sido ocasionado por essas situações. A alfabetizadora destacou que Bel também residia longe e ia para a escola de *van* escolar, motivo pelo qual a docente não conhecia os familiares dela. A esse respeito, interessou-nos o destaque pois, conforme Mitjás Martínez e González Rey (2017, p. 64), “fatos como o divórcio dos pais, o nascimento de um irmão, a morte de um familiar querido, a violência familiar, o abandono afetivo, a mudança de escola não determina diretamente o tipo e qualidade da aprendizagem”, entretanto exercem influência na aprendizagem a depender dos sentidos subjetivos que o aprendiz produz no processo de vivência dessas experiências. Precisamos considerar a complexidade da aprendizagem escolar.

Quanto às aprendizes Léa e Ray, antes de tratarmos dos avanços de suas aprendizagens, importa-nos frisar que, no período observado, em diferentes momentos, elas levavam para a sala de aula questões envolvendo: a necessidade de se mudarem para São Paulo pois a mãe estava em busca de emprego e situações vivenciadas no abrigo em que moravam. Ao defendermos a aprendizagem como processo subjetivo, importa-nos o destaque realizado para contextualizar que as relações vivenciadas pelos estudantes para além dos muros da escola são intrínsecas ao processo de aprendizagem.

Em relação aos avanços de Léa e Ray quanto às aprendizagens, de acordo com relatos da docente, houve avanços significativos relacionados a aspectos ligados ao processo de alfabetização, tais como: o reconhecimento e escrita do próprio nome com suporte, grafia de algumas letras considerando os seus formatos fixos; socialização com colegas e professora; compreensão e fala de palavras em língua portuguesa (tendo em vista que a sua língua materna era o espanhol); estabelecimento de rotina; e compreensão de regras de convivência. Já em relação ao princípio alfabético, até a finalização do período de observação, não haviam sido notados pela professora avanços quanto à hipótese de escrita das estudantes, que se encontravam em fase pré-silábica. Em alguns dias da semana, as estudantes recebiam o apoio de um professor de espanhol que se dividia entre as classes para atender aos estudantes migrantes enturmados.

A explanação do trabalho desenvolvido e dos avanços alcançados pelos estudantes reforça que a aprendizagem se configura subjetivamente na articulação com a trama da vida do indivíduo, relacionando processos e funções que ultrapassam a sala de aula e a escola. A clareza acerca desse fato possibilita a análise de processos diversos que historicamente têm ficado à

margem do campo educacional (Goulart, 2023). Além disso, reforça a aprendizagem como processo subjetivo, que não acontece em uma relação de causa e efeito, determinado pela externalidade, de forma que a melhor estratégia pedagógica não garantirá obrigatoriamente a aprendizagem do estudante, pois o resultado do que o professor faz, não depende só dele (Mittjans Martínez; González Rey, 2017).

Destaque materializado e confirmado, por exemplo, a partir do contraste entre a proposição de intervenções, com a utilização de estratégias idênticas ou similares com os quatro estudantes e o avanço dos aprendizes, com alcances diferentes de cada estudante. Além disso, reforça que as estratégias podem ser entendidas como um caminho para alcançar algo, uma via para favorecer processos, pois “o aprendiz, uma vez que se implica subjetivamente com o que aprende, expressa um desenvolvimento nesse processo que não vem dado de fora, mas é resultado do próprio caráter gerador expresso na configuração subjetiva da aprendizagem” (Mittjans Martínez; González Rey, 2017, p. 63).

Após explanação de intervenções realizadas na classe de 1º ano, seguimos para as desenvolvidas nas classes de 2º ano pelas docentes Ceci e Mia.

5.2.2 Práticas pedagógicas desenvolvidas nas classes de 2º ano

Nos dias acompanhados, foi possível notar que a disposição das mesas nas classes de Mia e de Ceci era em formato de “U” com a livre escolha dos lugares, entretanto, quando necessário para possibilitar um auxílio diferenciado a alguns estudantes, os lugares eram direcionados para que os aprendizes pudessem estar mais próximos do quadro e da mesa da alfabetizadora. Além dessa estratégia, Mia destacou outras estratégias desenvolvidas nas classes de 2º ano, tais como:

atividades voltadas para o nível deles, tendo **acompanhamento na sala**, eu separei os meus alunos, eles tinham um **atendimento individualizado** separado dos demais, **de frente para o quadro**, de uma forma que eles ficassem perto de mim. [...] Por mais que eu passasse atividade para eles, para os demais, eu ficava dando [...] **dando suporte**. Então, isso é primordial (Mia).

As propostas sinalizadas por Mia foram voltadas especialmente a três estudantes, Alê, Kalil e Sol. Esmiuçando algumas estratégias citadas, Mia fez um comentário ao longo da entrevista que merece o nosso destaque: “aluno que está defasado do aprendizado do ano, ou mesmo no ano em curso, ele tem que receber um **atendimento mais individualizado**, com **atividades diversificadas** de acordo com o nível que ele está”. Ao longo das observações,

notamos que Mia oferecia um atendimento individualizado, sentando-se com esses estudantes para atender às suas necessidades e ainda, especificamente com Kalil, planejava atividades de revisão dos conteúdos abordados no 1º ano, mesclando-as com atividades da turma de 2º ano.

A esse respeito Mia destaca: “eu venho fazendo com ele atividade de revisão do primeiro ano e também atividade de segundo. Então, tem atividades que a gente percebe que dá para fazer, ele está ali fazendo”. A alfabetizadora, reafirmando a sua sensibilidade pedagógica, frisa que planeja e desenvolve com Kalil atividades que ele consiga fazer, para que ele não desanime com a realização constante de atividades que ainda não consegue realizar. Ceci faz o mesmo destaque acerca de Lex, afirmando que não pode oferecer uma atividade que ele não conseguirá fazer, pois aí surge a frustração e o desânimo.

As adequações realizadas pelas docentes nos remetem à Sacristán (2020) ao refletir acerca do trabalho pedagógico em sala de aula e indagar: quem, se não o professor, irá moldar o currículo em função das necessidades específicas de determinados estudantes? O autor destaca ainda que adequar os conteúdos a partir da seleção e ordenação pedagógica é capital para os professores. Observamos a materialização dessa reflexão nas classes de Mia e Ceci, que realizaram adequações para alcançar todos os aprendizes, em conformidade com o regimento da rede, que prevê a realização da adequação curricular, quando necessário (Distrito Federal, 2019).

Conforme destacado na pesquisa bibliográfica de Satos, França e Sobral (2018), os estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem precisam de ações pedagógicas de caráter adaptativo direcionadas às suas necessidades. Ademais, a personalização do ensino e o delineamento de estratégias diferenciadas, apesar de ser um desafio para o docente, impulsiona a aprendizagem, gera uma aproximação do professor com os estudantes e permite um trato diferenciado, condição importante para o aprendiz se sentir em um ambiente favorecedor da aprendizagem (Mitjans Martínez; González Rey, 2017).

Apesar do cuidado no planejamento de atividades diferenciadas para Kalil, em dois momentos presenciados, o estudante pareceu não gostar de receber propostas diferentes dos demais (mesmo com o acolhimento e discrição da docente), comentando com a professora que já havia feito aquela atividade em outro dia e pedindo para fazer a mesma atividade dos colegas e a professora permitiu. Partindo dessa postura, frisamos o respeito de Mia pelo estudante ao atender seu pedido, mesmo que o discente ainda não conseguisse realizar a atividade.

Na turma de Ceci, presenciemos uma estratégia parecida, entretanto a atividade proposta não era diversificada, e sim o tratamento dado ao estudante. Enquanto os aprendizes produziam frases partindo de imagens, Lex nomeava as imagens e Ceci lhe oferecia um atendimento

individualizado. Na ocasião ele queria escrever “fantasma”, e a docente perguntou: “Como escreve ‘/FFFAN/’, Lex?” (frisando o som do fonema inicial). O estudante estava em dúvida, e ela disse: “Com ‘F’, Lex. Olha o ‘F’ lá na parede” (apontando para as letras afixadas em seu ambiente alfabetizador).

Em relação às estratégias utilizadas, Mia destacou o **interventivo, no horário contrário** (reforço escolar, considerando o período de coordenação pedagógica dos profissionais da SEEDF), realizado com três estudantes no ano anterior, pois ela acompanhou a turma como professora do 2º ano. A docente destacou que as três crianças que acompanhava precisam estar sozinhas com ela, sem nada externo, com atividade voltada especificamente para “poder aprender as letras, fazer a associação do sonzinho”. Observamos o desafio que é para as alfabetizadoras atenderem toda a turma, assim, uma das estratégias de Mia foi o atendimento extraclasse no contraturno.

Além do excesso de demandas da sala de aula, é importante lembrar que a ação docente não é voltada apenas para aqueles estudantes que requerem maior auxílio. Mesmo aqueles que possuem mais autonomia quanto à realização da atividade, buscam a docente para tirar dúvidas e pedir explicações. Assim, o gerenciamento da ação docente é um desafio. As estratégias desenvolvidas são tentativas de abarcar as necessidades de todos os estudantes, entretanto nem sempre é possível dar a atenção necessária aos estudantes que necessitam, por isso, uma estratégia desenvolvida por Mia no ano anterior à pesquisa foi o reforço escolar no contraturno. Outra estratégia possível, conforme evidenciado no trabalho de Oliveira (2021) seria o desenvolvimento de um trabalho de reforço desenvolvido entre a alfabetizadora e a equipe de gestão, coordenação, trabalho colaborativo que pode favorecer o avanço das aprendizagens dos estudantes.

Destacamos que, nesse sentido, poderiam ser desenvolvidos projetos envolvendo diferentes agentes educativos (para além do professor) que estão fora da sala de aula, para que pudessem auxiliar esses estudantes em dias e horários específicos no turno de aula, com um atendimento individualizado, tendo em vista que, pela distância das residências dos estudantes, mesmo quando alguns docentes oferecem a possibilidade do reforço no contraturno, nem todos conseguem ir.

Mia cita outras estratégias de atendimento às especificidades dos estudantes. A docente destacou que utilizava também “**fichas de conflito**, fichas que estejam faltando alguma letra para ele perceber qual é a letra que está faltando. Estar sempre **cantando com eles, alfabeto** [...] procurando sempre ter **material concreto e material diversificado**”.

Quanto à ficha ou cartão conflito, esse recurso propicia a reflexão sobre os aspectos fonológicos e diferentes propriedades da escrita alfabética, necessários para que a criança se torne alfabetizada, tais como: escreve-se com letras que não podem ser inventadas; a ordem das letras não podem ser mudadas no interior da palavra; letras podem se repetir no interior das palavras; e as letras notam a pauta sonora das palavras, segmentos pronunciados que são menores que as sílabas e a variação de padrões silábicos/combinções consoante-vogal (Morais, 2012). Além dessas propriedades que podem ser abordadas, um dos objetivos da proposta do cartão conflito é o desenvolvimento da percepção, especialmente aos estudantes em hipótese silábica, de que, para escrever uma palavra, utilizamos diversas letras.

No mesmo sentido, acompanhamos momentos dedicados à análise linguística e escrita de palavras no quadro, sendo possível notar a ênfase dada à correspondência fonema-grafema, reforçando a propriedade do sistema alfabético de que as letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras (Morais, 2012). Mia destaca a sua abordagem metodológica para trabalhar com essas correspondências em sala de aula:

Eu trabalho muito o método fônico com eles, no primeiro ano. Gosto de fazer com eles o método fônico. Tem crianças que a gente vê que vai para o silabado. Mas na grande maioria dos meus alunos, ao longo dessa minha jornada, é o método fônico que eu tenho a melhor resposta. Na escrita deles, eles vão fazendo o sonzinho na cabeça, já vai associando qual o som da letra com qual vogal. Então eu sigo o método fônico. Só que não é uma determinada, ‘vou fazer só esse’. Se não está dando certo dessa forma, tem que partir para outra forma (Mia).

Apesar da especificação da própria docente, não nos pareceu, no período acompanhado, que a adoção do método fônico repercutiu no engessamento de sua prática, que se confirma pela fala dita em outro momento: “Você planejou de uma forma, mas a criança não tá respondendo daquele jeito, então você se vira nos 30 [...] vou agir dessa outra forma sabe?”. No acompanhamento da prática de Mia, foi possível inferir que, ao tratar do “método fônico”, a docente não se detinha ao fonema isolado, mas à necessidade de que os estudantes percebessem que a escrita é a representação de sons da fala.

Assim, em nosso entendimento, a prática de Mia se distancia da concepção de método fônico que integra o grupo dos métodos sintéticos, tendo em vista, especialmente, que a docente não os apresentava a partir de um treino de decorar letras e pronunciar fonemas, mas a partir da reflexão acerca das correspondências. Tanto Mia quanto Dora, ao tratarem da abordagem metodológica, se aproximaram do trato da consciência fonológica, que deve ser alcançada para a apropriação do princípio alfabético.

Outras estratégias foram citadas por Ceci e somam-se às destacadas por Mia, são elas:

uma coisa que eu também achei muito bom, muito proveitoso na escola, é o **projeto interventivo** [...] a gente faz um projeto voltado mais para **o lúdico, os jogos**, tem essa mudança também da professora, eu estou com a minha professora, eu estou com a outra, eu tenho essa abertura e ela também, de eles conhecerem e terem esse **contato com novas didáticas** (Ceci).

O Projeto Interventivo era realizado uma vez por semana e abarcava todos os estudantes, que eram separados por classes e professoras a partir de suas hipóteses de compreensão da escrita (conforme a teoria da psicogênese da língua escrita). Observando a realização da estratégia, ela nos remeteu ao Reagrupamento Interclasse, e não ao Projeto Interventivo, entretanto ambas as estratégias se voltam ao atendimento da heterogeneidade e progressão das aprendizagens, em conformidade com a política dos ciclos (Distrito Federal, 2014b), apesar de suas especificidades.

A proposta seguia o atendimento das especificidades dos estudantes por grupos, mas, como na ocasião os estudantes do 2º ano foram divididos entre Ceci e a outra professora do 2º ano, os grupos ficaram cheios, o que pode ter sido um dificultador do trabalho, tendo em vista que a proposta é o atendimento em grupos menores. Ceci ficou com o grupo de estudantes em hipóteses silábica e silábico-alfabética (10 estudantes), a outra docente ficou com os estudantes em hipótese alfabética (22 estudantes). Ceci, durante a realização da estratégia, propôs aos aprendizes um “bingo da primavera”, em que os estudantes recebiam cartelas com nomes (borboleta, caracol, flor, formiga, grilo, joaninha, lagarta e libélula) e a professora ficava com as imagens correspondentes. As figuras misturadas eram retiradas de um pote, e os aprendizes deveriam associar a imagem à palavra, localizá-la e marcá-la na tabela do bingo. Ganhava o bingo quem preenchesse a cartela primeiro. Após esse momento, a professora promoveu uma reflexão acerca da construção das palavras, grafou-as no quadro e realizou a separação silábica de forma oral e escrita.

A proposta, apesar de parecer simples à primeira vista, requer dos estudantes uma série de habilidades, tais como: conceituar e ler palavras; explorar e identificar os sons das sílabas (ditadas pela docente); separar oralmente e de forma escrita os segmentos da palavra; e perceber que a escrita representa os sons da língua. A atividade propiciou aos estudantes o contato com as práticas de análise linguística, leitura, escrita e oralidade, favorecendo a reflexão acerca do princípio alfabético. Alguns estudantes que ainda não dominavam esse conhecimento apresentaram dificuldade na execução, por isso, a docente propôs que eles associassem as imagens-palavras pelos sons iniciais.

Mia e Ceci tinham uma forma de trabalho que instigava os estudantes a pensar, dificilmente lhes davam respostas prontas, ao contrário, devolviam ou refaziam a pergunta, Mia, em uma ocasião de observação, frisou: “Eu quero os meus detetives em ação. Eu não sei dar respostas, tem que procurar, investigar”. Em outro momento, disse: “Está certo ou está errado? Você que vai dizer”. Isso levava os alunos a reflexões acerca da língua. No mesmo sentido, Ceci, quando um estudante lhe perguntou como escrevia a palavra “chão”, indagou:

Ceci: Quais letras fazem esse som de “/xxxxx/”? — frisando um som alongado.

Estudante: O “X”?

Ceci: Qual outra pode fazer?

Estudante: “CH”?

Ceci: Isso aí!

Esse relato exemplifica a postura das docentes de não limitar o acesso dos estudantes a conhecimentos. Apresentavam, por exemplo, regras ortográficas ao longo do processo e, de acordo com as necessidades, dificuldades e curiosidades das crianças. No exemplo exposto, Ceci trabalhou com os aprendizes relações irregulares da língua (fonema, grafema e consoantes), em que um mesmo fonema é representado por diferentes grafemas, não havendo regra para estabelecer a representação ortográfica correta (Soares, 2021). As docentes apresentavam e instigavam a reflexão dos estudantes a partir do contato prático e contextualizado nas situações de aprendizagem.

À guisa de encaminhamentos finais acerca das intervenções, Ceci, por fim, destacou alguns pontos considerados por ela como potencializadores do avanço de Lex, são eles:

questão desse apoio, de realmente ter um **acompanhamento**, e ele está fazendo agora, também com a psicopedagoga fora da escola [...], **atividade adaptada**, adequada para ele, para ele se sentir bem seguro [...] **atividades mais simples para ele, comandos mais curtos**, ele conseguiu desenvolver sim melhor [...] ele tem uma **apostila adaptada**, as atividades para casa, algumas são diferenciadas sim, porque precisa ter esse acompanhamento e tem que ser uma atividade que seja coerente (Ceci).

O destaque feito pela docente quanto à adequação dos comandos se justifica pelas necessidades específicas de Lex enfatizadas em um documento que a família entregou à escola ao final do ano com o diagnóstico de Transtorno do Processamento Auditivo Central (TPAC). Ceci, mesmo antes de receber o diagnóstico, já realizava a adequação das atividades pela necessidade do estudante. A docente, entretanto, destaca que as atividades adaptadas eram somente de língua portuguesa, especialmente as voltadas a leitura e interpretação, pois ele conseguia fazer as atividades de outros componentes curriculares. A docente destaca o desempenho admirável de Lex quanto ao raciocínio lógico-matemático.

Mia, acerca de Kalil, destacou que ele chegou à escola em meados de outubro, tendo ficado na classe por um curto período de tempo, e que não foi possível perceber um avanço. Quanto a Sol, Mia destaca que acompanha a estudante desde o 1º ano, que conheceu a família dela na última reunião do ano anterior e que, no ano corrente, a família ainda não tinha comparecido. A estudante fica em creche no turno contrário à escola e parece não ter a presença da família em sua vida escolar. Em relação a Alê, Mia destacou que a estudante possui um diagnóstico de TPAC, assim, além das estratégias apresentadas, por vezes, são necessárias outras adequações para o atendimento de suas necessidades específicas.

Em síntese das propostas desenvolvidas por Mia com Sol e Alê, a docente destaca que, a partir do trabalho diversificado, elas começaram a ler e adquiriram mais autonomia para fazer as atividades, apesar de não concluírem o ano no nível das crianças de 2º ano (em suas palavras). No conselho de classe do 4º bimestre, a docente indicou que os três estudantes merecem uma atenção especial no próximo ano, pois estavam indo para o 3º ano em hipótese alfabética quanto à escrita.

Perpétuo e Coutrim (2022), em investigação acerca de fatores que contribuíram para o resultado de uma escola com maior percentual de alunos no nível avançado em alfabetização, destacam: a atuação da escola com as famílias, a formação continuada dos docentes, o uso de diferentes métodos de alfabetização, a experiência dos docentes em alfabetização e estratégias de intervenção pedagógica. Aproveitamos para acrescentar a sensibilidade pedagógica e a consideração (consciente ou inconscientemente) das múltiplas relações envolvidas na aprendizagem escolar como fatores que podem favorecer o avanço dos estudantes nas classes de alfabetização.

Após apresentação das intervenções realizadas nas turmas de 1º e 2º anos das docentes Dora, Mia e Ceci, interessa-nos apresentar aquelas realizadas na turma de 3º ano, de Jana.

5.2.3 Práticas pedagógicas desenvolvidas na classe de 3º ano

A turma de Jana de Integração Inversa contava com a presença diária de uma educadora social voluntária para acompanhar o seu estudante Nando, diagnosticado com autismo, estudante não verbal. Jana organizava a turma por duplas ou trios com a livre escolha dos lugares. Os estudantes que requeriam um auxílio maior, Cássio, diagnosticado com transtorno de déficit de atenção com hiperatividade e TPAC, e Ben, que requeria um auxílio diferenciado quanto ao processo de alfabetização, sentavam-se próximos à professora, o que não nos pareceu, nos dias observados, ser algo imposto por Jana.

A docente, durante as observações, entrevista e conselho de classe, destacou o caso do estudante Ben, nosso foco de observação na classe pelo recorte da pesquisa, que requeria maior atenção quanto à apropriação da leitura e da escrita. Entre as estratégias empregadas para o avanço de suas aprendizagens, Jana destacou:

eu fui dando o **reforço em sala** [...] A gente tem a **interventiva**, que começou mais no meio do ano. Mas com ele foi **intervenção todo dia**, eu falo, porque todo dia um tempinho eu puxava ele. No início, eu tinha um quadro menor, um quadro para escrever, eu ficava na mesa e ia falando e ia escrevendo o quadro [...] **escrever o que ele fala é mais significativo**, então, tudo que... uma história que ele vai contar. Aí ele vem me falar, me relatar. Aí **eu sempre escrevo com ele olhando** (Jana).

As atividades relatadas por Jana se voltam para a análise linguística, propostas planejadas no intento de levar Ben à compreensão do princípio alfabético. Entendemos que o fato de o estudante apenas olhar o movimento de construção das palavras e frases não é suficiente para que se aproprie do princípio alfabético, tendo em vista que essa apropriação depende, entre diversos fatores, do ensino sistemático que o leve à construção do conceito da escrita como um sistema de representação dos sons da fala (Soares, 2021), entretanto essa era uma das estratégias desenvolvidas, não a única.

Notamos, no decorrer das observações, a dificuldade de a docente gerenciar a quantidade de demandas requeridas em sala e oferecer atendimento individualizado a Ben, pelo que nos pareceu nas observações, especialmente, pela progressão das aprendizagens que se espera para o último ano no bloco de alfabetização. Se o auxílio individualizado fica mais desafiador a cada ano desse bloco, imaginemos o desafio do trabalho voltado à alfabetização com estudantes que avançaram para o próximo bloco ou ciclos e precisam ter esse direito garantido. É possível entender um dos motivos de Silva e Botelho (2020), em pesquisa relativa a estudantes do 4º ao 9º ano não alfabetizados, reforçarem a necessidade de antecipação das intervenções pedagógicas relativas ao processo de alfabetização para os primeiros anos do ensino fundamental.

Na classe de Jana, apesar de Ben ser o estudante que necessitava de maior auxílio, durante a realização das atividades (sobretudo de produção de texto), os demais estudantes também precisavam tirar dúvidas, o que demandava bastante tempo de Jana e, por vezes, a impossibilitava de auxiliar o estudante Ben. Desse modo, para que o estudante conseguisse realizar as atividades, sentava-se em **dupla com um colega**, que o auxiliava, lendo e intervindo na realização das atividades. Essa estratégia nos remete ao desenvolvimento mental prospectivo do indivíduo, que se refere àquilo que a criança ainda não consegue realizar independentemente

e só pode colocar em ação sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Vigotski, 2007). Pois os processos de desenvolvimento, apesar de presentes no indivíduo, requerem uma intervenção, colaboração de parceiros mais experientes da cultura, permitindo a sua consolidação, o que auxilia na definição do campo e das possibilidades da atuação pedagógica (Rego, 2014).

Além dessa estratégia, Jana fez um destaque importante: “Eu fui vendo que realmente você **trabalhar com o foco de interesse do aluno** é muito mais significativo, prazeroso”. Desse modo, em adição ao destaque feito por ela quanto a ser a escriba de Ben, destacou que, enquanto escrevia, chamava a atenção do aprendiz para a construção das palavras, levando-o a refletir sobre a construção das palavras de seu interesse: “**Pegando palavras**, porque ele gosta de boxe, porque ele luta boxe. Então quando eu pegava ele fazia o interventivo assim [...] essa hora eu percebi que houve mais avanços”.

A partir dessas propostas, Jana destacou que Bem no início do ano, confundia as vogais e, a partir da estratégia de utilizar palavras de seu interesse e ser a escriba dele, frisava os sons das palavras, ele avançou. A alfabetizadora destacou que fazia o som, o movimento da boca e da língua, e Ben ficava olhando. Ela exemplificou: “Aí eu faço um ‘/MMMA/'. Agora ele já coloca rápido, sabe?! ‘/MO/'. Então, ele continua tendo dificuldade. Por exemplo, P, D, B, T, principalmente essas sílabas” — relacionadas às relações regulares da língua.

A esse respeito, entendemos que, ao nos apropriarmos de um sistema notacional, precisamos aprender suas convenções e internalizar suas propriedades. Morais (2012) destaca 10 propriedades que o aprendiz necessita reconstruir para se tornar alfabetizado. Entre elas, identificamos uma que, seguindo a fala de Jana, ainda não foi compreendida por Ben, compreender que “as letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças em sua identidade” (Morais, 2012, p. 51). Essa diferenciação das consoantes que se igualam pelo ponto de articulação (p, q, b, d, t, f, v) é difícil para os estudantes em início de aprendizado das relações fonema-grafema (Soares, 2021), o que pode justificar uma das dificuldades de Ben, que apesar de cursar o 3º ano, encontrava-se em processo inicial de alfabetização.

Partindo dessa questão, em alguns momentos, a estratégia utilizada com Ben era diferente. Jana deixava de ser escriba e propunha reflexões que o instigavam em construções acerca da escrita: “Como é o ‘/C/ /O/?’”; “O ‘/C/’ dá uma arranhada na garganta ‘/CCCC/’”. Repetia o som até que Ben escrevesse a palavra. A proposta deixava Ben mais animado, entretanto, pelas demandas da turma, essa estratégia de atendimento individualizado não acontecia rotineiramente, apesar de sua ocorrência diária em correções coletivas no quadro. Entretanto, como mencionado por Mia, o estudante com defasagem nas aprendizagens precisa de um

atendimento individualizado e atividades diversificadas, trabalho que pode se efetivar a partir de atividades em pequenos grupos, pois essa abordagem possibilita que os interesses individuais dos estudantes sobrevivam.

Nas aulas, observamos práticas de análise linguística voltadas às reflexões das correspondências entre fonema-grafema. Em propostas coletivas, como destacado, a docente reconhecia a importância do uso dessas práticas e, a longo da entrevista, destacou: “Eu trabalho muito com a consciência fonológica. Eu sempre trabalhei com a consciência fonológica” — especialmente importante para o alcance da apropriação do sistema de escrita alfabética.

A esse respeito, Jana, em conversas estabelecidas ao longo das observações, destacou que Ben chegou ao 3º ano “sem ler nada”, em suas palavras, e, ao final do ano, saiu lendo e escrevendo algumas palavras compostas por sílabas canônicas (consoante-vogal). A docente destacou que, para as tarefas de casa, Ben levava uma apostila diferenciada (ao longo das observações, o estudante realizou as mesmas atividades dos demais com a mediação diferenciada). A docente relata ainda o destaque de Ben em relação ao raciocínio lógico-matemático, que executa as atividades com tamanha agilidade que, por vezes, não consegue fazer o registro do pensamento desenvolvido.

Jana comentou algumas especificidades vividas por Ben que merecem o nosso destaque. A docente apontou que o aprendiz mora longe da escola e, por isso, não conseguia comparecer ao reforço oferecido por ela no contraturno. Além disso, o estudante não tinha o acompanhamento necessário em casa para a realização de atividades, tendo em vista que a mãe não conseguia auxiliá-lo e a irmã, responsável por essa tarefa, trabalhava e, por isso, nem sempre conseguia dar o suporte necessário. Ademais, Jana destaca que o Serviço de Orientação Educacional (SOE) convocou a família à escola para tratar da situação do estudante, entretanto não teve resposta. Diante do cenário, a alfabetizadora destacou estratégias desenvolvidas com o estudante que surtiram efeito, apesar de não terem sido suficientes para que o estudante avançasse para o 4º ano.

A título de síntese, foi possível observar, na prática de Jana, um esforço para atender à heterogeneidade presente em classe, o que nem sempre era possível, tendo em vista a quantidade e diversidade de necessidades a serem gerenciadas. Especialmente na turma de 3º ano, em que, no período observado, o foco se voltou à produção textual e ao avanço do domínio das normas ortográficas. Os estudantes solicitavam constantemente o auxílio de Jana, o que dificultava o auxílio a Ben, que requeria intervenções quanto à consolidação das convenções grafema-fonema.

Reforçamos a necessidade do envolvimento de outros agentes educativos no processo de alfabetização com vistas à ampliação das oportunidades de atendimento individualizado aos estudantes que assim necessitam, especialmente no último ano do BIA (3º ano). Precisamos (escola, famílias, professores e demais agentes educativos) pensar em formas de auxiliar (efetivamente) os estudantes nesse processo. A garantia das aprendizagens é uma tarefa de todos.

5.2.4 Estratégias de intervenção

Acerca das reflexões elucidadas nessa segunda categoria, alguns pontos merecem ênfase. Lua faz um destaque ao final de sua entrevista que reforça e corrobora com o nosso entendimento acerca das estratégias de intervenção e dos avanços nas aprendizagens quanto ao processo de alfabetização, destacando que,

Se a gente estabelecer, se a gente conseguir pensar a escola como foco de aprendizagem e assim, o mês de março, ser de acolhimento, de entender que criança é essa, de onde ela vem. Pensar nessa historicidade. Trazer Freire com essa ideia de usar o vocabulário, de partir do que a gente sabe e trazer Vigotski, acreditando nessas interações, aí eu acho que dá certo (Lua).

Amparados na fala de Lua, reforçamos a necessidade de conhecer, acolher e entender os nossos estudantes para intervir, pois, ao desconsiderarmos esses aspectos no trabalho pedagógico, desconsideramos a integralidade do indivíduo e desprezamos as relações que se interligam ao processo do aprender. Destacamos ainda que informações que abarcam a historicidade dos aprendizes reforçam a importância de um trabalho colaborativo entre família e escola, para que possam ser identificados aspectos como: necessidades, potencialidades, gostos e interesses dos aprendizes; especificidades e peculiaridades vividas no contexto familiar e demais contextos socio-relacionais dos quais participam; autoimagem do estudante na e para além da escola; e emoções que se expressam no processo de aprender na escola e em outros contextos.

Partindo daí, haverá maior coerência na identificação de dificuldades e monitoramento dos progressos dos estudantes, pois, quanto mais informações tivermos acerca desse sujeito aprendiz, com mais precisão saberemos como e onde intervir. Como sustenta Morais (2012), é prioritário buscar formas de alcançar o almejado ensino ajustado à diversidade de necessidades dos educandos, com medidas concretas de atendimento.

Entretanto, no período de observação nas quatro turmas do BIA, foi possível constatar que, em alguns momentos, a personalização do ensino acaba, apesar dos esforços das professoras, perdendo-se em detrimento da massiva quantidade de demandas e exigências a serem gerenciadas no fazer docente. Desse modo, nem sempre o atendimento necessário para a superação de dificuldades e avanço das aprendizagens de alguns estudantes é materializado.

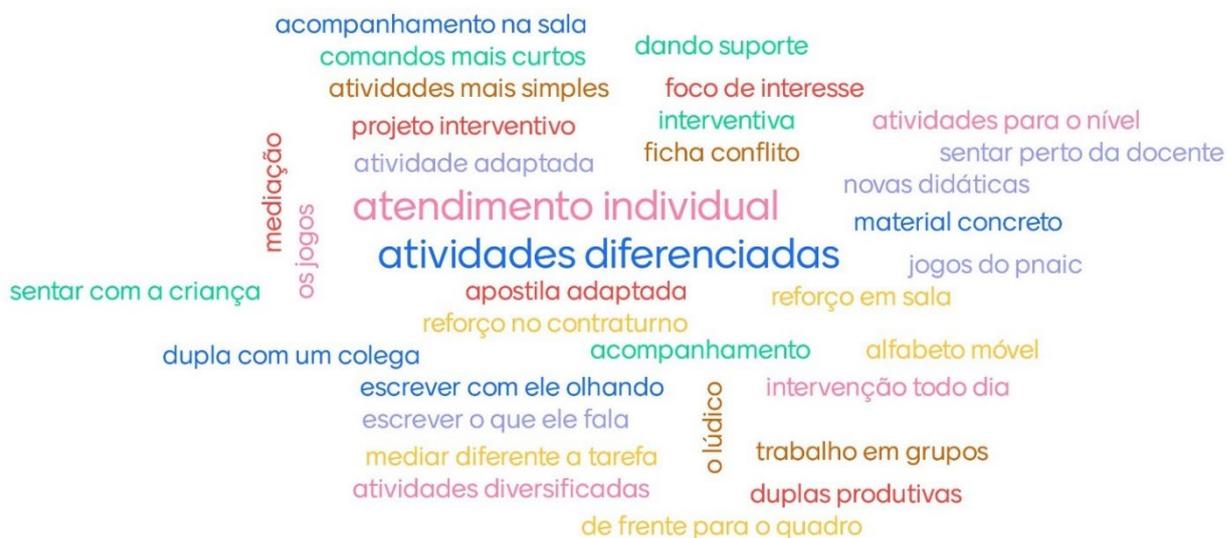
Demandas relativas a preparação e festa do dia das crianças, registro de avaliação, mostra cultural, preparação de atividades para a mostra, reunião de pais, conselho de classe, confecção de mural, Projeto Interventivo, ensaio para apresentação temática junto com a hora cívica, hora cívica e pasta de atividades bimestrais representam um excerto do excesso de demandas a que estão submetidas as docentes diária, mensal, bimestral, anualmente, aspectos que podem incorrer na falta de tempo para a concretização do ensino personalizado. Além desses aspectos, observamos que todos os estudantes precisam de auxílio em determinados momentos, com demandas diferentes (tirar dúvidas, pedir explicação, solicitar ajuda), o que requer um desdobramento docente para atender a todos.

Assim, em nossa percepção, mais um desafio que se insere na prática docente é atender o excesso de demandas escolares e garantir um ensino personalizado àqueles que necessitam. Desse modo, além das estratégias desenvolvidas pelas docentes e aquelas previstas no currículo, como Projeto Interventivo e Reagrupamento, a realização de um trabalho em rede envolvendo diferentes agentes educativos (a exemplo dos professores readaptados,¹⁰ coordenadores e membros da equipe diretiva) com um reforço escolar com atendimento individual ou em pequenos grupos em momentos do turno escolar ou no contraturno pode ser uma alternativa para ampliação do tempo dedicado à superação das dificuldades e envolvimento de outros agentes educativos nessa tarefa que é de todos.

Apesar dos desafios enfrentados, ao longo das discussões foram elencadas diferentes estratégias de intervenção empreendidas pelas docentes. Na figura 3, apresentamos a síntese dessas estratégias por meio de uma nuvem de palavras.

¹⁰ A readaptação funcional acontece com o deslocamento do servidor para o exercício de novas funções em decorrência de restrições em razão de doença física ou psicológica que impedem o seu exercício laboral.

Figura 3 – Estratégias de intervenção desenvolvidas em classes de alfabetização



Fonte: elaborada pela autora por meio do *site* Mentimeter.

A nuvem de palavras reforça o empenho e esforço das docentes na busca por caminhos, vias, meios (aqui consideramos enquanto estratégias de intervenção e práticas pedagógicas) de garantir o ensino ajustado e favorecer o alcance da alfabetização. Mesmo com a quantidade e diversidade de situações a serem gerenciadas em sala, com o excesso de demandas a que são submetidas e com a solidão do trabalho docente no tratamento da heterogeneidade, as professoras materializaram, nas classes de alfabetização, atendimento diferenciado, trabalho individualizado, atividade personalizada e estratégias de ação desenvolvidas no dia a dia (como reforço com a alfabetizadora no contraturno, o estudante sentar-se próximo do quadro e perto da(o) alfabetizadora(dor), participação em dinâmicas escolares como Projeto Interventivo e Reagrupamento e proposição de atividades partindo do foco de interesse dos estudantes).

Partindo da discussão aqui estabelecida, seguimos para a última categoria de análise.

5.3 O alcance da alfabetização e as relações que extrapolam os muros da escola

A garantia da alfabetização como direito, que requer a apropriação do sistema de escrita alfabética, envolve aspectos que extrapolam os muros da escola, reforçando que a aprendizagem não depende unicamente de capacidades intelectuais e cognitivas, mas também de aspectos subjetivos e condições de vida do aprendiz, como salientam Mitjans Martínez e González Rey (2017). Nesse sentido, ao longo das observações participantes, entrevistas e conselhos de classe, muitos foram os entraves relatados pelas docentes quanto ao atendimento da heterogeneidade

presente em sala de aula e alcance da alfabetização. O olhar atento das docentes possibilitou a percepção de alguns aspectos que consideramos como desafios quanto ao avanço das aprendizagens dos estudantes.

De modo geral, as docentes destacam alguns desafios envolvendo questões eminentemente sociais, como condições básicas de saúde dos estudantes, a exemplo da falta de alimentação adequada, tempo de sono insuficiente, bem como a distância entre a escola e o local em que os estudantes residem. Com base em questionário realizado pela UE e disponibilizado no PPP do ano de 2023, do público atendido pela escola, cerca de 26% dos estudantes residem no local em que a escola está localizada e os demais estudantes são provenientes em outras quadras ou regiões administrativas. Ademais, outro dado digno de nota é um retrato da realidade socioeconômica da comunidade escolar, em que cerca de 11% dos responsáveis indicam ter uma renda mensal de até R\$ 1.200,00 e 25% uma renda acima de R\$ 6.000,00. Os dados nos ajudam a perceber a diversidade do perfil socioeconômico do público atendido pela UE.

Acerca desses dados, durante a entrevista, indagamos a Lua o que, no seu entendimento, faz com que as famílias escolham essa escola, apesar da distância de suas residências. Lua destacou que a escola atende estudantes de várias regiões administrativas, tais como Varjão, Serrinha do Paranoá, Paranoá Parque, Itapoã, Recanto das Emas, Santa Maria, e que esse é um reflexo da segregação social. Pois, segundo ela, “são filhos de trabalhadores que vêm lá do entorno para o plano piloto, que não tem creche, porque a gente não tem esse trabalho de creche para assistencializar essas crianças, para garantir essas crianças, nem escolas integrais”, o que faz com que as famílias optem por escolas perto do seu local de trabalho. Lua finaliza destacando que “então o que faz as pessoas virem é uma questão de segregação social. Ainda é a educação não atendendo toda a clientela que ela tem que atender no local que essa clientela mora, nesse território que essa clientela mora”.

Além da questão social, Lua destaca, como outro fator atrativo, o desempenho no Ideb, que coloca um “holofote” na escola e relaciona-se à identidade de sobressair em avaliações sistêmicas. Indagamos a Lua a ligação dessa representação social da escola com a cultura escolar e ela destacou: “eu acho que isso está totalmente ligado em uma cultura que a gente cria, que a gente cria não, que a gente constrói, porque as culturas são construídas”. Isso faz com que a sociedade, o professor, o estudante tenha esse olhar sobre a escola, corroborando com o apontamento de que, na relação eu-outro, o sujeito se constitui com sua cultura ao mesmo tempo que a produz (Oliveira, 2018).

A partir da expressão da escola em dados estatísticos, inferimos que a procura das famílias por essa escola para matricularem os seus filhos reflete a concepção da educação enquanto degrau para etapa civilizatória e a ânsia das famílias para que, dentro de suas condições, os estudantes possam estar em escolas que lhes deem condições de existenciar criticamente as palavras de seu mundo (Freire, 2005).

Lua conclui destacando a sua preocupação quanto à formação humana, formação integralizada, formação crítica dos estudantes, especialmente considerando a diversidade de estudantes atendidos, a qual inclui 18 venezuelanos, alicerçada na problematização dos indivíduos em suas relações com o mundo (Freire, 2005). Assim, na perspectiva de que a educação extrapola o resultado em avaliações, em direção à formação humana, faz-se premente a prática educativa pautada na psicologia histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica, conforme currículo da SEEDF, que nos convoca a partir e voltar para a realidade do estudante (Distrito Federal, 2014a).

Ainda em relação aos fatores que se entrelaçam à aprendizagem, somando-se aos desafios que envolvem questões eminentemente sociais, como destacado por Lua, Dora pontua:

Uma coisa que eu percebi também são os requisitos básicos, assim, biológicos. Alimentação, sono, né? Então ele já tem uma rotina muito puxada de que acorda cedo, vai pro projeto, vai não sei o que. Aí já chega com turbilhões de informações já, porque já vivenciou muitas coisas, mora longe da escola, né? (Dora).

A fala de Dora reforça, assim como defendido por Mitjans Martínez *et al.* (2020), que, ao negar ou desprezar a realidade desses indivíduos, ao desconsiderar a sua integralidade, nos distanciamos da aprendizagem, pois esse processo está alicerçado em experiências que acontecem dentro e fora do ambiente escolar. Ademais, ao desconsiderar a realidade vivida pelos estudantes, negamos a própria história do aprendiz, que é indissociável de sua aprendizagem, especialmente na turma de Dora, em que, dos 16 estudantes, apenas cinco residem perto da UE e grande parte deles, em um turno, ficavam na escola e, no turno contrário, em projetos sociais. Esses aspectos devem ser fundamentalmente considerados. A docente faz um destaque que nos parece fundante de que “não adianta eu ter uma meta revolucionária de alfabetizar 100% da turma se eu não atender as condições básicas de saúde, sabe? Do bem-estar. Não tem condições”.

Dora pontua ao longo da entrevista que recebe estudantes com queixas de mal-estar, dor de cabeça, enjoo, relacionados à questão da alimentação, então “até três horas da tarde é muito difícil, sabe? Porque eu tenho que lidar com essas questões, assim, básicas, né? Então é

diferente da criança que chega, por exemplo, que mora perto da escola, que chega já almoçou, tá bem, consegue aprender, sabe?”. Ela destaca que isso é perceptível e que as crianças de sua classe que tem dificuldades, geralmente, apresentam essas questões sociais, que se somam ao excessivo número de faltas e ao baixo envolvimento das famílias no processo educacional.

Do olhar aguçado de Dora, que reforça a sua sensibilidade pedagógica, participam as suas configurações subjetivas do espaço escolar, dos espaços por ela vivenciados e dos sentidos subjetivos que são produzidos no desenrolar de sua atividade docente (Mitjans Martínez, 2014). Esses aspectos são evidenciados quando ela destaca:

Eu cresci na escola, por exemplo. Eu venci tudo isso, sabe? Eu adorava ir para a escola porque realmente era um lugar onde eu me alimentava bem. Era um lugar onde eu tinha que ficar para a minha mãe trabalhar, sabe? Então eu reconheço todas essas fragilidades, sabe? Mas eu adorava a escola. E estar aqui de volta me faz pensar nisso, sabe? De plantar a sementinha de expectativa de um futuro melhor. ‘Olha isso tudo, aprende a ler que você vai brilhar na vida’. Realmente eu acredito que a educação muda o contexto da pessoa. Então eu planto muito isso nas minhas aulas” (Dora).

A perspectiva de alfabetização destacada pela docente como possibilidade de mudança de contexto de vida se apresenta consonante à sua prática humanizada e acolhedora. Conforme Mitjans Martínez (2014), participam do trabalho pedagógico as configurações subjetivas da professora, sua condição de sujeito, bem como as configurações subjetivas do espaço escolar e de outros espaços sociais vivenciados no percurso de sua história de vida, levando-nos à complexidade da constituição profissional.

Considerando as relações subjetivas que perpassam o processo de ensino-aprendizagem, parece-nos fundante observar que, para o cumprimento da função primeira da escola como instituição social, a inserção dos estudantes na sociedade, bem como para o alcance dos objetivos precípuos da educação básica, alfabetização plena e formação de leitores (Brasil, 1996), devemos estar atentos às relações sociais que inter cruzam a escola e as salas de aula, pois a aprendizagem se configura como um processo complexo, porque as relações escolares devem ser observadas como uma rede de fatos, não como evento isolado. Assim, as experiências vividas pelo aprendiz participam da aprendizagem a partir dos sentidos subjetivos gerados no curso da experiência, que não correspondem, necessariamente, ao ambiente escolar. Por sua vez, quanto mais próxima e alinhada for a relação escola-família, maiores as oportunidades de aprendizagem da(o) estudante.

Nesse sentido, ainda tratando dos desafios enfrentados para o alcance da alfabetização, as docentes Dora e Jana, especialmente, citaram o envolvimento das famílias no processo

educacional e o número de faltas dos estudantes. Nesse sentido, Dora destacou o baixo envolvimento das famílias nas atividades diárias dos estudantes e mencionou que

a perspectiva da família é diferente, a escola não é um lugar pra ensinar, é um lugar que eu deixo meu filho enquanto eu vou trabalhar. Então fica muito desalinhada a questão dos objetivos. [...] Quando a gente consegue alinhar o máximo possível dessas intenções [...] eu acho que é onde acontece a evolução mesmo, sabe?! Por isso que todo mundo fala assim, a questão da família, da escola, e os professores e alunos. Isso não é maluco não, é verdade. **Quando tá todo mundo alinhado no mesmo objetivo, o negócio acontece** (Dora).

Conforme destaque de Dora, família e escola precisam estar alinhadas no objetivo de favorecer as aprendizagens dos estudantes para que o seu direito à alfabetização seja garantido, pois o processo de aprender é configurado subjetivamente, implicando experiências da história e do contexto do aprendiz (Mitjans Martínez; González Rey, 2017). Assim, as vivências que extrapolam os muros da escola a extrapolam imagetivamente, mas se fazem presentes na rotina de sala de aula, de modo que o favorecimento da aprendizagem e da apropriação do sistema de escrita alfabética requer o atendimento das necessidades do estudante, que não se limitam ao pedagógico.

No mesmo sentido, Dora enfatiza: “a gente pensa a escola só como um ambiente. A gente tem essa perspectiva como educador, né?! De que a escola é esse lugar de ensino. Tô aqui, sou professora, tô sendo paga pra ensinar. Mas existem milhões de coisas assim por trás”. A fala da docente nos remete à complexidade do processo de aprendizagem, que considera os espaços sociais vivenciados, as relações e os sentidos subjetivos neles gerados, para além da escola. Assim, a aprendizagem passa a ser entendida como um processo complexo que vai depender do posicionamento do outro, não como uma relação de causa e efeito, que unilateraliza o sucesso do aprendiz ao entendimento do espaço escolar (Mitjans Martínez; González Rey, 2017).

Dessa forma, as ações e relações estabelecidas nas classes de alfabetização — o método, o plano, a didática, a leitura, as relações professor-aluno e aluno-aluno — mobilizam a aprendizagem, são fundantes, entretanto se inserem em um processo mais amplo que deve levar em conta as relações raciais, sociais, econômicas, que não se separam do indivíduo e extrapolam o ambiente escolar. Concepção que reforça a necessária assunção do alcance da alfabetização como tarefa de ação conjunta entre família e escola, sendo fundamental que reconheçamos, como destacado por Lua, que “todas essas dificuldades individuais, elas estão muito entrelaçadas com questões financeiras, com questões econômicas, com questões sociais, com pobreza”. Assim sendo, é preciso reconhecer essa(e) aprendiz enquanto um ser social, não da

professora, não da turma, mas da escola, da rede pública de ensino, da sociedade, e, sobretudo, observar que essas relações sociais são maiores que a própria escola. Além disso, perceber que a relação entre a escola e a família é essencial, especialmente ao partirmos da perspectiva de que o estudante, ao adentrar na escola, não se desnuda das relações vividas na família, nos espaços religiosos ou nas relações interpessoais. Assim, a geração de sentidos subjetivos parte dessa rede de interações, em que age, sente, reage, pensa, aprende.

Desse modo, ao tratar da necessidade dessa relação entre escola-família, não os remetemos unicamente à parceria para a realização das atividades ou tarefas de casa, por exemplo, mas, sobretudo, à relação e ao diálogo que propicie o real conhecimento do estudante como sujeito integral. Especialmente ao partir da reflexão de que a superação da dificuldade de aprendizagem não necessariamente está ligada à própria situação de aprendizagem, pode ter origem em gêneses diversas, em configurações subjetivas ou em sentidos subjetivos de outros espaços e momentos da vida (Rossato; Mijtjans Martínez, 2011).

Nessa acepção, as docentes cujas práticas foram acompanhadas demonstraram esse entendimento ao delinarem suas ações e intervenções envolvendo sensibilidade, acolhimento e afeto. Essa perspectiva foi evidenciada em falas como a de Dora, ao destacar que, “quando a gente estuda a questão da parte emocional, de força emocional, a gente fala assim que o aprendizado antes de chegar no cérebro, passa pelo coração”. A alfabetizadora conclui destacando: “Tem que passar pelo coração. Quando passa pelo coração, o negócio fica pra vida, entendeu? Então, tem que ser assim. É o mais importante das crianças”. Ceci, na mesma direção destacou a importância de proporcionar um ambiente seguro e acolhedor para os estudantes, partindo de atividades adequadas ao nível do estudante, que ele conseguirá resolver, pois, “a gente percebe quando a criança é segura, ela se encontra naquele meio, ela consegue desenvolver melhor”.

Além de demonstrarem uma preocupação constante com os sentimentos dos estudantes, observamos uma escuta atenta e respeito aos assuntos que eram levados para a sala pelos estudantes. Duas ocasiões realizadas nesse sentido nos chamaram a atenção.

No 2º dia de observação, uma segunda-feira, a turma de Mia estava agitada e conversando bastante, a professora não gritava ou fazia barulhos para que parassem, pelo contrário, interrompeu a sua fala e disse com uma voz amena: “Pessoal, alguém quer contar uma novidade para a turma? A hora é agora, quando eu começar não vai poder conversar!”. Então, vários estudantes contaram fatos sobre o final de semana, e ela seguiu com a aula sem as interrupções. Na turma de Jana, presenciamos a roda do desabafo, que acontecia pós-recreio e era utilizada para resolução de conflitos ocorridos. Em um dos dias observados, ao chegarem

do recreio, mesmo sem a professora em sala, já se sentaram no chão (como faziam), organizaram as falas e resolveram os conflitos ocorridos no intervalo. Quando Jana chegou à sala, os estudantes a comunicaram que já haviam resolvido os conflitos, e a docente, então, orientou que se sentassem em seus lugares para que prosseguissem com a aula.

Conforme destacam Mitjans Martínez e González Rey (2017), o incentivo à resolução de conflitos, com tomada de decisões e utilização de recursos próprios, é uma estratégia que pode favorecer a emergência do sujeito em sala de aula, condição que, por sua vez, é essencial para o alcance da aprendizagem. Jana, de forma consciente ou não, promovia atividades favorecedoras da emergência dos estudantes enquanto sujeitos de sua aprendizagem, momento importante no processo de aprender.

Ainda presenciamos outros momentos de escuta atenta e respeitosa a partir de assuntos pessoais levados para a sala. Os episódios chamaram a atenção pela sensibilidade das alfabetizadoras em acolher as necessidades do indivíduo, mesmo com a quantidade de tarefas e demandas, o que poderia ter sido um obstáculo. O discurso das docentes, coerentemente com as suas práticas, reforçava a educação, sobretudo, como um ato de respeito.

Além disso, as falas da alfabetizadoras reforçam o entendimento acerca da importância da autoconfiança do estudante, bem como do atendimento às necessidades específicas das(os) aprendizes como fatores que impulsionam a aprendizagem. Nesse aspecto, Jana destacou: “você trabalhar com o foco de interesse do aluno é muito mais significativo, prazeroso. E o que é prazeroso fica no emocional. E o emocional você guarda, você retém”. Ela ainda destacou que, para aprender, os estudantes precisam estar motivados, sentar-se ao lado de um amigo, trocar lápis de cor, olhar o desenho do colega, tem de ser prazeroso. O destaque da alfabetizadora nos remete a Tacca (2014), que delineia que somente ao focar o pensamento do estudante, sustentada em suas emoções, a estratégia pedagógica poderá criar zonas de possibilidades de aprendizagens novas. Esse entendimento corrobora com a concepção das docentes.

O reconhecimento do entrelaçamento entre as dimensões cognição e afeto, baseada no entendimento de que a aprendizagem se efetiva na relação entre funções dinâmicas e inter-relacionadas ao contexto, história de cada aprendiz e sua configuração subjetiva (Tacca, 2009), é uma marca da prática das alfabetizadoras. Lua, seguindo esse entendimento, reforça a importância do afeto: “a gente precisa extremamente pensar a afetividade dentro das nossas relações na escola. Esse olhar dos sujeitos, perceber onde estão os invisíveis, como que a gente pode torná-los visíveis. Eu acho que isso é um dom da educação. Eu não consigo ver isso em outra área”.

A fala de Lua, leva-nos a duas reflexões. A primeira referente à necessidade de empreender relações de afeto e confiança com os estudantes, pois, sem isso, dificilmente uma relação de ensino-aprendizagem será constituída (Goulart, 2007). A outra, ao mencionar “tornar os invisíveis, visíveis”, nos remete à alfabetização enquanto uma nova forma de reconhecimento e participação social (Goulart, 2015), uma vez que, na sociedade, saber ler e escrever se torna símbolo de distinção social (Oliveira, 2018). Assim, a garantia da alfabetização como direito à participação social, política, econômica, cultural (Soares, 2023) deve ser encarada também como uma possibilidade de tornar os invisíveis, visíveis, pois o trabalho da alfabetização só parece válido quando a palavra é compreendida pelo homem na sua justa significação, enquanto força de transformação do mundo, só assim a alfabetização tem sentido (Freire, 1975).

A reflexão de Lua, em consonância com a perspectiva de educação e alfabetização das outras docentes, elucida os sentidos de acolhimento, sensibilidade e afetividade na ação e interação pedagógica. Esse aspecto implica o reconhecimento das relações que extrapolam os muros da escola, e que, ao desconsiderá-las, simultaneamente, se despreza a integralidade do aprendiz, dificultando, assim, o alcance da alfabetização como direito a ser efetivamente garantido.

6 PRODUTO TÉCNICO

Considerando, sobretudo, o compromisso com a garantia da alfabetização como direito, a partir desta pesquisa, apresentamos como produto técnico um material destinado a professoras(es) alfabetizadoras(es) em formato de PDF interativo. Esse material abarca conceitos e considerações acerca processo de ensino-aprendizagem, bem como estratégias de intervenção e práticas pedagógicas que podem inspirar ou auxiliar o fazer docente com vistas ao alcance da alfabetização. Ele poderá e deverá ser ajustado e complementado conforme o planejamento docente e as necessidades dos aprendizes.

A elaboração do produto técnico partiu da aproximação entre a parte empírica e teórica deste estudo, entre a pesquisa de campo realizada em classes de alfabetização em escola da rede pública de ensino do DF e os aportes teóricos utilizados do campo da alfabetização e da aprendizagem escolar como processo subjetivo. Com esse produto, não pretendemos estabelecer metodologias de ensino ou esgotar possibilidades de práticas pedagógicas (o que em nosso entendimento seria impossível), nem tampouco estabelecer um caráter prescritivo ou salvacionista, mas, por outro lado, almejamos inspirar ou auxiliar o fazer docente de professoras(es) alfabetizadoras(es). O material pode e deve ser ajustado e complementado conforme o planejamento docente e necessidades dos aprendizes.

Por fim, considerando o caráter multimodal dos letramentos contemporâneos, bem como no intento da ampliação de sugestões de práticas pedagógicas e atividades favorecedoras da aprendizagem relativas à apropriação do princípio alfabético em direção ao alcance da alfabetização, ao longo do material, utilizamos *links* clicáveis que remetem a(o) alfabetizadora(dor) à ferramenta *padlet*, local em que podem ser acrescentadas outras ideias e sugestões de práticas.

Para uma melhor experiência com o material interativo, acesse o arquivo em programas próprios para a leitura de PDF, como o Adobe Reader.

Para acessar o material no computador, clique no *link* a seguir:
https://articulateusercontent.com/rise/courses/rU-QYYSD-HJ6Xi3SwejqSIAdqOw1kQ2Q/S45ItNf_TFVM0655-Alfabetiza%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520como%2520direito.pdf

Para acessar o material no celular, clique no *link* a seguir:
https://articulateusercontent.com/rise/courses/rU-QYYSD-HJ6Xi3SwejqSIAdqOw1kQ2Q/KnaKkjdTzFtjr2G--Alfabetiza%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520como%2520direito_links.pdf

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas conclusivas, elucidamos o objetivo almejado no início deste estudo, analisar estratégias de intervenção e práticas pedagógicas desenvolvidas por professoras alfabetizadoras, em classes de 1º, 2º e 3º anos em escola pública do DF, com vistas à superação de dificuldades e avanço das aprendizagens de estudantes quanto ao processo de alfabetização, para destacar que os resultados encontrados alcançaram o objetivo proposto. Ademais, entendemos a necessidade de pesquisas na mesma direção para que, contrastando os estudos teóricos com as práticas desenvolvidas no interior das classes de alfabetização, possamos identificar, analisar e compartilhar estratégias e práticas bem-sucedidas visando à garantia da alfabetização como direito de todos.

No que concerne às **concepções de alfabetização e letramento e influências que permeiam a prática de docentes alfabetizadoras**, o discurso das docentes acerca de sua constituição profissional nos levou à amplitude e complexidade desse conceito, permeado por influências da formação entre pares, formação continuada e experiências pessoais que se materializam na ação docente. As influências foram notadas especialmente no posicionamento do fazer pedagógico e nas concepções de alfabetização e letramento das docentes.

Em relação à proposição de **estratégias de intervenção e práticas pedagógicas desencadeadas por professoras alfabetizadoras com vistas à superação de dificuldades e avanço das aprendizagens dos estudantes**, é oportuno mencionar que muitas foram as propostas bem-sucedidas realizadas. Entretanto notamos que garantir a progressão do ensino para o 1º, 2º e 3º anos e assegurar a personalização do ensino àqueles que requeiram auxílio diferenciado almejando a superação de dificuldades e avanço das aprendizagens é um grande desafio.

Nessa acepção, observamos alguns aspectos que dificultam a personalização do ensino e acabam incorrendo na homogeneização do atendimento escolar, são eles: *i)* o excesso de demandas a que estão submetidas(os) as(os) docentes; *ii)* a quantidade e diversidade de situações a serem gerenciadas em sala de aula; *iii)* a desconsideração dos múltiplos fatores envolvidos na aprendizagem escolar; e *iv)* a solidão do trabalho docente no tratamento da heterogeneidade quanto às aprendizagens dos estudantes. Desse modo, faz-se premente a observância das inter-relações envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, bem como o entendimento de que a(o) docente é corresponsável, e não o único responsável pelo favorecimento da aprendizagem escolar. Esse é um trabalho a ser desenvolvido em parceria com os agentes da comunidade escolar, essa é uma tarefa de todos.

Tendo em vista o planejamento e gerenciamento da ação docente, no interior das classes de alfabetização, as professoras propuseram diferentes estratégias em atendimento às especificidades de aprendizagem dos estudantes, entre as quais, destacamos: *i)* atendimento diferenciado, que consiste na realização da mesma atividade com auxílio diferenciado da professora ou de colegas mais experientes; *ii)* trabalho individualizado, que se refere à adaptação da atividade proposta no coletivo, com ajustes que contemplem as possibilidades e necessidades dos estudantes; *iii)* atividade personalizada para estudante ou grupo, conforme suas possibilidades e necessidades atuais de aprendizagem; e *iv)* estratégias de ação desenvolvidas no dia a dia, como reforço com a alfabetizadora no contraturno, o estudante sentar-se próximo do quadro e perto da(o) alfabetizadora(dor), participação em dinâmicas escolares como Projeto Interventivo e Reagrupamento e proposição de atividades partindo do foco de interesse dos estudantes.

No que concerne ao último objetivo específico, conforme realçamos em nosso quadro teórico e empírico, muitas são **as relações que se entrelaçam ao processo de aprendizagem**. Assim, a aprendizagem escolar não depende unicamente da ação docente, mas dos sentidos subjetivos por ela gerados, tendo em vista que a aprendizagem é um processo subjetivo. A esse respeito, a perspectiva de educação e alfabetização das docentes elucidou, em suas práticas, a criação de situações envolvendo vínculo de acolhimento, sensibilidade e afetividade, o que contribui para o estreitamento dos laços entre professoras e estudantes, e propiciou (juntamente com as estratégias de intervenção) a geração de sentidos favorecedores da aprendizagem.

Ademais, reconhecer que a dificuldade de aprendizagem se configura em dado cenário e(ou) contexto e em relação a algo indica que estratégias podem ser favorecedoras da aprendizagem, partindo, sobretudo, da consideração das múltiplas experiências vivenciadas pelo aprendiz para além dos muros da escola, bem como da integralidade do indivíduo, que não se restringe ao papel de aprendiz. Destacamos ainda que a criação de um ambiente de estímulo, incentivo e afeto no ambiente escolar é um aspecto que pode favorecer a aprendizagem, como observado.

Em síntese, este estudo trouxe contribuições teóricas para o campo da alfabetização ao apresentar práticas pedagógicas desenvolvidas em classes de alfabetização com vistas ao avanço das aprendizagens quanto ao processo de alfabetização. As contribuições evidenciaram, sobretudo, que a aprendizagem, como processo subjetivo, não acontece em uma relação de causa e efeito. Entretanto estratégias de intervenção planejadas a partir das necessidades dos aprendizes e realizadas de maneira sistemática e intencional podem favorecer ou potencializar as aprendizagens dos estudantes. Além disso, partindo dos desafios enfrentados pelas(os)

docentes quanto ao atendimento da heterogeneidade, indicamos que um trabalho em rede entre os agentes educativos, tendo a(o) alfabetizadora(dor) como corresponsável, pode favorecer o alcance da alfabetização.

Uma das limitações do estudo, em decorrência do tempo dedicado à pesquisa de campo, foi a realização de um período de observação ao final do ano, o que dificultou o confronto mais aprofundado entre o trabalho desenvolvido, os avanços observados e as reconfigurações subjetivas ocasionadas. Em pesquisas futuras, poderiam ser realizadas observações em períodos iniciais e finais do ano letivo.

Um dos achados da pesquisa foi a observação de que, nos 2º e 3º anos, há uma dificuldade maior de garantir o atendimento individualizado aos estudantes com dificuldades, especialmente pelo gerenciamento de necessidades muito diversas quanto à progressão do ensino dos estudantes. Em direção ao alcance da alfabetização, pareceu-nos que, no 2º ano (em ocasiões pontuais) e no 3º ano (de forma recorrente), o foco da prática pedagógica se volta à progressão de domínios relacionados à produção de gêneros escritos, compreensão textual e domínio de regras ortográficas, o que requer um grande apoio docente. Isso acabou incorrendo na dificuldade em ofertar momentos de atendimento individualizado àqueles estudantes que estavam, por exemplo, em fase de compreensão do sistema de escrita alfabético.

Enfatizamos, assim, a necessidade de orientação oficial explícita quanto às metas a serem alcançadas a cada ano do ciclo, pois a progressão continuada não pode se igualar à progressão automática, os estudantes precisam ter assegurado os seus direitos de aprendizagem. Além disso, é prioritário que sejam monitorados continuamente os alcances de aprendizagem dos estudantes no ciclo de alfabetização em termos de progresso para que, de forma conjunta com os agentes educativos, possam ser planejadas estratégias de intervenções necessárias ao ensino ajustado às necessidades dos estudantes com vistas à garantia da alfabetização como direito.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2020.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; MITRULIS, Eleny. Trajetórias e desafios dos ciclos escolares no país. **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 103-140, 2001. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9795/11367>. Acesso em: 11 mar. 2024.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BATISTA, Antonio Augusto Gomes; SILVA, Ceris Salette Ribas da; Maria das Graças Bregunci; VAL, Maria da Graça Ferreira da Costa; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MONTEIRO, Sara Mourão; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Capacidades linguísticas: alfabetização e linguagem. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento** – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, 2007. p. 6-58. (Fascículo 1).
- BECKER, Natália. **Indicadores de risco para dificuldades de aprendizagem da leitura e promoção dessas habilidades através do programa Inele** – Intervenção Neuropsicológica da Leitura e da Escrita. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/219219>. Acesso em: 1 set. 2023.
- BIANCHI, Thayse Barbosa Borges; LOPES, Mario Marcos. Dificuldades de aprendizagem relacionadas à aquisição da leitura e escrita. **Nucleus**, v. 18, n. 1, p. 63-81, 2021. Disponível em: <https://nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/2897>. Acesso em: 1 set. 2023.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, jan.-fev.-mar.-abr. 2002.
- BORGES, Flávia Aparecida de Souza. **Análise da intervenção pedagógica com alunos não alfabetizados no ensino fundamental**: um estudo de caso. 2019. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação em Educação Pública) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11417>. Acesso em: 1 set. 2023.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador**: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; SILVA, Alexsandro da. Ajudando a compreender textos escritos: por que começar na educação infantil? **Cadernos de Pesquisas**, v. 53, p. e09455, 2023.
- BRASIL. **Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília: MEC, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Programa de Apoio a Leitura e Escrita – Praler – guia geral**. Brasília: FNDE/MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/praler/guia_e_formador/guia.pdf. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020**. Institui o Programa Tempo de Aprender, que dispõe sobre a alfabetização escolar no âmbito do Governo Federal. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: https://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/portaria_280_19_02_2020_consolidada.pdf. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2012b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf. Acesso em: 1 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**. Brasília: MEC, [2024]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pro-letramento>. Acesso em: 19 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Conta pra mim: guia de literacia familiar**. Brasília: MEC/Sealf, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC/Sealf, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação Geral de Ensino Fundamental. **Programa Mais Alfabetização: Manual Operacional do Sistema de Orientação Pedagógica e Monitoramento**. Brasília: MEC/SEB, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral Coordenação Geral de Ensino Fundamental. **Programa Novo Mais Educação: documento orientador – adesão – versão I**. Brasília: MEC/SEB, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – Profa – guia do formador – módulo 1**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CASTRO, Sumaya Pimenta de; MALAVASI, Abigail; SANTOS, Gerson Tenório dos. A alfabetização no 3º ano do ensino fundamental em escolas do município de Santos e as dificuldades de leitura e escrita encontradas nesse processo. **E-Mosaicos**, v. 9, n. 22, p. 104–119, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/50340>. Acesso em: 1 set. 2023.

CASTRO, Tatiana. Ensinar e aprender a ler: experiência de alfabetização em uma escola estadual do Rio de Janeiro. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 36, p. 1133-1149, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1596/1153>. Acesso em: 1 set. 2023.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. (v. 1).

CHARTIER, Anne-Marie. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica, 2007.

COBUCCI, Paula. Novas práticas de ensino de língua portuguesa em ambientes virtuais multifacetados de aprendizagem. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v. 22, n. 1, p. 105-124, jan.-abr. 2022.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CORDEIRO, Layze Cristinne. **Alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental: o que propõem as publicações da Plataforma SciELO (2010-2017) para a superação do fracasso escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2950>. Acesso em: 1 set. 2023.

CRESWELL, John Ward. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 5. ed. Porto Alegre: Penso: 2021.

CRUZ, Magna do Carmo Silva. Relações entre avaliação e progressão nos três anos iniciais do ensino fundamental: (Des)considerações sobre os avanços nas aprendizagens das crianças acerca da escrita no ciclo de alfabetização. *In*: LEAL, Telma Ferraz; SÁ, Carolina Figueiredo

de (org.). **Heterogeneidade, educação e linguagem em contextos do campo e da cidade**. Recife: Editora UFPE, 2018.

DISTRITO FEDERAL. **Decreto nº 45.495, de 19 de fevereiro de 2024**. Instituiu o Programa Alfaletando no Distrito Federal. Brasília: GDF, 2024a. Disponível em: <https://agenciabrasilia.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2024/02/21.2.-Programa-Alfaletando.-Decreto.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Carta de Serviços: ensino especial**. Brasília: SEEDF, 2024b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/carta-de-servicos-ensino-especial/>. Acesso em: 20 fev. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: ensino fundamental: anos iniciais – anos finais**. 2. ed. Brasília: SEEDF, 2018.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica: pressupostos teóricos**. Brasília: SEEDF, 2014a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Diretrizes Pedagógicas para Organização Escolar do 2º Ciclo para as Aprendizagens: BIA e 2º Bloco**. Brasília: SEEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Portaria nº 28, de 12 de janeiro de 2024**. Estabelece o Programa Educador Social Voluntário no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF: SEEDF, 2024c.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2019.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto. Escola Classe 304 Sul. **Projeto Político Pedagógico 2023**. Brasília: SEEDF, 2023a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_ec_304_sul_plano_piloto.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Coordenação Regional de Ensino do Plano Piloto. Escola Classe 6 do Cruzeiro. **Projeto Político Pedagógico**. Brasília: SEEDF, 2023b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/ppp_ec_06_do_cruzeiro_plano_piloto-1.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.

FARIAS, Marly de Souza Brito; MARTINS, Rosana Maria. Professoras bem sucedidas: narrativas da constituição dos saberes e das práticas alfabetizadoras. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 17, 2022. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/613>. Acesso em: 1 set. 2023.

FERREIRA, Andrea Tereza Brito. O cotidiano da escola como ambiente de “fabricação” de táticas. *In*: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de;

LEAL, Telma Ferraz. **Formação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERNANDES, Ana Paula Augusta da Silva. **Dificuldades de aprendizagem no processo de alfabetização**: uma proposta de intervenção pedagógica. 2020. 363 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Formação de Professores, Centro de Educação, Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/3652> . Acesso em: 1 set. 2023.

FORNER, Vivian Annicchni; TASSONI, Elvira Cristina Martins. Práticas pedagógicas de alfabetização: um levantamento em periódicos da área no período de 2010 a 2014. **Linguagens educação e sociedade**, v. 1, n. 37, p. 275-296, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/7587>. Acesso em: 1 set. 2023.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREIRE, Iara Maravalha; AMORIM, Gisele Nunes Baptista. Notas sobre os desdobramentos sobre a política educacional chamada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na região Norte. *In*: PESSOA, Ana Cláudia Rodrigues Gonçalves; BARROS, Zuleica de Sousa; CONSTANT, Elaine; MARTINIAK, Vera Lucia; CONCEIÇÃO, Jefferson Willian Silva da (org.). **Paradigmas e bases conceituais para formação continuada**. Rio de Janeiro: [s. n.], 2022. (v. 2).

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura de mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo; BENITEZ, Aline. Escrita como um processo: intervenção com crianças pequenas. **Póiesis Pedagógica**, Catalão, v. 15, n. 2, p. 3-23, jul.-dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/45100/26233>. Acesso em: 3 maio 2023.

GIROTO, Flaviane Maria Rodrigues. O favorecimento da apropriação da língua escrita nos anos finais da Educação Infantil e iniciais do ensino fundamental: aproximações e distanciamentos. **Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília**, v. 8, n. 1, p. 21-34, 2022. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/12590>. Acesso em: 3 maio 2023.

GIROUX, Henry Armand. A alfabetização crítica como pré-condição para o *empowerment* individual e social. *In*: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. *In*: TACCA, Maria Carmen (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2014.

GONZÁLEZ REY, Fernando. Subjectivity as a New Theoretical, Epistemological, and Methodological Pathway Within Cultural-Historical Psychology. *In*: GONZÁLEZ REY, Fernando; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GOULART, Daniel Magalhães (org.). **Subjectivity within cultural-historical approach: theory, methodology and research**. Singapura: Springer, 2019.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. Com quantos paus se faz uma canoa? Conhecimentos envolvidos na vasta cultura escrita e no processo de alfabetização. *In*: GOULART, Cecília Maria Aldiguer; SOUZA, Marta Lima de (org.). **Como alfabetizar?** Na roda com professores dos anos iniciais. Campinas: Papirus, 2015.

GOULART, Daniel Magalhães. Aproximações e distanciamentos entre L. S. Vigotski e F. González Rey a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; LOGAREZI, Andréa Maturano. **Enfoque Histórico-Cultural e Aprendizagem Desenvolvimental: aproximações e distanciamento entre os principais representantes**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Alfabetiza Brasil: Diretrizes para uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização das Crianças**. Brasília: Inep, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/alfabetiza_brasil/apresentacao_resultados.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Avaliação Nacional da Alfabetização: edição 2016**. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 jan. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Brasil no PIRLS 2021: sumário executivo**. Brasília: Inep, 2023b.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada**: breve panorama da educação no Distrito Federal. Brasília: Inep, 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Explicativa** – Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA 2013. Brasília: Inep, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2013/nota_explicativa_ana_2013.pdf. Acesso em: 3 maio 2023.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. **Inaf Brasil 2018**: Indicador de Alfabetismo Funcional: resultados preliminares. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro, 2018. Disponível em: <http://www.ipm.org.br>. Acesso em: 25 jan. 2022.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. Tradução Petrilson Pinheiro. Campinas: Editora da Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Ângela. **Educação**. [S. l.: s. n.], 2005. Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf. Acesso em: 17 mar. 2024.

KLEIMAN, Ângela. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, Ângela (org.). **Os significados do letramento**. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2007.

LIMA, Nágila Rabelo de. **Um estudo sobre as ações de avaliação da aprendizagem e intervenções pedagógicas desenvolvidas com crianças não alfabetizadas em turmas de 4º ano do E.F. em uma escola do município de Fortaleza/CE**. 2018. 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/30766>. Acesso em: 1 set. 2023.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2021.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2022.

MACHADO, Regina Célia Marino. **Produção textual oral e escrita**: concepções e práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/157314>. Acesso em: 1 set. 2023.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A organização da escolaridade em ciclos no contexto do ensino fundamental de nove anos: reflexões e perspectivas. **Jornal de Políticas Educacionais**, n. 11, p. 3-11, jan.-jun. 2012. Disponível em: http://www.jppe.ufpr.br/jpe11_1.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? *In*: TACCA, Maria Carmen (org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, 2014.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GONZÁLEZ REY, Fernando. **Psicologia, educação e aprendizagem escolar**: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica. São Paulo: Cortez, 2017.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; GOULART, Daniel Magalhães; TACCA, Maria Carmen V. R.; MORI, Valéria Deusdará. Teoria da Subjetividade: contribuições em diferentes campos e contextos. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Teoria da subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas: Alínea, 2020.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, Joelson de Sousa; NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho do. Os saberes da prática alfabetizadora construídos e mobilizados no cotidiano de professoras iniciantes. **Educere et Educare**, v. 13, n. 29, 2018. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/18822>. Acesso em: 1 set. 2023.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2013.

MORO, Leticia Gonçalves Borin. **Sequências didáticas interdisciplinares e os reflexos na aprendizagem de alunos com dificuldades e distúrbios de aprendizagem**. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2020. Disponível em: <http://www.tede.universidadefranciscana.edu.br:8080/handle/UFN-BDTD/916>. Acesso em: 1 set. 2023.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 5, p. 329-341, maio-ago. 2010.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”. Brasília: MEC/SEB, 2006.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

MUNIZ, Luciana Soares; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Constituição e desenvolvimento da subjetividade nos primeiros meses de vida e na aprendizagem criativa da leitura e da escrita. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Teoria da subjetividade**: discussões teóricas, metodológicas e implicações na prática profissional. Campinas: Alínea, 2020.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. *In*: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.

OLIVEIRA, Eliane Lemos de. **Evolução dos conhecimentos de crianças sobre relações entre grafemas e fonemas na leitura e na escrita, após alcançarem uma hipótese alfabética**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/25211>. Acesso em: 1 set. 2023.

OLIVEIRA, Paula Gomes de. Trabalho pedagógico com as narrativas: processos de autoria e relações estéticas. **Linhas Críticas**, v. 24, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/18987>. Acesso em: 1 set. 2023.

OLIVEIRA, Rosane Alves Pretto de. A gestão escolar e o olhar pedagógico no cotidiano da escola: uma experiência de superação da não aprendizagem da leitura e da escrita. **Revista Prática Docente**, v. 6, n. 1, e009, 2021. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/372/364>. Acesso em: 1 set. 2023.

OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de; MORAIS, Artur Gomes de. O tratamento da heterogeneidade no 1º ciclo: o que tem sido (im)possível fazer na sala de aula. *In*: SILVA, Magna do Carmo; CABRAL, Ana Catarina Pereira dos Santos (org.). **Práticas de alfabetização**: processos de ensino e aprendizagem. Recife: Editora UFPE, 2020.

OMITTO, Melina Borges. Práticas de alfabetização em contextos de 1º ano do ensino fundamental: retratos de um cenário escolar público estadual e um municipal. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/15331>. Acesso em: 1 set. 2023.

OMITTO, Melina Borges; VITÓRIA, Maria Inês Côrte. Práticas de alfabetização: retratos de um cenário escolar público em Porto Alegre (Rio Grande do Sul). **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 26, e214860, 2021. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/4860/3211>. Acesso em: 1 set. 2023.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marhesini de. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. Campinas: Papirus, 2018.

PENTEADO, Maria Emiliana Lima; GOMBOEFF, Ana Lucia Madsen. O Processo de Alfabetização e as Práticas Pedagógicas. **Educação**, Santa Maria, v. 47, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/62959>. Acesso em: 1 set. 2023.

PEREIRA, Larissa da Silva; ALVES, Francisca Ivoneide Benicio Malaquias. Principais desafios pedagógicos para a alfabetização das crianças. **Revista de Psicologia**, v. 16, n. 63, p. 749-763, 2022. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3616>. Acesso em: 1 set. 2023.

PERPÉTUO, Sandra Maria; COUTRIM, Rosa Maria Exaltação. Alfabetização em território vulnerável: o caso de uma escola de sucesso. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v. 13, n. 38, p. 715-735, 2022. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/631/5157>. Acesso em: 1 set. 2023.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROCHA, Jéssika Santiago da. **Habilidades preditoras de leitura em escolares do 1º ano do ensino fundamental**. 2019. 80 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2019. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFRN_d4fb7dba0d4289a6f46fdd77b9dde138. Acesso em: 1 set. 2023.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo de (org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROSSATO, Maristela; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A subjetividade dos estudantes no processo de superação das dificuldades de aprendizagem: estratégias de ação. *In*: ANACHE, Alexandra Ayach; SCOZ, Beatriz Judith Lima; CASTANHO, Marisa Irene Siqueira (org.). **Sociedade contemporânea: subjetividade e educação**. São Paulo: Memmon, 2015.

ROSSATO, Maristela; MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. A superação das dificuldades de Aprendizagem e as mudanças na subjetividade. *In*: MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.). **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas: Alínea, 2011.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. São Paulo: Penso, 2020.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social: o cavalo de troia da educação**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Ana Kátia Alves dos. Formação do educador alfabetizador e infância afrodescendente *In*: SANTOS, Ana Kátia Alves dos (org.). **Alfabetização para a infância: perspectivas contemporâneas**. Salvador: Edufba, 2010.

SANTOS, Ana Kátia Alves dos. (Re)significando a produção construtiva do conhecimento: da epistemologia genética à epistemologia da complexidade. **Revista da Faecba – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, jul.-dez. 2003. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faecba/issue/download/237/136>. Acesso em: 1 set. 2023.

SATOS, Adriana Maria dos; FRANÇA, Aurenia Pereira de; SOBRAL, Maria do Socorro Cecilio. Leitura e escrita: um relato de dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista de Psicologia**, v. 12, n. 42, p. 481-490, 2018. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1451>. Acesso em: 1 set. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Alexsandro da. A heterogeneidade no processo de alfabetização: diferentes conhecimentos, diferentes atendimentos. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC/SEB, 2012. (ano 2, un. 7).

SILVA, Andréia Maria Rodrigues; BOTELHO, Laura Silveira. Análise do Projeto de Acompanhamento Pedagógico Diferenciado para Alunos com Dificuldades de Aprendizagem em leitura e escrita na rede pública estadual de ensino mineira. **Revista Horizontes De Linguística Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 255-279, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/32908>. Acesso em: 1 set. 2023.

SILVA, Edileuza Fernandes. As práticas pedagógicas de professores da Educação Básica: entre a imitação e a criação. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes (org.). **A escola mudou, que mude a formação de professores**. Campinas: Papirus, 2010.

SILVA, Leila Nascimento da; FELIX, Káttylla Maria Ferreira. A heterogeneidade de conhecimentos no ciclo de alfabetização e a diferenciação pedagógica. *In*: LIMA, Marta Margarida Andrade; FREITAS, Vera Lúcia Chalegre de; SILVA, Leila Nascimento (org.). **Aprender ensinando, ensinar aprendendo: diálogos entre formação, saberes e práticas**. Curitiba: CRV, 2018.

SIQUEIRA, Renata Rossi Fiorim. **Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização?** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.48.2018.tde-06072018-094930>. Acesso em: 1 set. 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. 6. reimp. São Paulo: Contexto, 2023.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SOARES, Graciely Garcia; OLIVEIRA-MENDES, Solange Alves de. O saber-fazer docente: uma análise do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do Alfa e Beto. **Debates em Educação**, v. 12, p. 17-38, 2020.

SOUTO, Kely Nogueira. Concepções e saberes mobilizados entre a professora alfabetizadora e crianças de 6 anos em processo de apropriação do sistema de escrita. **Educação Em Foco**, v. 23, n. 1, p. 169-186, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/26033>. Acesso em: 1 set. 2023.

SOUZA, Noemi Tamar Américo de. **Todos podem aprender**: uma intervenção com crianças do 3º ano do Ensino Fundamental com atrasos na aprendizagem da linguagem escrita. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/21445>. Acesso em: 1 set. 2023.

STEFANI, Monika Menezes da Costa. **Análise de uma intervenção pedagógica com um grupo de alunos em fase inicial de alfabetização**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNICAMP-30_f5b9bd6ad655550ad71e0cd9e1e46fb5. Acesso em: 1 set. 2023.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. Estratégias pedagógicas: conceitualização e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. *In*: TACCA, Maria Carmen (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, 2014.

TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. *In*: MITJÁNS MARTINEZ, Albertina; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.). **A complexidade da aprendizagem**: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Biblioteca Central. **Pesquisa em bases de dados**. Brasília: BCE/UnB, 2023. Disponível em: <https://bce.unb.br/capacitacao/#165721413693890c4bfb8-4719>. Acesso em: 1 ago. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VIANNA, Viviane Maria Quintiliano. **O letramento escolar na dinâmica das práticas de leitura e de escrita em uma sala de aula do 3º ano do 1º ciclo da rede municipal de Belo Horizonte**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação – Conhecimento e Inclusão Social) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/33402>. Acesso em: 1 set. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins, Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich.; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2019.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação para aprendizagem na formação de professores**. Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, 2013b.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2013a. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Projeto de Intervenção na escola: mantendo as aprendizagens em dia**. Campinas: Papyrus, 2010.

ZACHARIAS-CAROLINO, Aline Gasparini; OSTI, Andréia. Intervenções em língua escrita: entre desafios e possibilidades do trabalho pedagógico com estudantes brasileiros. **Revista Portuguesa de Investigação Educacional**, n. 20, p. 186-205, 2021. Disponível em: <https://revistas.ucp.pt/index.php/investigacaoeducacional/article/view/9690>. Acesso em: 1 set. 2023.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores alfabetizadores



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MODALIDADE PROFISSIONAL (PPGE-MP)

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM OS PROFESSORES ALFABETIZADORES

EMELY CRYSTINA DA SILVA VIANA

TEMA: Intervenções pedagógicas para educandos com defasagem nas aprendizagens acerca da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização

Objetivo específico

- Destacar intervenções pedagógicas bem-sucedidas, desenvolvidas por professores alfabetizadores do Bloco Inicial de Alfabetização, voltadas à progressão das aprendizagens de educandos com defasagem nas aprendizagens acerca da leitura e da escrita.

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Nome:

Turma/série em que atua:

01- Considerando seu processo de formação e atuação profissional, como descreveria alfabetização na atualidade? O que significa, no seu entendimento, estar alfabetizado hoje?

02- No Brasil, temos convivido, nas últimas décadas, com o termo letramento. Qual é a sua compreensão desse campo, pensando no bloco inicial de alfabetização? Como trabalhar interligando estes dois campos (alfabetização e letramento) em sala de aula?

03- Ao longo dos anos, na área de alfabetização, há um caloroso debate em torno dos métodos, ou seja, qual o melhor método, metodologia pra se assegurar a apropriação da escrita de maneira exitosa. Pensando em sua atuação profissional com classes de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), como faz ou fez as suas escolhas didáticas em sala de aula para o ensino da leitura e da escrita?

04- Durante a sua atuação no Bloco Inicial de Alfabetização, o que você observa em relação às hipóteses dos estudantes em relação à escrita, no 1º, 2º e 3º ano? Sempre existe heterogeneidade? Você consegue utilizar um método ou metodologia com a turma toda?

05- Como você faz o mapeamento dos níveis de compreensão dos estudantes acerca da leitura e da escrita? Baseia-se em alguma teoria para realizar esse diagnóstico?

06 – Após esse diagnóstico, como você realiza a intervenção pedagógica?

07- Qual estratégia você utiliza para lidar com a heterogeneidade presente em sala de aula? Que atividades de Língua Portuguesa costuma trabalhar e como as articula?

08-Quais estratégias utiliza com estudantes em cada nível de compreensão em relação à escrita? E em relação à leitura e produção de texto?

09- Pensando na turma em que atua ao longo de 2023, quais foram as estratégias, intervenções que considerou de maior efeito em sua prática de sala de aula?

10-Qual é a sua avaliação quanto ao perfil de saída das crianças no quesito apropriação da leitura e da escrita?

11- Você tem recordação dos programas de formação de professores e projetos desenvolvidos, em âmbito Nacional e Distrital, com vistas à superação do fracasso escolar em alfabetizar todos os estudantes? Algum deles, vêm influenciado nas suas práticas pedagógicas?

12 – Qual a sua opinião sobre as estratégias utilizadas pela SEEDF para dar continuidade às atividades escolares durante a pandemia?

13- Há quantos anos você atua como alfabetizadora? Você já lecionou nos três anos no Bloco Inicial de Alfabetização? Por que escolheu ser professor? Possui alguma formação específica para atuar com turmas de alfabetização?

14– Deseja acrescentar alguma coisa que não foi tratada ao longo da nossa conversa?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGE
Mestrado Profissional

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Intervenções pedagógicas para educandos com defasagem nas aprendizagens acerca da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização*”, de responsabilidade de *Emely Crystina da Silva Viana*, estudante de mestrado da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, da Universidade de Brasília, realizado sob orientação do Prof. Dr. *Hélio José Santos Maia*. O objetivo desta pesquisa é: *Analisar intervenções pedagógicas, em turmas do 1º bloco (1º, 2º e 3º anos) do 2º ciclo em escola pública do DF, que contribuem para a progressão das aprendizagens de educandos do Bloco Inicial de Alfabetização com defasagem acerca da leitura e da escrita*. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do/da pesquisador/a responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de gravações de áudio, realizadas pela pesquisadora durante os encontros para as entrevistas em que serão discutidos temas relativos às intervenções pedagógicas realizadas que contribuem para a progressão das aprendizagens de educandos do Bloco Inicial de Alfabetização com defasagem acerca da leitura e da escrita. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos, que são apresentados a seguir com as suas respectivas soluções. O primeiro, a possibilidade do entrevistado se sentir desconfortável ou constrangido ao responder as questões da entrevista, o segundo risco seria em relação ao uso do gravador para registrar a entrevista. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: como solução ao primeiro risco, garantir as explicações necessárias para que o entrevistado sinta segurança ao responder as questões. Quanto ao segundo, a solução é solicitar permissão antes de iniciar a entrevista, informar sobre a garantia de sigilo e anonimato, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Espera-se com esta pesquisa conhecer e disseminar intervenções pedagógicas que favorecem a

progressão das aprendizagens dos estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização com defasagem nas aprendizagens acerca da leitura e da escrita, com vistas ao desenvolvimento de novas aprendizagens para auxiliar os estudantes que estão em processo de alfabetização com vistas ao alcance de que todas as crianças sejam alfabetizadas.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61-98638-8289 ou pelo e-mail viana.emely13@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de reunião a ser realizada no segundo semestre de 2024, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Intervenções pedagógicas para educandos com defasagem nas aprendizagens acerca da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização

Pesquisador: Emely Crystina da Silva Viana

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 70879823.0.0000.5540

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE BRASILIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.218.060

Apresentação do Projeto:

Foi apresentado a este comitê de ética o projeto intitulado em "Intervenções pedagógicas para educandos com defasagem nas aprendizagens acerca da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização", da Pesquisadora Responsável: Emely Crystina da Silva Viana.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar intervenções pedagógicas, em turmas do 1º bloco (1º, 2º e 3º anos) do 2º ciclo em escola pública do DF, que contribuem para a progressão das aprendizagens de educandos do Bloco Inicial de Alfabetização com defasagem acerca da leitura e da escrita.

Objetivo Secundário:

- Contextualizar historicamente as transformações conceituais e metodológicas acerca do ensino da leitura e da escrita no Brasil;
- Apresentar políticas e programas desenvolvidos, em âmbito Nacional e Distrital, com vistas à superação do fracasso escolar em alfabetizar todos os estudantes;
- Caracterizar as formas de organização escolar no Brasil e no Distrito Federal: entre a escola seriada e a escola em ciclos; e
- Destacar intervenções pedagógicas bem-sucedidas, desenvolvidas por professores

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.218.060

alfabetizadores do Bloco Inicial de Alfabetização, voltadas à progressão das aprendizagens de educandos com defasagem nas aprendizagens acerca da leitura e da escrita.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos ao desenvolver a pesquisa são apresentados a seguir com as suas respectivas soluções. O primeiro, a possibilidade do entrevistado se sentir desconfortável ou constrangido ao responder as questões da entrevista, o segundo risco seria em relação ao uso do gravador para registrar a entrevista.

Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: como solução ao primeiro risco, garantir as explicações necessárias para que o entrevistado sinta segurança ao responder as questões. Quanto ao segundo, a solução é solicitar permissão antes de iniciar a entrevista, informar sobre a garantia de sigilo e anonimato, conforme previsto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

Benefícios:

Espera-se com esta pesquisa conhecer e disseminar intervenções pedagógicas que favorecem a progressão das aprendizagens dos estudantes do Bloco Inicial de Alfabetização com defasagem nas aprendizagens acerca da leitura e da escrita, com vistas ao desenvolvimento de novas aprendizagens para auxiliar os estudantes que estão em processo de alfabetização com vistas ao alcance de que todas as crianças sejam alfabetizadas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está de acordo com as resoluções do conselho nacional de saúde (CNS) 466/2012 e 510/2016 e suas complementares.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados de forma clara e objetiva.

Recomendações:

Entregar o relatório parcial e final no prazo estipulado no cronograma apresentado.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Este projeto pode iniciar a coleta de dados a partir da data deste parecer.

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 6.218.060

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2167650.pdf	30/07/2023 11:52:43		Aceito
Folha de Rosto	folha_De_Rosto_com_cnpj.pdf	30/07/2023 11:52:31	Emely Crystina da Silva Viana	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	cep_CHS_modelo_termo_de_autorizacao_para_utilizacao_de_imagem_e_som_de_voz.pdf	28/07/2023 10:32:36	Emely Crystina da Silva Viana	Aceito
Outros	Autorizacao_EAPE_pesquisa_SEEDF.pdf	28/07/2023 10:13:19	Emely Crystina da Silva Viana	Aceito
Outros	Memorando_autorizacao_pesquisa_regional_e_EAPE.pdf	28/07/2023 10:12:32	Emely Crystina da Silva Viana	Aceito
Outros	Curriculo_Lattes_orientador.pdf	27/06/2023 15:33:32	Emely Crystina da Silva Viana	Aceito
Outros	6Carta_de_revisao_etica.pdf	23/06/2023 17:34:17	Emely Crystina da Silva Viana	Aceito
Cronograma	8Cronograma.pdf	23/06/2023 17:31:50	Emely Crystina da Silva Viana	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7cep_CHS_tcle.pdf	23/06/2023 17:30:04	Emely Crystina da Silva Viana	Aceito
Outros	3Instrumento_de_coleta_de_dados.pdf	23/06/2023 17:29:40	Emely Crystina da Silva Viana	Aceito
Outros	1cep_CHS_modelo_carta_de_encaminhamento.pdf	23/06/2023 17:29:13	Emely Crystina da Silva Viana	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	9Projeto_de_pesquisa_comite.pdf	23/06/2023 17:28:24	Emely Crystina da Silva Viana	Aceito
Outros	5Curriculo_Lattes.pdf	22/06/2023 17:28:07	Emely Crystina da Silva Viana	Aceito
Outros	4cep_CHS_aceite_institucional_ec113norte.pdf	22/06/2023 17:26:48	Emely Crystina da Silva Viana	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



Continuação do Parecer: 6.218.060

BRASILIA, 03 de Agosto de 2023

Assinado por:
ANDRE VON BORRIES LOPES
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

ANEXO B – Memorando de autorização para realização de pesquisa – Eape

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO - EAPE



Memorando N°064/2023 – EAPE

Brasília, 15 de Maio de 2023.

Para: **Coordenação Regional do Plano Piloto**

Assunto: Autorização para realização de pesquisa

Encaminhamos a autorização de solicitação de pesquisa¹ de Mestrado Profissional de **Emely Crystina da Silva Viana**, intitulada "INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS PARA EDUCANDOS COM DEFASAGEM NAS APRENDIZAGENS ACERCA DA LEITURA E DA ESCRITA NO BLOCO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO", pelo PPG em Educação da Universidade de Brasília.

Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS n° 466/2012 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Salientamos que a autorização final da coleta dos dados na escola, com os(as) profissionais e alunos(as), dependerá do aceite do(a) gestor(a) da unidade escolar, ou do setor objeto da pesquisa. Nas pesquisas que envolvam profissionais e estudantes, é necessário cumprir os princípios que norteiam a Resolução CNS n° 466/2012 e, quando for o caso, observar os requisitos normativos do Programa de Pós-Graduação da Instituição de Ensino Superior.

Atenciosamente,

Luciana de Almeida Lula Ribeiro
Matrícula – 32807-3
Diretora Pedagógica

Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação – EAPE

¹ Esta autorização tem validade de 6 meses a contar desta data de expedição.

ANEXO C – Termo de autorização para utilização de imagem e som da voz para fins de pesquisa



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGE
Mestrado Profissional

Termo de autorização para utilização de imagem e som de voz para fins de pesquisa

Eu, _____, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado/a no projeto de pesquisa intitulado *“Intervenções pedagógicas para educandos com defasagem nas aprendizagens acerca da leitura e da escrita no Bloco Inicial de Alfabetização”*, sob responsabilidade de *Emely Crystina da Silva Viana* vinculada ao *mestrado da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Modalidade Profissional, da Universidade de Brasília*, realizado sob orientação do *Hélio José Santos Maia*. Minha imagem e som de voz podem ser utilizadas apenas para *análise por parte da equipe de pesquisa, transcrição das entrevistas e atividades educacionais*.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam eles televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e à pesquisa explicitadas acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e som de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com o participante.

Assinatura do participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____