



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

ALANA ARAÚJO ALMEIDA SANTOS

A ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma análise teórico-
metodológica das atividades de língua portuguesa do primeiro ano do Ensino
Fundamental

**ILHÉUS – BAHIA
2023**

ALANA ARAÚJO ALMEIDA SANTOS

A ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma análise teórico-
metodológica das atividades de língua portuguesa do primeiro ano do Ensino
Fundamental

Dissertação apresentada à Universidade
Estadual de Santa Cruz para obtenção do
título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e
Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rosenaide
Pereira dos Reis Ramos

**ILHÉUS – BAHIA
2023**

S237

Santos, Alana Araújo Almeida.

A alfabetização em tempos de pandemia: uma análise teórico-metodológica das atividades de língua portuguesa do primeiro ano do ensino fundamental / Alana Araújo Almeida Santos. – Ilhéus, BA: UESC, 2023. 122 f. : il.

Orientadora: Rosenaide Pereira dos Reis Ramos.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz. Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Letras. PROFLETRAS
Inclui referências.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Material didático.
4. Ensino remoto. I. Título.

CDD 372.6

ALANA ARAÚJO ALMEIDA SANTOS

A ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma análise teórico-
metodológica das atividades de língua portuguesa do primeiro ano do Ensino
Fundamental

Dissertação apresentada à Universidade
Estadual de Santa Cruz, como parte das
exigências para obtenção do título de
Mestre em Letras.

Ilhéus, 3 de abril de 2023.

Prof.^a Dra. Rosenaide Pereira dos Reis Ramos
UESC/DCIE
(Orientadora)

Prof.^a Dra. Maria Vitoria da Silva
UESB/DCHL

Prof. Dr. Wagner Carvalho de Argolo Nobre
UESC/DLA

Dedico este trabalho:

Ao meu Salvador, meu Senhor, Mestre por excelência. A ele toda honra e toda glória, por me conceder sabedoria, força e resiliência. Reconheço que nada vem de mim, que tudo vem dele, pois sem Ele nada eu posso fazer. “Porque o Senhor é o que dá a sabedoria, da sua boca é que sai o conhecimento e o entendimento” (Provérbios 2:6).

AGRADECIMENTOS

Ao meu Senhor e Salvador, Jesus Cristo, pelo seu infinito e grandioso amor. Por ter me escolhido como sua serva, com a missão de propagar esse grandioso amor. E por me conceder a oportunidade de cursar o mestrado e conferir graça para a dedicação aos estudos, desfrutando da sua maravilhosa presença. Obrigada meu Senhor!

À minha mãe, Valdinete Moreira, minha parceira, minha amiga. Como sou grata ao Senhor por tê-la em minha vida. Uma mulher guerreira, que sempre lutou pela vida de seus filhos. Obrigada minha mãe por todo amor e toda dedicação. Obrigada por todo incentivo, e por sempre demonstrar o orgulho que sente de mim. Valeu a pena tudo que a senhora já passou. Essa conquista é sua também! Te amo incondicionalmente!

Ao meu esposo Fabrício Miranda. Me faltam palavras para te agradecer meu amor, por todo apoio, companheirismo, amizade, amor, cuidado, incentivo, parceria que você sempre demonstrou para comigo. Obrigada por viver esse sonho junto comigo, por me consolar quando eu chorava e me incentivar quando parecia que eu não iria conseguir. Te agradeço, por sempre me compreender e me ajudar. Te amo para sempre!

Ao meu filho Jônatas, meu amigo, meu companheiro, meu presente, meu tesouro. Obrigada, por sempre me apoiar, me incentivar, e sempre demonstrar o seu amor por mim. Obrigada, por sempre sorrir, brincar. Seu alto astral contagia a todos em sua volta. Você sempre foi um menino compreensivo, um presente de Deus na minha vida. Te amo tanto, meu filho!

Aos meus irmãos, Lílian Nívea, Allan, Leandro, Lucas e Camila (irmã do meu coração). Sinto-me completa em tê-los como meus irmãos. Meus parceiros, meus amigos. Agradeço por sempre torcerem por mim, me incentivarem e sempre enxergarem o melhor de mim. Não sei o que seria de mim se eu não tivesse vocês. Essa conquista é de todos nós! Deus mudou a nossa história! Juntos, sempre! Amo vocês!

Aos meus sobrinhos, Hiago, Gabriel, Amanda, Enzo e minha afilhada Ísis. Tia ama muito vocês. Obrigada por toda torcida, amor e carinho.

A todos os meus familiares, tios, primos, que sempre me apoiaram e torceram por mim.

À minha orientadora, Prof.^a Dra. Rosenaide Pereira dos Reis Ramos, não encontro palavras que sejam capazes de te agradecer por todo conhecimento compartilhado, por todas as contribuições, todas as orientações me trouxeram grandes conhecimentos que serão levados comigo por toda minha caminhada. Obrigada, por ser essa pessoa humana, simples, leve, compreensiva e dona de um coração gigante. Gratidão por ter me proporcionado momentos tão leves e agradáveis.

À minha amiga e colega de profissão, Ma. Suze Macedo, minha grande incentivadora. Obrigada minha amiga, por todo incentivo desde o princípio, desde a seleção para o mestrado. Gratidão por todos os livros e material teórico, que me ajudaram desde a seleção até o desenvolvimento do estudo. Obrigada por sempre torcer por mim. Você é muito especial para mim. Te amo!

Às minhas queridas colegas e amigas da turma VII do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS (Noélia, Milena, Geórgia, Rubienes, Sandra, Dulce, Fernanda), agradeço por tudo que vivenciamos juntas, dentro e fora do meio acadêmico. Nossa turma jamais será esquecida, não somente pelos conhecimentos compartilhados, mas, e sobretudo, pela cumplicidade, amizade e companheirismo. Vocês marcaram a minha vida, cada uma de um modo lindo e especial. Nossa viagem foi um dos melhores passeios que já fiz. Nosso lema prevaleceu: “ninguém solta a mão de ninguém”.

À minha amiga Clébia, um presente que Deus me deu nesse mestrado. Uma amizade linda que nasceu e tem sido solidificada a cada dia. Obrigada minha amiga, por ser tão companheira e tão presente em minha vida mesmo que de longe. Amo nossas ligações intermináveis, nossas risadas. Obrigada por sempre ter uma palavra de ânimo e ser sempre meu ombro amigo.

À professora Dra. Nair Floresta, professora Dra. Maria Vitória da Silva, e ao professor Dr. Wagner Carvalho de Argolo, por todas as contribuições e críticas tecidas. Todas as sugestões realizadas serviram para enriquecer ainda mais este trabalho, e contribuíram de forma significativa para meu crescimento profissional/acadêmico.

À CAPES, pelo incentivo financeiro.

À Coordenação e colegiado do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

Às escolas que nos cederam os blocos de atividades, material indispensável para a realização desse estudo. Sem a contribuição de vocês, esta pesquisa não teria acontecido.

Aos(às) meus/minhas colegas/amigos(as) da rede municipal de Itabuna que fizeram e fazem parte do Grupo Escolar Ana Francisca Messias, que sempre me apoiaram e incentivaram a buscar mais e seguir em frente. Mesmo que não estejamos mais todos(as) juntos(as) na mesma escola, sempre seremos a família Ana Francisca!

Aos meus/minhas alunos(as), por serem os protagonistas que desenvolveram em mim o anseio por desenvolver este estudo. Sem vocês, este estudo não aconteceria.

A Ítalo, um amigo que Deus me presenteou durante a revisão deste estudo. Obrigada, meu querido, por ser esse instrumento nas mãos de Deus para abençoar vidas. Gratidão pelas suas palavras e seu carisma!

Aos meus irmãos na fé, amigos particulares, que sempre estiveram em oração para que Deus conduzisse tudo. Meu muito obrigado! Senti em todo o tempo o nosso Deus derramando sua graça sobre mim!

Enfim, sou grata a todos que direta e indiretamente contribuíram para meu ingresso no PROFLETRAS, bem como para o desenvolvimento e finalização desse estudo. A vocês, minha eterna gratidão!

“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Paulo Freire

A ALFABETIZAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA: uma análise teórico-metodológica das atividades de língua portuguesa do primeiro ano do Ensino Fundamental

RESUMO

Na perspectiva da alfabetização escolar em contexto pandêmico, o presente estudo focaliza atividades de língua portuguesa, elaboradas como recurso de ensino e de aprendizagem dos(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental. Orientado pela abordagem qualitativa, com a metodologia da pesquisa documental, o estudo objetivou analisar em que medida a concepção teórico-metodológica das atividades didáticas contidas nos conjuntos de blocos de atividades de língua portuguesa contribuíram para o processo de alfabetização dos(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental. O *corpus* da pesquisa foi formado por quatro conjunto de blocos produzidos por professores(as) da rede de ensino de Itabuna, bem como os blocos Diagnóstico e de Avaliação Diagnóstica de Saída, produzidos e elaborados pela Secretaria de Municipal Educação do referido município. O estudo foi fundamentado na concepção de alfabetização e letramento de Magda Soares (2015, 2016, 2021a, 2021b), e em outros(as) autores(as) – como Ferreiro e Teberosky (1999), Freire (2011), Mortatti (2014), Moraes (2010), Antunes (2003) – e em documentos educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e Referencial Curricular Municipal – RCM (2020), que orientaram a elaboração dos conjuntos de blocos de atividades. Os dados obtidos foram analisados a partir das categorias: Aspectos gerais dos blocos, A formulação e contextualização dos enunciados e Os conhecimentos escolares nas atividades de alfabetização e letramento. As amostras revelaram que a estruturação das atividades propostas aos (às) alunos(as), de modo geral, priorizaram a análise linguística, com enunciados desprovidos de clareza e intencionalidade, dificultaram o processo de alfabetização dos(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental. O estudo levou ao reconhecimento da necessidade de inserção, na formação inicial e continuada para professores(as), de conhecimentos teóricos e práticos voltados para o domínio de elaboração de atividades didáticas com sentido, significado e intencionalidade de ensino e de aprendizagem. Como contribuição do estudo e valorização das atividades propostas pelos(as) professores(as), extraímos atividades dos blocos analisados e, à luz dos eixos de ensino (oralidade, produção textual, leitura e análise linguística), as reformulamos na perspectiva de alfabetização e letramento e colocamos à disposição dos(as) professores(as) alfabetizadores(as).

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Ensino remoto. Material didático. Pesquisa documental.

INITIAL READING INSTRUCTION IN PANDEMIC TIMES: a theoretical-methodological analysis of Portuguese language activities in the first year of Elementary education

ABSTRACT

From the perspective of school literacy in a pandemic context, the present study focuses on the Portuguese language activities elaborated as a teaching and learning resource for first-year Elementary School students. Guided by a qualitative approach, with a documentary research methodology, this study aimed to analyze to what extent the theoretical-methodological conception of the didactic activities included in the Portuguese activity sets contributed to the first-year Elementary School students' initial reading instruction process. The research *corpus* was formed by four sets of produced sets, as well as diagnostic sets and output diagnostic evaluation, elaborated and made by the Board of Education of said county. This study was based on the initial reading instruction and literacy concepts of Magda Soares (2021) and other authors such as Ferreiro and Teberosky (1999), Freire (2011), Mortarri (2014), Moraes (2010), Antunes (2003) and educational documents such as Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) and Referencial Curricular Municipal – RCM (2020) which guided the formulation of the series of activity sets. The data obtained was analyzed from the categories: General aspects of the sets, Formulation of the rubrics and contextualization, and School knowledge in the initial reading instructions and literacy activities. The samples showed that the structuring of the proposed activities generally prioritize linguistic analysis, with rubrics that are unclear and devoid of intentionality, making the reading instruction process for first-year Elementary School students difficult. Through this study, it was possible to recognize the necessity to include theoretical and practical knowledge aimed at elaborating didactic activities with meaning, as well as teaching and learning intentionality, in initial and continuous teacher training. As a means of contribution and appreciation for the activities proposed by the teachers, we extracted activities from the analyzed sets, and, in light of the teaching axes (orality, textual production, reading and linguistic analysis), reformulated these activities, based on the initial reading instruction and literacy perspective, making them available to the literacy teachers.

Keywords: Initial reading instruction. Literacy. Distance learning. Didactic material. Documentary research.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 – Enunciado de atividade..... | 62 |
| Figura 2 – Atividade com qualidade gráfica precária..... | 70 |
| Figura 3 – Atividade com qualidade gráfica mediana..... | 70 |
| Figura 4 – Atividade com boa qualidade gráfica..... | 71 |
| Figura 5 – Primeira atividade do conjunto alfa | 74 |
| Figura 6 – Exercício de nomear figuras..... | 76 |
| Figura 7 – Exercício de formar palavras..... | 76 |
| Figura 8 – Ditado recortado..... | 76 |
| Figura 9 – Exercício de identificação de sílabas | 76 |
| Figura 10 – Exercício com a letra G | 84 |
| Figura 11 – Atividade “Gente tem Sobrenome” | 84 |
| Figura 12 – Identificação da Avaliação Diagnóstica de Saída..... | 90 |
| Figura 13 – Questão 1 da Avaliação Diagnóstica de Saída | 90 |
| Figura 14 – Questão 9 da Avaliação Diagnóstica de Saída | 91 |
| Figura 15 – Questão 10 da Avaliação Diagnóstica de Saída | 92 |
| Figura 16 – Questão 4 da Avaliação Diagnóstica de Saída | 94 |
| Figura 17 – Questão 6 da Avaliação Diagnóstica de Saída | 94 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1 – Número de páginas por bloco | 67 |
| Tabela 2 – Quantidade de atividades por bloco | 68 |
| Tabela 3 – Número de recorrências dos eixos de ensino de língua portuguesa por conjuntos de bloco..... | 81 |
| Tabela 4 – Quantidade de atividades com textos nos conjuntos de blocos | 85 |
| Tabela 5 – Porcentagem de atividades com textos..... | 86 |
| Tabela 6 – Eixos de ensino nas questões da ADS..... | 93 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|------------|--|
| ADS | Avaliação Diagnóstica de Saída |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CBA | Ciclo Básico de Alfabetização |
| Ceale | Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita |
| CME | Conselho Municipal de Educação |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CPA | Ciclo da Pré-Adolescência |
| EB | Educação Básica |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação |
| Parfor | Plano Nacional de Formação de Professores |
| PCN's | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PHC | Pedagogia Histórico-Crítica |
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| PROFLETRAS | Mestrado Profissional em Letras |
| RCM | Referencial Curricular Municipal |
| SEC | Secretaria de Educação |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| UESC | Universidade Estadual de Santa Cruz |
| Undime | União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| 1 DA ESCOLARIZAÇÃO, DA FORMAÇÃO, DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL AO OBJETO DE PESQUISA | 20 |
| 2 PERCORRENDO OS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: breve histórico, conceitos e métodos..... | 27 |
| 2.1 Estudos sobre alfabetização no Brasil | 30 |
| 2.2 Alfabetização mecanicista: um processo artificial e descontextualizado..... | 32 |
| 2.3 O construtivismo e a psicogênese da língua escrita: uma mudança de paradigma na alfabetização | 33 |
| 2.4 Alfabetização e letramento por Magda Soares: leitura e escrita no contexto social..... | 36 |
| 3 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A PROPOSTA DE ENSINO PARA O MUNICÍPIO DE ITABUNA (BA): implicações, desafios e possibilidades para a alfabetização..... | 39 |
| 3.1 O ciclo de formação humana no município de Itabuna (BA) | 42 |
| 3.2 A proposta de ensino da rede municipal de Itabuna (BA), “Pelo Direito de Aprender”, em processo de implantação | 44 |
| 3.2.1 A Pedagogia Histórico-Crítica e seus principais fundamentos | 45 |
| 3.2.2 O processo de alfabetização na Pedagogia Histórico-Crítica..... | 47 |
| 4 PERCURSO METODOLÓGICO | 50 |
| 4.1 O contexto do objeto de pesquisa | 52 |
| 4.2 Análise e discussão dos dados – descritivo/qualitativo | 54 |
| 4.3 Etapas da pesquisa | 54 |
| 5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA DE ALUNOS(AS) DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DESENVOLVIDAS NA MODALIDADE REMOTA | 57 |
| 5.1 Bloco Diagnóstico: o proposto e o realizado..... | 57 |
| 5.2 Aspectos gerais dos blocos | 66 |
| 5.3 A formulação e contextualização dos enunciados | 72 |
| 5.3.1 Clareza e Contextualização dos enunciados..... | 73 |
| 5.4 Os conhecimentos escolares nas atividades de alfabetização e letramento .. | 79 |
| 5.5 Atividades de Avaliação Diagnóstica de Saída e as atividades dos conjuntos de blocos: aproximação ou distanciamento?..... | 88 |
| 5.5.1 Os aspectos gerais da Avaliação Diagnóstica de Saída | 89 |

| | |
|---|------------|
| 5.5.2 Os Eixos de Ensino na Avaliação Diagnóstica de Saída..... | 93 |
| 6 ATIVIDADES ALFABETIZADORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL..... | 96 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 113 |
| REFERÊNCIAS | 117 |

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização continua sendo um tema frequente em pesquisas, trabalhos acadêmicos, reuniões de professores(as), debates em redes sociais, corredores das escolas, uma infinidade de ambientes com diferentes sujeitos que buscam compreender ou defender pontos de vista sobre o processo tão complexo como alfabetizar. Sobre esse aspecto, Magda Soares (2015), uma das principais referências do país em alfabetização e letramento, já sinalizava, na sua obra *Alfabetização e letramento*, que não havia, sem dúvida alguma, como fugir de um processo tão complexo como a alfabetização. Não podemos ignorar uma etapa tão fundamental na formação educacional dos alunos.

Obviamente, a autora supracitada não foi a única a tratar desse tema. Paulo Freire, o grande educador brasileiro, já afirmava, em 1982, que o “problema da alfabetização continua sendo passível de discussão” (FREIRE, 2011, p. 34). Mesmo correndo o risco de ser repetitivo, o educador traz essa necessidade como elemento basilar e contínuo, uma vez que a alfabetização e as questões a ela relacionadas ainda precisam ser aclaradas ou reacclaradas (FREIRE, 2011).

Os problemas, as políticas e as práticas alfabetizadoras dos últimos anos impulsionaram/impulsionam estudos e pesquisas cujos autores reconhecem a importância do enfrentamento dos problemas inerentes aos processos de alfabetização, envolvendo práticas, métodos, formação de professores(as) alfabetizadores(as), programas e outros. Mais recentemente, com o advento do contexto pandêmico 2020-2021 provocado pelo vírus SARs-CoV-2, o campo de pesquisa da alfabetização, como de outros segmentos da educação, foi ampliado com as diferentes estratégias encontradas pelas redes e níveis de ensino, para assegurar a retomada da oferta do ensino com as instituições de ensino fechadas, profissionais de educação e alunos(as) em suas respectivas casas.

O cenário pandêmico interrompeu as dinâmicas das trocas, vivências, experiências, características de uma escola e de uma sala de aula. Interrompeu, também, os alaridos dos(as) alunos(as), o caminhar do professor entre carteiras, as observações, o dizer e o escutar, as intervenções, os questionamentos, as orientações, os ensinamentos... tudo ficou parado, silencioso e vazio. Restaram apenas o medo, a incerteza e muitos questionamentos: Como e quando voltaremos? O que vamos fazer enquanto durar a pandemia? Como em outros setores da

sociedade, no âmbito da educação as respostas começaram a surgir com as estratégias para o ensino em tempo pandemia, em sua maioria denominadas de ensino remoto, com o uso das mais variadas ações e tecnologias.

No caso da rede de ensino que nos possibilitou a realização deste estudo, a estratégia utilizada foi a elaboração de atividades didático-pedagógicas organizadas em blocos impressos, para envio aos alunos (as) e devolução visando correção por dos professores(as) e elaboradores(as) das respectivas atividades.

A SME, elaborou dois blocos de atividades: o Bloco Diagnóstico, com o objetivo de informar aos(às) professores(as) o nível de aprendizagem dos(as) alunos(as), para orientá-los(as) na elaboração das atividades didático-pedagógicas, e o bloco de Avaliação Diagnóstica de Saída (ADS), com o objetivo de verificar o aprendizado dos(as) alunos(as) pós realização das atividades dos conjuntos de blocos que corresponderam ao ensino-aprendizagem de um ano letivo. Os blocos de atividades, tanto os desenvolvidos pelos(as) professores(as) como os que foram produzidos pela SME, foram entregues aos familiares dos(as) alunos(as) com tempo estabelecido para execução e devolução para correção.

No contexto de atividades remotas, a relação professor(a)-aluno(a), o perguntar e o responder, o fazer e o refazer, o olhar, o escutar e o falar, o ensinar e o aprender foram substituídos por atividades remotas que passaram a cumprir o papel do(a) professor(a) – ensino – e das respostas fornecidas – aprendizagem do(a) aluno(a). A nova, involuntária e impositiva forma de ensinar e de aprender levou-me, como professora alfabetizadora, a diversos questionamentos, inquietações, preocupações. Todos esses sentimentos e dúvidas quanto à capacidade das atividades desenvolvidas de forma remota possibilitarem a aprendizagem dos(as) alunos(as), unidos ao ingresso no mestrado profissional do PROFLETRAS, geraram a oportunidade de buscar investigar e analisar em que medida a concepção teórico-metodológica das atividades didáticas contidas nos conjuntos de blocos de atividades de língua portuguesa contribuíram para o processo de alfabetização dos(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Desse modo, a partir de uma análise teórico-metodológica, sob a perspectiva da pesquisa documental de abordagem qualitativa, o *corpus* deste estudo foi formado por quatro conjuntos de blocos de atividades de língua portuguesa, bem como dos blocos de atividades elaborados pela SME, para os alunos do primeiro ano.

Articulados com o objetivo geral, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: a) refletir sobre o processo de alfabetização e letramento; b) identificar a concepção de alfabetização presente no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da rede municipal de ensino de Itabuna; c) analisar se as atividades dos blocos de língua portuguesa possibilitam a alfabetização e o letramento dos(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental de acordo com os eixos de ensino; d) estabelecer a relação entre as atividades dos conjuntos de blocos com as atividades do Bloco Diagnóstico e do bloco de Avaliação Diagnóstica de Saída elaborados pela Secretária Municipal e e) Elaborar um bloco de atividades de língua portuguesa para o primeiro ano de Ensino Fundamental, voltadas para o processo de alfabetização/letramento.

Assim, o presente trabalho está organizado em seis capítulos, acompanhados desta introdução e das considerações finais. No primeiro capítulo, anterior às discussões teóricas atinentes à alfabetização e letramento, com escrita na primeira pessoa, apresentamos nossa trajetória de formação, experiência profissional e relação com o objeto de pesquisa. Essa apresentação implica no reconhecimento do constante fazer e refazer-se na contínua jornada de tornar-se professor(a), no caso específico, professora alfabetizadora.

No segundo capítulo, apresentamos caminhos percorridos pela alfabetização no Brasil, conceitos e métodos que foram defendidos ao longo do tempo. Damos uma especial atenção para os estudos de Magda Soares (2016, 2021a, 2021b) sobre alfabetização e letramento, os quais se constituem como a principal base teórica desta investigação.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre as implicações, desafios e possibilidades que resultaram da mudança para o Ensino Fundamental de nove anos, seguindo da proposta de ensino – em fase de implantação – adotada pelo município de Itabuna (BA), tecendo reflexões sobre os principais aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a concepção de alfabetização que emerge dessa teoria.

O quarto capítulo aborda o percurso metodológico que direcionou o desenvolvimento do estudo, bem como o suporte teórico da pesquisa documental. Descrevemos as etapas que seguimos para o desenvolvimento da pesquisa e a forma de realização e interpretação dos dados coletados.

No quinto capítulo, ocupamo-nos em apresentar os dados da análise das atividades, tecendo reflexões e discussões à luz dos estudos de Magda Soares (2021a, 2021b) e documentos norteadores da ação pedagógica adotados pela

Secretaria Municipal de Educação (SME) do município de Itabuna (BA). Iniciamos pela apresentação dos resultados da análise do Bloco Diagnóstico produzido pela SME, em que nos pautamos em identificar o caráter diagnóstico da atividade proposta. Apresentamos os dados analisados dos quatro conjuntos de blocos, divididos em três categorias de análise. Na primeira categoria, *aspectos gerais dos blocos de atividades* – como quantidade de folhas, questões, e qualidade gráfica. Na segunda categoria – *a formulação e contextualização dos enunciados*. Na terceira e última categoria – *os conhecimentos escolares nas atividades de alfabetização e letramento* –, discussão dos dados com base no que é estabelecido pelo Referencial Curricular Municipal (RCM). Por fim, apresentamos os resultados da análise da Avaliação Diagnóstica de Saída, produzida pela SME, por meio da qual examinamos a relação dos aspectos diagnósticos/avaliativos presentes na atividade.

No sexto capítulo, apresentamos um bloco de atividades produzido a partir do estudo realizado, tomando como fonte de trabalho as atividades dos conjuntos de blocos selecionados para o estudo. A produção é resultado da reformulação de atividades dos blocos pesquisados, visando não apenas cumprir a exigência do Programa, mas, e principalmente, deixar a nossa contribuição para todos(as) que se dedicam a ensinar uma criança, um jovem ou um adulto a trilhar pelo fascinante mundo da aquisição e da prática da leitura e da escrita. As atividades propostas foram desenvolvidas com base nos trabalhos de Magda Soares (2015, 2016, 2021a, 2021b) e nos eixos de ensino: leitura, oralidade, produção textual, análise linguística.

O texto das considerações finais encerra o trabalho com apresentação das aprendizagens, contribuições e reflexões possibilitadas durante todas as etapas do curso de mestrado e, principalmente, nas etapas sistematização deste estudo.

Esperamos que este trabalho possa contribuir com todos(as) que se dedicarem à sua leitura, não somente os(as) professores(as) alfabetizadores(as), mas todos(as) os(as) que reconhecem a importância de serem autores(as) da prática docente. Tomem-se, portanto, os recursos/atividades produzidos(as), seja aqui, seja por outros(as) docentes, como instrumentos que exigem bases teórico-metodológicas, contextualização, intencionalidade, objetividade, clareza e, acima de tudo, que assegurem o ensinar e o aprender na modalidade do ensino remoto ou presencial. Em qualquer modo, há, pois, que se garantir a aprendizagem com qualidade e intencionalidade, assim como deve ser o processo de alfabetização e letramento.

1 DA ESCOLARIZAÇÃO, DA FORMAÇÃO, DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL AO OBJETO DE PESQUISA

Comecei a estudar com quatro anos de idade em uma escolinha particular, com bolsa integral cedida pela proprietária da escola. Na época, éramos apenas eu e três irmãos mais velhos. Todos já estudavam, faltava apenas eu. Até conseguir essa bolsa. Fiquei muito feliz por ter começado a estudar e preciso mencionar que, desde essa época, eu já falava quais eram os meus sonhos: ser professora e cantora. Sempre que alguém me perguntava, eu respondia sem hesitar. Logicamente, inspirava-me em minha mãe, pelo menos quanto a ser professora.

No ano seguinte, iniciei o Primeiro Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) na Escola Municipal Brasília Baraúna de Almeida, em Ferradas, bairro vizinho ao que morávamos. Algo muito interessante ocorreu nesse ano. Como já tinha aprendido a fazer meu nome e as vogais, eu queria escrever. No entanto, todas as atividades já vinham com o nome do(a) aluno(a). Então, depois de realizar a atividade, cuja maioria das questões consistia em cobrir os traçados, eu fazia questão de escrever meu nome e as vogais ao lado. Queria que a professora notasse que eu já havia aprendido.

Ao finalizar o segundo CBA, minha mãe foi informada de que eu teria que cursá-lo mais uma vez, pois eu ainda não tinha idade para cursar a alfabetização. Sem aceitar, ela buscou apoio na prefeitura, até conseguir que eu não repetisse o mesmo curso. Enfim, fui “alfabetizada” aos cinco anos de idade.

Nos anos subsequentes, continuava com grande entusiasmo em relação aos estudos, sempre aluna de escola pública e muito dedicada. Amava ler. Infelizmente, não havia livros literários em nossa casa, então eu lia as histórias que havia em meus livros didáticos e nos livros dos meus irmãos. Na verdade, eu amava ler nos livros deles; os textos eram sempre mais interessantes, maiores. Eu gostava disso.

Os anos se passaram e, quando terminei a oitava série – hoje nono ano –, já sabia o que queria, sempre soube: fazer magistério. Fui me inscrever no Colégio Estadual de Itabuna acompanhada de minha mãe, e passei por uma prova de leitura para poder ser matriculada. Olha só, prova de leitura! Segundo eles, a intenção era verificar se o candidato possuía fluência na leitura, entonação. Como amava ler, tirei isso de letra.

Comecei então a cursar o tão sonhado magistério. Minha dedicação e compromisso permaneceram intactos, embora sentisse muita dificuldade por não ter

os livros necessários para os estudos nem dinheiro para fotocopiá-los. Eu tinha de estudar na escola com os livros de meus colegas, ou então levar o livro de minha prima para casa. Mas, como pagamento do empréstimo, respondia às atividades dela.

No terceiro ano de curso, em cumprimento a uma das exigências do magistério, fui estagiar em uma escola municipal, e a minha experiência foi a pior possível. Estagiei com uma turma de terceira série, em que a professora saía o tempo todo da sala para fumar, faltava várias vezes e me deixava tomar conta da sala sozinha.

Um dia, reunimo-nos para a elaboração do plano de aula. Para minha surpresa, fui orientada por essa profissional a ser “inteligente”. Era apenas necessário escolher o conteúdo a ser trabalhado, e copiar os objetivos que estavam lá, no livro. Não precisava perder tempo pensando, elaborando objetivos. Infelizmente, isso foi real. Vi, então, o tipo de professora que não gostaria de ser.

No ano em que concluí o magistério (2001), a Prefeitura Municipal de Itabuna, abriu o edital para o concurso público para professor(a). Eu tinha exatamente dezesseis anos de idade. Incentivada por minha mãe, fiz a minha inscrição. Estudei bastante. Fiz até um cursinho intensivo, com duração de menos de trinta dias. Então, fui fazer a prova. No entanto, ao chegar no local de prova e ver o número de pessoas e professores(as) que já exerciam a profissão, desacreditei na hora a minha possibilidade de aprovação.

Fiz a prova no início de 2002. Assim que terminei, saí com a certeza de que não tinha sido aprovada. Não tinha como – pelo menos não aos meus olhos. E, depois de mais ou menos dois meses, fui surpreendida por minha mãe e meu irmão com a exata expressão: “parabéns, professora”. Logo de início não entendi, nem lembrava mais da prova. Depois, então minha ficha caiu. Era verdade. Décimo segundo lugar. Fui, então, a professora mais nova a ser contratada na rede de ensino de Itabuna. Em 25 de março de 2002, passei a fazer parte do quadro efetivo de professores, com apenas 16 anos.

Uma adolescente, de repente, em uma sala multisseriada, em uma escola do meio rural. Sem experiência, sem muito conhecimento, mas lá estava eu, observando e copiando os perfis dos(as) profissionais que trabalhavam ao meu lado. O modelo de ensino do Ciclo de Formação Humana tinha sido implantado na educação de Itabuna no ano anterior. Estava tudo bem fresquinho. A implementação, no entanto, ainda não havia chegado ao meio rural.

No ano seguinte, a mudança chegou também às escolas rurais. Eu, recém-chegada, muita força de vontade, mas muitas dúvidas, me deparei com um quadro de professores(as) que não estavam prontos(as) para aquela mudança. Parecia, então, que todos eram recém-chegados(as). A proposta não foi compreendida. Na tentativa de abraçar o novo, mesmo que com indignação por parte dos(as) profissionais, o método antigo foi banalizado, e o novo não foi interpretado corretamente.

Quanto à minha prática, fui aos poucos pegando um pouco de cada um. Às vezes, me saía muito bem; outras, não. Às vezes me inspirava em ótimas professoras; outras vezes, nem tanto. E, assim, aos poucos, ia tecendo meu caminho. Momentos positivos e negativos. Altos e baixos. E confesso: não me orgulho da professora que fui durante os primeiros anos; nem da minha prática nem muito menos de minhas concepções.

Em 2010, eu e minha mãe nos inscrevemos na Plataforma Paulo Freire, com o intuito de cursarmos nossa primeira licenciatura ofertada pelo Ministério da Educação através do Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor). Convenci minha mãe a optar, juntamente comigo, pelo curso de Letras. Pouco tempo depois, saiu o resultado: minha mãe foi selecionada. A idade era um fator preponderante para a seleção.

Ao iniciar o curso, ofertado pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), a coordenadora comunicou que muitos selecionados não compareceram e, caso alguém tivesse conhecimento de outros(as) profissionais que foram inscritos(as) e não conseguiram vaga, entrasse em contato para que esses(as) professores(as) procurassem a Universidade. Minha mãe ligou imediatamente para mim. Fui às pressas para a UESC. Consegui a vaga, graças a Deus e à minha mãe. Mãe e filha, agora, colegas de faculdade.

Cursar o Parfor foi importante para a minha atuação profissional. O curso simplesmente mudou minhas concepções, minha prática, minha dedicação, meu olhar para o(a) aluno(a), para a educação pública: o curso me transformou. Tive os(as) melhores professores(as) que alguém pode ter e os(as) melhores colegas que um(a) estudante pode sonhar. O encanto pela leitura, eu o tinha perdido no meio do caminho, mas o curso me devolveu.

Inspirada e motivada pelo curso, realizei um trabalho pelo qual me orgulho muito e considero uma experiência muito positiva. Na época, eu lecionava nas turmas de Ciclo da Pré-Adolescência (CPA) I, II e III, nos turnos matutino e vespertino. Essas

turmas equivaliam a 4º, 5º e 6º ano. O trabalho envolvia a leitura e contação de histórias.

Ouvia sempre meus alunos(as) dizerem que não gostavam de ler, ou que historinhas eram entediantes. Então, um belo dia, cheguei na sala e apresentei o livro de Pedro Bandeira (2009), *O Fantástico Mistério de Feiurinha*. As reações não foram as melhores. Então, iniciei a leitura do primeiro capítulo do livro, e parei em uma parte bem interessante. Fiz isso em todas as turmas. As reações mudaram repentinamente. O que não era atrativo, passou a ser. O que não tinha graça, passou a ter brilho e despertar os melhores sorrisos e expressões faciais.

Desde o primeiro dia, foi perceptível o quanto aquele momento de leitura estava se tornando prazeroso. Os(as) alunos(as) passaram a não querer perder nenhum dia de aula e, quando chegavam à escola, diversas vezes era possível vê-los(as) comentando sobre o que poderia mesmo ter acontecido com este ou aquele personagem da história. Enfim, foi uma experiência positiva. O objetivo do trabalho era o despertar do prazer pela leitura. Não havia atividades de interpretação, de compreensão. Era o nosso momento. A leitura por prazer.

Ao terminar o livro, assistimos, em um dia programado na escola, ao filme “Xuxa em O Fantástico Mistério de Feiurinha” (2009). Em seguida, os(as) alunos(as) produziram um texto falando sobre a experiência que tiveram com o livro e o filme. A visão deles(as) foi praticamente unânime: todos(as) se encantaram muito mais com a leitura.

Essa foi uma das muitas experiências que o Parfor me possibilitou vivenciar, pois todo conhecimento adquirido movia de certa forma a minha prática em sala de aula. Ao chegarmos ao final da licenciatura, em nossa formatura, na UESC, tive a honra de ser a oradora da turma e concluí a minha fala com um sonho que foi despertado no curso: “Até mais, colegas! Nos veremos no mestrado!”

Nessa perspectiva, ser licenciada pelo Parfor impulsionou-me em inúmeros aprendizados de natureza teórica. Dentre algumas pesquisas da área da alfabetização, a *Psicogênese da língua escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), sem dúvida era a base da minha prática em sala de aula. Embora nunca tivesse lido a obra completa, já havia estudado o material em encontros de formação de professores(as) ofertados pela Secretaria de Educação (doravante SEC) do município, e sempre estudávamos sobre os níveis de escrita dos alunos. De fato, foi nessa área, da alfabetização, que me realizei enquanto profissional. Trata-se de uma

etapa de notória importância, já que, além de ser a base da aquisição do código, envolve todos os profissionais da comunidade escolar, direta ou indiretamente.

Pensando no espaço escolar, ao longo do caminho, e ao estudar alguns teóricos, vamos tecendo aos poucos alguns conceitos – nem sempre tão bem estruturados – sobre escola, currículo, práticas pedagógicas, planejamento e avaliação. A escola é um espaço de poder. Segundo Paulo Freire (2011), não existe escola sem ideologia. Toda ação desenvolvida na escola é carregada de concepções ideológicas, mesmo que sejam negadas pelos sujeitos. A escola é o lugar onde os preconceitos devem ser combatidos, onde a criança que é marginalizada na sociedade precisa ter voz e vez.

A essa concepção atrela-se também a ideia de currículo, pois este deve ser pensado como o guia que possibilitará a todos os educandos o direito à aprendizagem, independentemente de suas condições sociais. O ensino-aprendizagem precisa transcender os muros da escola, lembrando que, se não existe sociedade homogênea, o currículo também não pode ser.

Toda prática pedagógica, o planejamento idealizado pelo(a) professor(a) e a forma como a avaliação é realizada em sala de aula dependerão sempre das concepções traçadas pelos(as) educadores(as). Existe uma concepção de ensino-aprendizagem por trás de cada atividade desenvolvida, mesmo que o(a) professor(a) não se dê conta disso. Concepções até mesmo sobre o(a) próprio(a) aluno(a). Este(a), por sua vez, não deve ser visto(a) como um(a) mero(a) receptor(a) de conhecimento. Ele(a) é construtor(a). Ele(a) não chega à escola sem nada conhecer. Existe um conhecimento prévio que deve ser valorizado, e a escola não pode ignorar isso.

Vale salientar que muitos desses conhecimentos foram ampliados a partir dos estudos no/para o PROFLETRAS. Desde quando me propus a fazer a seleção para o mestrado profissional, iniciei algumas leituras. Algumas foram oriundas do próprio curso de Letras; outras, fui pesquisando.

Depois de tentar ingressar no PROFLETRAS por duas vezes, nas duas aprovada, mas não classificada, decidi intensificar os estudos no ano de 2019. No entanto, meus planos não se concretizaram. Passei praticamente todo o ano afastada da escola e de minhas atividades normais. Por problemas de saúde, tive que me submeter a duas cirurgias, uma no mês de fevereiro e outra no mês de setembro. Um período difícil entre internações, exames, repousos, situações que me impossibilitaram de permanecer com os meus planos.

Durante esse período, descobri que o exame de acesso ao PROFLETRAS havia sido suspenso. De certa forma, senti-me um pouco aliviada, imaginando talvez que, no ano seguinte, pudesse estar bem de saúde e mais preparada.

No final de novembro, encerrou-se minha licença e voltei ao trabalho. Grande foi a minha surpresa ao descobrir, através de uma amiga em especial, que a seleção iria acontecer no ano seguinte, no mês de fevereiro. No entanto, como passei um ano difícil, achei que não daria conta de estudar em tão pouco tempo. Mas, incentivada por ela e por toda minha família, decidi agarrar essa oportunidade.

Comecei uma jornada intensiva. Trabalhando manhã e tarde, estudava às noites, fins de semana... dediquei-me ao máximo. Lia diversos autores, fazia simulados e confiava. Em um cenário já pandêmico com a covid-19, fui fazer a seleção. Em junho do mesmo ano, fui agraciada com a tão sonhada aprovação, sem palavras para expressar a gratidão a Deus e a todos. Sei que era apenas o começo de uma nova jornada, mas estava feliz pelo prazer de poder trilhar esse novo caminho.

Não era questão de título pelo título. Sem dúvida, uma superação. Era a filha de Dona Valdinete que estava ali naquela lista, uma futura mestra. E confesso que iniciar os estudos foi muito especial para mim. Não tenho tanto conhecimento, não tenho uma trajetória de especializações e pesquisas, mas tenho uma vontade enorme de ser uma profissional melhor e contribuir para a educação pública, tão desprestigiada pela sociedade, e infelizmente pelos nossos governantes. Essa contribuição, na verdade, já a tenho visto aflorar em minha prática pedagógica e na minha visão no que diz respeito à educação. As disciplinas cursadas até aqui, as leituras e pesquisas realizadas já reconfiguraram muitas ideias. Já não sou mais a mesma!

E, com esse intuito, pus-me a pesquisar na área da alfabetização. É onde me encontro, faz parte de quem sou. Sinto que nasci para alfabetizar, embora ainda esteja traçando o perfil ideal, e acredito que, na verdade, estarei sempre em construção e reconstrução desse perfil.

A alfabetização tem sido vista por muitos, e até mesmo pelos governantes, como um sinônimo de decodificação. Por mais que estudiosos(as) pesquisem na área e apontem que a alfabetização não pode ser dissociada de letramento, e que é um processo de construção de conhecimentos que se dá em tempos e momentos diferentes para cada aluno(a), como bem assegura Magda Soares (2015), uma concepção arcaica ainda perdura nas salas de aula.

Por essa razão, desenvolvemos este estudo buscando discutir que alfabetizar, como diz a autora anteriormente mencionada, não é uma questão de métodos. Existem muitos fatores que envolvem a alfabetização/letramento. Gestores(as), coordenadores(as), professores(as) precisam ter ciência disso. Porém, esse conhecimento precisa sair das páginas dos livros, das apostilas das formações, da teoria “admirada”, para passar de fato à prática pedagógica em sala de aula. Diante disso, os(as) maiores beneficiados(as) serão os(as) nossos(as) alunos(as) da escola pública, que merecem um ensino de qualidade e o direito de serem alfabetizados(as) compreendendo o papel da leitura e da escrita em suas vivências sociais.

Após compreender a trajetória da mestranda e a influência que o curso dos acontecimentos teve sobre a escolha do tema em estudo, no próximo capítulo passamos para uma nova trajetória, expondo um breve histórico sobre os caminhos da alfabetização no Brasil, com a apresentação de conceitos e métodos de alfabetização. Finalizamos com discussões relevantes para o estudo relacionado ao Ensino Fundamental de nove anos e, de modo mais específico, sobre a proposta de ensino da Secretaria de Educação da rede municipal de Itabuna e a perspectiva da alfabetização nessa proposta, buscando estabelecer relações com os dados da pesquisa.

2 PERCORRENDO OS CAMINHOS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: breve histórico, conceitos e métodos

É relevante, antes de um estudo aprofundado sobre os conceitos subjacentes nos blocos de atividades sobre a alfabetização, apropriarmos-nos da análise desse termo apresentada por Soares (2016). Segundo a autora,

Alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar “alfabeto”. Causa estranheza o uso dessa palavra “alfabeto”, na expressão “tornar alfabeto”. É que dispomos da palavra *analfabeto*, mas não temos o contrário dela: temos a palavra negativa, mas não temos a positiva (SOARES, 2016, p. 31, grifos da autora).

Nessa perspectiva, entende-se que o substantivo alfabetização está ligado à ação de alfabetizar, que, segundo a autora, é o ato de tornar o(a) aluno(a) capaz de ler e escrever, torná-lo(a) “alfabeto(a)”. Sem sombra de dúvida, como já foi apontado por Soares (2016), essa palavra nos causa estranheza. Acostumamo-nos tanto a usar a palavra de negação, que não percebemos a falta da palavra que apresenta positividade. O problema do insucesso da alfabetização na história da educação provavelmente vedou os olhos para que não percebêssemos que faltava nomear o indivíduo que conseguia ser alfabetizado, assim como fazíamos com aquele que não alcançava êxito.

Compreendemos o significado do termo alfabetização. Torna-se importante mencionar que o conceito deste, aqui utilizado, baseia-se na concepção defendida por Soares (2021a), quando o define por um conjunto de técnicas que envolvem procedimentos e habilidades indispensáveis para a prática da leitura e da escrita, considerando ser este um processo de apropriação da “tecnologia da escrita” (SOARES, 2021a, p. 27).

É válido mencionar que tão importante quanto nos determos na compreensão do conceito de alfabetização é nos atentarmos para a definição de letramento apresentada pela autora. Para Soares (2021a), o letramento é definido como uma capacidade de utilização da escrita com o propósito de inserção nas práticas sociais. Essa prática, de certa forma, implica várias habilidades, como a capacidade de ler ou escrever com a finalidade de atingir diferentes objetivos.

Entretanto, é possível que haja incompreensão no que diz respeito à necessidade de conceituar letramento. Tal necessidade justifica-se pelo fato de ser adotada, nesta pesquisa, a mesma postura da autora, que, apesar de apresentar

conceitos de alfabetização e letramento separadamente, mostrando tratar-se de processos cognitivos e linguísticos distintos, afirma que acontecem de forma concomitante. Para a autora, a alfabetização não se trata de um pré-requisito para a aquisição do letramento. Muito pelo contrário. Ela defende a ideia de que a criança é alfabetizada – aprende a ler e escrever – inserida em situações de leitura e produção de textos reais, e ainda acrescenta que a pedagogia sugerida pelas ciências que se baseiam nesse processo evidencia que “são processos simultâneos e interdependentes” (SOARES, 2021a, p. 27). Em outras palavras, embora sejam processos diferentes, com definições diferentes, são conjuntos porque acontecem ao mesmo tempo e possuem uma dependência mútua.

Tais concepções estão ancoradas na teoria do construtivismo, “paradigma introduzido e divulgado aqui no Brasil pela obra de Emília Ferreiro” (SOARES, 2021b, p. 20). Magda Soares acrescenta, ainda, que o construtivismo constituiu uma mudança radical de paradigma na área da alfabetização. Isso porque, segundo essa perspectiva teórica, a escrita deixa de ser um mero ditado, e, para além da cópia, passa a ser entendida como atividade de produção textual, desempenhando um papel significativo na alfabetização (SOARES, 2021b). Enfatiza-se agora uma escrita espontânea ou até mesmo inventada, na qual a criança torna-se o sujeito participante das práticas sociais através da leitura e da escrita.

Vale ressaltar que o paradigma proposto pelo construtivismo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) foi desenvolvido a partir das concepções teóricas piagetianas. Jean Piaget, epistemólogo suíço, erigiu uma sólida teoria sobre a psicologia do desenvolvimento. Sobre sua teoria, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31, grifos das autoras) declaram:

[...] a teoria de Piaget não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova *qualquer* processo de aquisição de conhecimento.

A obra *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) recebeu esse título no contexto brasileiro, na tradução para o português (SOARES, 2021b), e apresenta o que foi utilizado de essencial da concepção teórica de Piaget. A proposta defendia, portanto, a importância da interação do sujeito com o objeto para que o conhecimento acontecesse de fato. Seguindo essa linha, compreende-se a defesa das autoras pela interação da criança com a escrita, como se vê mais adiante.

Ademais, é válido mencionar que esse livro foi considerado um marco divisor na história da educação brasileira, principalmente no que diz respeito à alfabetização. Isso porque, a partir dos estudos propostos por essa teoria, o processo de alfabetização começou a ser visto não como um método centrado na ideia de como se deveria ensinar, mas, sim, de como a mente da criança é capaz de aprender. Logo, o foco deixou de ser o ensino e passou a ser a aprendizagem.

No entanto, Soares afirma que “apesar da hegemonia exercida pelo construtivismo nas duas décadas anteriores, o fracasso em alfabetização persiste” (SOARES, 2021b, p. 23). Segundo a pesquisadora, esse fracasso foi configurado de forma diferente. Agora, não mais restrito às turmas de alfabetização, mas perceptível em avaliações externas – municipais, estaduais, nacionais –, revelando um alto índice de precariedade do domínio da língua escrita, evidenciando-se, até no ensino médio, numerosos casos de alunos(as) não alfabetizados(as) ou semialfabetizados(as).

E por qual razão seria importante pontuar essa questão? Justamente para compreendermos que, embora o construtivismo tenha trazido grandes contribuições para o processo de alfabetização, ele não se constitui como a solução para o problema. Isso uma vez que Ferreiro e Teberosky (1999) já sinalizavam que o problema do analfabetismo envolvia – e envolve até hoje – questões de desigualdade social, que marginalizam cada vez mais o(a) aluno(a) da escola pública.

Sobre esse aspecto, Freire (2011) vai apontar a urgência que há em ver a questão da leitura e da escrita sob o ângulo de uma luta política, já que a nossa sociedade exclui a maior parte da sua população. Para o autor, trata-se de um absurdo ainda ostentarmos um índice altíssimo de analfabetismo, de mal-alfabetizados, de crianças “interditadas” de serem escolarizadas, e agirmos diante de toda essa situação como se estivéssemos anestesiados.

Assim, tendo em vista tais considerações e reflexões, ainda se faz necessário, para melhor compreensão do trabalho proposto, apresentarmos um breve histórico do processo de alfabetização no Brasil e algumas concepções que o norteiam. Algumas delas convergem com a base teórica utilizada nesta pesquisa, outras divergem.

Para tanto, tais concepções foram organizadas em tópicos subsequentes, em que serão apresentados separadamente os conceitos de alfabetização difundidos ao longo da história, as concepções de letramento que foram surgindo e os conceitos defendidos por Magda Soares (2021a, 2021b), utilizados nesta pesquisa como uma das bases teóricas principais.

2.1 Estudos sobre alfabetização no Brasil

Nos últimos anos, tem havido uma quantidade crescente de estudos sobre a alfabetização no Brasil, mas nem sempre foi assim. Temas sobre alfabetização só passaram a ser legitimados e passíveis de estudos e investigação científica em nosso país a partir dos anos 1960, como comprova Soares (2021b). Segundo a autora, o interesse pelo tema pode ser justificado pela confluência de dois fatores importantes: o movimento de democratização da educação e o desenvolvimento de pesquisas sobre alfabetização que transcendem o campo da pedagogia.

O primeiro fator apresentado trata-se do movimento de democratização da educação, fato que ocorreu a partir dos anos de 1950, derivando-se dele uma ampliação do acesso de alunos(as) à escola (SOARES, 2021b). Essa ampliação do acesso permitiu o ingresso na escola de crianças pertencentes às camadas populares, culturalmente e socioeconomicamente diferentes dos(as) alunos(as) que até então frequentavam as salas de aulas, oriundos das camadas privilegiadas.

Diante disso, a escola passou a enfrentar consequências provenientes desse contexto, como afirma Soares (2021b):

A escola enfrentou, como consequência, mudanças não só **quantitativas**, mas também **qualitativas**, que resultaram em dificuldades tanto para o ensino quanto para a aprendizagem da língua escrita – é a partir desse momento, década de 1960, que os índices de fracasso escolar na fase de alfabetização crescem significativamente, o que exerce pressão sobre os estudiosos e pesquisadores em busca de esclarecimento do problema e proposta de solução. Nesse primeiro momento, os estudos se voltaram primeiramente para pesquisas **quantitativas** sobre índice de reprovação, repetência, evasão [...] (SOARES, 2021b, p. 30, grifos nossos).

A autora ainda acrescenta que, além dessas pesquisas, muitos(as) pesquisadores(as)/estudiosos(as) dedicaram-se, também, a realizar estudos pautados no “como” alfabetizar. Menciona ainda que tais pesquisas eram realizadas por especialistas na área da pedagogia, já que o tema sobre alfabetização, até então, era exclusivo desse campo e, raras vezes, da psicologia.

Assim, é possível inferir que o interesse pela pesquisa no campo da alfabetização surge após a inserção das crianças de camadas populares na escola, evidenciando, a partir daí, o fracasso do ensino em alfabetizar esses alunos. Aqui abrimos um parêntese para reiterar que, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), o

processo de alfabetização é complexo e trabalhoso para todas as crianças, e que a diferença no desempenho não deriva de nenhum tipo de déficit cultural, linguístico ou intelectual. Porém, as crianças das camadas populares possuem menos oportunidades de participar de eventos de leitura e de escrita do que as crianças de classe média. Tal situação pode justificar o referido fracasso escolar.

Retomando a citação de Soares (2021b), é válido mencionar o propósito dos grifos. Observemos que a situação apresentada gerou mudanças qualitativas e quantitativas. No entanto, as pesquisas giraram em torno da quantidade, e por que não da qualidade?

Aqui, torna-se viável apresentar as palavras de Mortatti (2013) ao trazer questionamentos sobre o sentimento de frustração das crianças que, embora tenham passado tempos na escola, não foram alfabetizadas e são responsabilizadas, juntamente com seus familiares, pelo fracasso escolar.

Certamente por causa da pouca visibilidade ou sonoridade, questões como essas têm sido abordadas somente quando podem ser traduzidas em dados quantificáveis e mensuráveis, ou em anúncios eloquentes e, portanto, como aspectos técnicos e politicamente ‘neutros’ (MORTATTI, 2013, p. 25).

Infelizmente, em nosso país, nossos governantes geralmente visam as pesquisas quantitativas em detrimento das qualitativas. Os números, na maioria das vezes, falam mais alto. Será pela simples semelhança dos valores numéricos com o dinheiro? Será pelo controle do quanto se ganha ou quanto se deixa de lucrar? Não entraremos por essa via de discussão, pois seriam muitos os pontos a considerar. No entanto, mencionar tais questionamentos, construir e apresentar reflexões politizadas e distantes de qualquer tipo de neutralidade é de suma importância para todo cidadão, principalmente para nós, profissionais da área da educação.

Antes, porém, de encerrarmos esta discussão, para que não fique apenas em nossas palavras, apresentamos algumas considerações de Freire (2011) ao tratar do mito que se constitui uma educação “neutra”. Para o autor, tanto é impossível negar a natureza política do processo de educação quanto negar a condição educativa do ato político:

[...] umas das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política [...]. Entendemos então, facilmente, não

ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder (FREIRE, 2011, p. 35, grifos do autor).

Soares (2021b), além de apresentar as inúmeras controvérsias entre os métodos de alfabetização – discussões cada vez mais frequentes nas pesquisas – expõe uma das mudanças e, segundo a autora, a mais radical mudança de paradigma na área da alfabetização: a propagação da teoria construtivista. Antes, porém, de conhecer as inúmeras contribuições desse novo paradigma, faz-se necessário apontar as concepções de alfabetização que imperavam, – e/ou ainda imperam – no contexto educacional.

2.2 Alfabetização mecanicista: um processo artificial e descontextualizado

Diante da consolidação de um sistema público de ensino nas décadas finais do século XIX (SOARES, 2021b), surge a necessidade de inserir, na educação, um processo de escolarização que permitisse às crianças a competência na utilização da leitura e da escrita. Existia, no entanto, um conflito que girava em torno de como seria possível garantir a aquisição de tais competências e qual método seria o ideal.

Nesse contexto, Soares (2021b) apresenta a ambiguidade que gravita em torno da palavra *método* quando é complementada pela palavra *alfabetização*. Reitera que é frequente a denominação inadequada de *métodos de alfabetização* em cartilhas, manuais didáticos e outros artefatos pedagógicos, esclarecendo então que:

Se entende por *método de alfabetização* um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*, que é o que comumente se denomina *alfabetização* (SOARES, 2021b, p. 16, grifos da autora).

Nessa perspectiva, a autora acrescenta que os métodos passam a ser uma questão ancorada em dois sentidos, tanto como uma dificuldade a ser resolvida quanto um objeto de controvérsias e polêmicas. Questionamentos esses que não são exclusivos da atualidade, e são históricos.

Nesse íterim, baseando-se nas palavras de Mortatti (2013) e Soares (2021b), é possível perceber um cenário de alternância entre métodos “tradicionais” e “inovadores” que foi se tornando cada vez mais frequente ao longo da história. Surgia um novo método que negava e substituíria o anterior. No entanto, algumas vezes,

tratava-se do mesmo método com uma nova roupagem. Iniciaram-se, dessa forma, as controvérsias entre os métodos sintéticos e analíticos.

Por método sintético – princípio de síntese –, entende-se aqui (SOARES, 2021b) a concepção da aprendizagem da língua escrita a partir de elementos menores da língua, compreendendo os fonemas, sílabas, com destino às unidades maiores (palavra, frase, texto). É o que comumente conhecemos por método silábico e fonético. Já o método analítico – princípio de análise –, segundo a autora supracitada, concebia a aprendizagem iniciando pelas unidades maiores – palavra, frase, texto –, partindo para as menores unidades. Trata-se, portanto, do método global, da palavrção, sentencição.

Apesar de esses métodos apresentarem características distintas, Soares (2021b) afirma que ambos consideram o domínio da escrita e da leitura uma espécie de pré-requisito para o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita na criança. Dessa forma, podemos verificar que a concepção de ensino/aprendizagem a qual norteava o processo de alfabetização era mecânica e descontextualizada.

Não trataremos de todos os aspectos que envolvem esses métodos. No entanto, tais considerações se tornam necessárias para que possamos compreender o contexto em que se instaurou o novo paradigma na alfabetização, já citado neste texto como a mudança mais radical nas teorias de aquisição do código.

2.3 O construtivismo e a psicogênese da língua escrita: uma mudança de paradigma na alfabetização

O novo paradigma, segundo Soares (2021b), foi divulgado e introduzido aqui no Brasil sobretudo pela obra de Emília Ferreiro. Apesar de já termos feito menção a essa teoria, consideramos ser pertinente apresentar algumas considerações sobre o construtivismo e a *Psicogênese da língua escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), e quais contribuições essas teorias trouxeram para as concepções de alfabetização e letramento defendidas por Magda Soares (2021a; 2021b), base teórica principal de nossa pesquisa.

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) apresentam pontos importantes da teoria de Piaget sobre a epistemologia genética/construtivismo para a compreensão dos processos de aquisição da leitura e da escrita. Elas afirmam que:

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é aquele que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito o qual espera que alguém que possui um conhecimento o transmita a ele por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza o mundo (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Vale salientar que, apesar dos estudos de Piaget possibilitarem o conhecimento desse sujeito ativo, as autoras refutam as más interpretações da lectoescrita – habilidade de ler e escrever – que foram atribuídas à teoria piagetiana. Afirmam que o autor nada postula sobre esse tema:

[...] o que está aqui em jogo é a concepção que se tem sobre a teoria de Piaget: ou se a concebe como uma teoria limitada aos processos de aquisição de conhecimento lógico-matemáticos e físicos, ou como uma *teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento*. Esta última é, por certo, nossa interpretação (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31, grifos das autoras).

Fica evidente que Piaget não criou uma teoria sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita. Porém, as autoras utilizam seu marco teórico, sua concepção de sujeito ativo na construção do conhecimento, para engendrar novas possibilidades, novas hipóteses. Na teoria piagetiana, o ponto de partida de toda a aprendizagem é o sujeito (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999), e não o conhecimento escolar a ser ensinado.

Outro aspecto importante nessa teoria é que o caminho percorrido em direção ao conhecimento não é linear. Segundo as autoras, não existe uma aproximação do sujeito passo a passo em destino ao saber, como se estivesse juntando peças de conhecimento umas sobre as outras. Pelo contrário, o conhecimento se dá através de grandes reestruturações, muitas vezes com a presença de equívocos, porém “construtivas”. Essa proposta de sujeito como um construtor de conhecimento é a principal diferença entre as teorias mecanicistas e a concepção piagetiana.

De posse dessas concepções, Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999, p. 35), contrapondo as concepções de alfabetização mecânicas e reducionistas, afirmam:

[...] nosso objetivo será mostrar nos fatos a pertinência da teoria psicogenética de Piaget e das conceitualizações contemporâneas, para compreender a natureza dos processos de aquisição do conhecimento sobre a língua escrita, situando-nos acima das disputas sobre os métodos de ensino, mas tendo como fim último o de contribuir na solução dos problemas

de aprendizagem da lectoescrita na América Latina e o de evitar que o sistema escolar continue produzindo futuros analfabetos.

É possível perceber que o construtivismo surge como uma possível alternativa contra o fracasso em alfabetização. Segundo Soares (2021b), as autoras propunham que a solução para os altos índices de reprovação no processo de aprendizagem da língua escrita não seria um novo método, como já vinha acontecendo ao longo da história, mas uma nova concepção de como se dá o processo de aprendizagem da língua escrita. E, sobre essa concepção teórica, Soares (2021b, p. 62) afirma:

Na pesquisa de Ferreiro e Teberosky, o foco é posto nos processos cognitivos da criança em sua progressiva aproximação ao princípio alfabético de escrita como um sistema de representação, que as pesquisadoras analisam sob a perspectiva da psicogênese, no quadro da teoria piagetiana.

Dentro dessa perspectiva construtivista em que o foco é posto no processo cognitivo da criança, Soares (2021b) declara que Ferreiro e Teberosky (1999) consideram o desenvolvimento da leitura e a evolução da escrita como fases iniciais da aprendizagem da língua escrita, e consideram a leitura ainda mais complexa que o ato de escrever.

Ferreiro (1992) reconhece o privilégio transferido à escrita dentro da perspectiva construtivista, e reitera que toda escrita presume a leitura. No entanto, isso não acontece de forma inversa. Dessa forma, Soares (2021b) argumenta que os níveis de crescimento da escrita são mais facilmente percebidos por professores(as) e pesquisadores(as) do que os níveis dos processos de leitura. Por essa razão, reitera que a maioria das pesquisas com base na psicogênese da língua escrita tem abordado predominantemente o processo de escrita, e não de leitura.

Nessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1999) definem os cinco níveis de desenvolvimento da escrita. Esses níveis também são apresentados por Soares (2021b), conceituando-os da seguinte forma:

- Nível 1 – diferenciação entre duas modalidades básicas de representação gráfica: o desenho e a escrita [...]
- Nível 2 – uso de letras sem correspondência com seus valores sonoros e sem correspondência com as propriedades sonoras da palavra [...] *pré-silábico*.
- Nível 3 – uso de uma letra para cada palavra, inicialmente letras reunidas de forma aleatória [...] em seguida letras com valor sonoro [...] *nível silábico*.

- Nível 4 – passagem da hipótese silábica para a alfabética, quando a sílaba começa a ser analisada em suas unidades menores [...] *nível silábico-alfabético*.
- Nível 5 – *escrita alfabética* que segundo Ferreiro e Teberosky (1986: 213; ênfase acrescentada) é o final do processo de compreensão do sistema de escrita.

(SOARES, 2021b, p. 65-66).

Embora Ferreiro e Teberosky (1999) não tenham nomeado o nível 2 do desenvolvimento da escrita como fizeram em relação aos outros níveis, o discurso educacional adotou para ele a denominação de “pré-silábico”. Tal denominação foi considerada, em obras posteriores de Ferreiro (2001), como imprópria, visto que “a denominação *caracteriza negativamente o que eu gostaria de caracterizar positivamente*” (FERREIRO, 2001, p. 94). No entanto, Soares (2021b) ressalta que, apesar de concordar com sua impropriedade, utiliza na obra a denominação pré-silábico como nível precedente ao nível silábico, tendo em vista a necessidade de nomear esse nível nas reflexões realizadas, e pondera ser preferível assumir uma denominação já utilizada a criar uma nova, permitindo, assim, a identificação do nível referido com certa facilidade.

No demais, apesar de já ter exposto neste estudo muitas das contribuições de Magda Soares para o processo de alfabetização, faz-se necessário discutir sobre a perspectiva da alfabetização e letramento trazidos pela autora e de como esses processos são interligados e, portanto, indissociáveis.

2.4 Alfabetização e letramento por Magda Soares: leitura e escrita no contexto social

Magda Soares (2021b) tem trazido grandes contribuições à área da alfabetização, sendo, portanto, uma das principais referências sobre o assunto no Brasil. Apresenta, em uma das suas obras mais recentes, *Alfabetização: a questão dos métodos* (SOARES, 2021b), a insistência de problemas e conflitos em torno dos métodos de alfabetização. Embora declare não ser possível conferir apenas uma causa, pelo fato de existirem inúmeros fatores que se relacionam com a questão, uma explicação para tais problemas prevalece sobre outras: “métodos de alfabetização têm sido sempre uma *questão* porque derivam de concepções diferentes sobre o **objeto** da alfabetização, isto é, sobre **o que** se ensina quando se ensina a língua escrita.” (SOARES, 2021b, p. 25, grifos da autora).

Como um dos motivos das divergências associadas ao objeto de alfabetização, Soares (2021b) reitera, além da permanente indagação na etapa inicial da aprendizagem da língua escrita sobre o que deve ser ensinado, o que se deve ler ou escrever. Além disso, revisita a mudança de paradigma que o construtivismo trouxe para o Brasil: uma escrita que transcendia a cópia, o ditado, enfatizando o papel da escrita de forma espontânea. Ademais, a pesquisadora demonstra como essa abordagem teórica provoca uma segunda divergência quanto ao objeto da alfabetização: a introdução do conceito de letramento.

Nessa perspectiva, diante de um cenário de desenvolvimento político, econômico, social e cultural nos anos de 1980 (SOARES, 2021b), os limites de ensino/aprendizagem da língua escrita são ampliados. Nesse ínterim, surgiu a necessidade de práticas sociais e profissionais que promovessem as mais variadas habilidades de leitura e escrita.

Surge então o termo *letramento*, que se associa ao termo *alfabetização* para designar uma *aprendizagem inicial da língua escrita* entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2021b, p. 27, grifos da autora).

Essa inserção da concepção de letramento no processo de alfabetização – processos distintos, mas indissociáveis (MORAIS, 2012) – constitui, segundo Soares (2021b), a segunda causa de divergência no que diz respeito ao objeto da aprendizagem. Suas pesquisas ponderam que tal situação revela-se quando é considerado o conceito de alfabetização que ancora os diferentes métodos.

Assim, além de afirmar que o processo de alfabetização é complexo e envolve diferentes competências ou facetas, também apresenta que os estudos das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva e da Psicologia do Desenvolvimento visam diferentes aprendizagens no processo de alfabetização. Dessa forma, apresentam-se facetas ancoradas em diferentes teorias:

Basicamente, três principais facetas de inserção no mundo da escrita disputam a primazia, nos métodos e propostas de aprendizagem inicial da língua escrita: a faceta propriamente linguística da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala [...]; a faceta interativa da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta sociocultural da língua

escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais [...] (SOARES, 2021b, p. 28-29).

Nessa perspectiva, consideramos ser inviável priorizar diferentes facetas no processo de alfabetização e, ao mesmo tempo, ignorar competências essenciais para o bom desenvolvimento de nossas crianças. Não basta desenvolver a técnica da escrita e fechar os olhos para a função e utilidade dela no contexto social no qual se insere a criança.

É nesse contexto que compreendemos a importância da inserção de textos no processo de alfabetização. Soares (2021a) esclarece a definição de texto em sua obra *Alfabetrar*: toda criança aprende a ler e a escrever:

A língua possibilita a *interação entre as pessoas* no contexto social em que vivem: sua função é, pois, *sociointerativa*. Essa função se concretiza por meio de **textos**, quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos **textos**, ouvimos ou lemos **textos** (SOARES, 2021a, p. 34, grifos da autora).

Portanto, é imprescindível que toda atividade seja realizada dentro de um contexto que vise tanto a compreensão e interpretação de mundo como a produção de textos em situações reais, sejam eles escritos ou falados, pois a alfabetização deve ser vista para além da aquisição da linguagem escrita.

Com base nessas considerações, entendemos a importância de conhecer os caminhos percorridos pela alfabetização no Brasil e as contribuições teóricas para essa etapa do ensino. Em razão do objeto de estudo, faz-se necessário limitarmos ainda mais nosso campo de discussão. Para isso, no próximo capítulo discutimos sobre a mudança, na organização escolar, proporcionada pela implantação do Ensino Fundamental de nove anos. De forma semelhante, refletimos sobre como os caminhos trilhados pela educação no município de Itabuna (BA) implicam direta/indiretamente no processo de alfabetização.

3 O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS E A PROPOSTA DE ENSINO PARA O MUNICÍPIO DE ITABUNA (BA): implicações, desafios e possibilidades para a alfabetização

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n.º 9.394/1996, regulamenta a política de organização e oferta da educação em nível nacional, tendo em vista a igualdade de condições a todos(as) os(as) alunos(as) para o acesso e permanência na escola.

A educação infantil, a primeira etapa da educação básica, era oferecida para crianças de quatro a seis anos de idade. Já em relação ao Ensino Fundamental, na seção III, art. 32, lê-se: “o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 1996, n.p). Decretando, ainda, no art. 6.º, que é “dever dos pais ou responsáveis a efetivação da matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental” (BRASIL, 1996, n.p).

Nesse contexto, o último ano da educação infantil era considerado o ano da alfabetização, ou como popularmente chamado, “a turma do alfa”. A alfabetização era vista como a preparação das crianças para o ingresso no Ensino Fundamental aos sete anos de idade. A saída do(a) aluno(a) da “turma do alfa” se constituía em um marco na vida dele(a). Marco este em que escola e família se reuniam, em sua grande maioria, para comemorar essa mudança de fase, com festas das mais simples às mais solenes, conhecidas como as formaturas da alfabetização.

O famoso anel do “*abc*” talvez ainda esteja guardado em gavetas de muitos adultos que vivenciaram tal experiência ou, como uma espécie de tradição, foi passado para as futuras gerações. Vale salientar que ainda existem momentos como esse, no entanto com uma nova configuração, devido às novas políticas educacionais que foram implantadas.

Ao finalizar esse período na educação, as crianças geralmente recebiam um certificado de ter se apropriado dos mecanismos de leitura e escrita, embora algumas de uma forma não tão consolidada. Posteriormente, no ano seguinte, ingressavam no Ensino Fundamental, com aproximadamente sete anos de idade.

No ano de 2005 esse cenário sofreu algumas alterações. Foi sancionada a lei de n.º 11.114/2005 (BRASIL, 2005), modificando o art. 6.º da LDBEN, o qual alterava a idade de ingresso das crianças no Ensino Fundamental. A partir de então, os(as) alunos(as) deveriam ser matriculados(as) com seis anos de idade no primeiro ano do

Ensino Fundamental. E, no ano posterior a esse decreto, outra lei foi sancionada, de n.º 11.274/2006 (BRASIL, 2006), a qual alterava a duração do Ensino Fundamental de oito para nove anos.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), no texto *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade* (BRASIL, 2007), ao exigir uma quantidade maior de anos no ensino de forma obrigatória, objetiva-se assegurar a todos(as) os(as) alunos(as) um período mais longo de convivência escolar, gerando, portanto, maiores oportunidades de aprendizagem. E ainda afirma que “a ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e aprendizagem da alfabetização e letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos” (BRASIL, 2007, p. 8).

No texto intitulado *O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação*, Arelaro, Jacomini e Klein (2011) apresentam seus argumentos da seguinte forma:

[...] as crianças de 6 anos ainda estavam fora da escola, seja pela não obrigatoriedade ou por não existir oferta de vagas suficientes na educação infantil pública, gerou um aparente consenso de que o ensino fundamental de nove anos garantiria um maior número de alunos matriculados nas escolas brasileiras e, portanto, asseguraria a essas crianças a efetivação do seu direito à educação (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 38).

Esses são argumentos, segundo as autoras, que nem sempre parecem ser condizentes com a legislação vigente, visto que, se o governo percebe que a oferta da educação infantil nas instituições escolares é insuficiente para atender à demanda de alunos, se o Estado entende que as crianças de seis anos de idade estão fora da escola por falta de oferta de vagas, a solução lógica seria “o estímulo técnico-financeiro para os municípios assumirem sua responsabilidade constitucional” (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011, p. 39). Em outras palavras, a solução emergente para o ingresso de “tantas crianças” na escola seria a oferta de mais vagas nas instituições de educação infantil. Porém, isso exigiria investimentos de novos espaços e novos profissionais.

Embora compreendamos que, em sua maioria, as decisões tomadas em nosso país são motivadas por razões capitalistas e político-partidárias e entendamos também que esse é um importante debate, não nos deteremos nas causas, e sim nas consequências que tais ações trouxeram para a educação pública, em especial para

a alfabetização. Um exemplo é a mudança da nomenclatura, pois o nome da turma “alfabetização” passa a ser a turma do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para além disso, houve, e ainda há, dificuldades no que diz respeito ao currículo, pois era/é necessário garantir o desenvolvimento de habilidades e competências atreladas a um programa de conhecimentos escolares que faz parte do primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a proposta de que tanto o ambiente quanto o trabalho desenvolvido com os(as) alunos(as) de seis anos seriam adequados à idade, com mobiliário apropriado e o lúdico como ferramenta imprescindível para a aprendizagem, não saiu do papel.

O próprio MEC (BRASIL, 2007) afirmou ser comum, infelizmente, ouvir dos profissionais, ao receberem as crianças de seis anos nessa fase do ensino, a fala de que, ao entrar no Ensino Fundamental, já não existe mais espaço para brincadeira. Isso se constitui como um grande equívoco, pois, segundo Anelise Monteiro Nascimento, no texto publicado pelo MEC (NASCIMENTO, 2006), a brincadeira é o elemento motivador de muitos aprendizados na vida das crianças.

Diante desse cenário, vemos uma mudança que de certa forma acabou por descaracterizar as turmas de alfabetização, não somente pelo nome, mas sobretudo por inicialmente – e ainda hoje – fazer surgir questionamentos sobre a responsabilidade de alfabetizar nesse novo contexto – de quem seria? Se as crianças já estavam no Ensino Fundamental, se era necessário concluir o primeiro ano com certas habilidades e domínio de conhecimentos escolares específicos, quem seria então o profissional responsável pela alfabetização desses(as) alunos(as)? Seria o(a) professor(a) da educação infantil ou o(a) próprio(a) profissional do primeiro ano? Ou então, os(as) demais professores(as) dos anos iniciais?

A falta de clareza quanto ao(à) professor(a)/alfabetizador(a) e as inúmeras dúvidas de como proceder nesse novo contexto não são, no entanto, os reais motivos do baixo desempenho escolar dos alunos. Para Jacomini (2010) a tendência dos governantes, juntamente com o incentivo da imprensa, de responsabilizar os professores, a escola e até mesmo a progressão continuada pelo fracasso escolar apenas esconde as verdadeiras causas por trás de uma má qualidade de educação.

Discutir sobre essas causas demandaria um espaço considerável em nossa pesquisa, visto que muitos são os aspectos que contribuem para tantas dificuldades no ensino público. No entanto, apesar de não fecharmos os olhos para esse cenário, prosseguimos com a delimitação de nosso estudo, apresentando, agora, de forma

específica, as duas últimas propostas de ensino da rede municipal de Itabuna (BA), e como cada mudança de concepção de ensino atribui novos significados para o processo de ensino/aprendizagem.

3.1 O ciclo de formação humana no município de Itabuna (BA)

A educação no município de Itabuna é marcada por importantes mudanças organizacionais. Nas duas últimas décadas, a educação passou por mudanças significativas, tanto de concepções teórico-metodológicas quanto de organização curricular. Segundo Lima (2009), as mudanças sofridas estão articuladas às alterações político-partidárias. O projeto educacional era/é, assim, alterado a cada mudança de governo e o Ciclo de Formação Humana foi uma das propostas pedagógicas que vigorou durante algum tempo na rede municipal de Itabuna.

Segundo Mainardes (2009), Ciclo de Formação Humana é um modelo de escolarização que não apresenta aspecto seletivo. Pelo contrário, é considerado inclusivo. Para o autor, independente das características, classe social ou dificuldade de aprendizagem: todos(as) os(as) alunos(as) possuem acesso à escola e permanecem vinculados ao ensino obrigatório.

Conforme Lima (2009), diante de um cenário de evasão escolar, repetência e analfabetismo, fatores que podem fortalecer a exclusão social, o município de Itabuna inicia um movimento para combater tais elementos. Diante desse contexto, ancorada, nas experiências de Belo Horizonte e Porto Alegre, cidades onde a organização escolar por ciclos já era uma realidade, a cidade de Itabuna, no ano de 2002, efetiva a implantação da Proposta Político-Pedagógica (PPP) das escolas em ciclo (ITABUNA, 2002a, 2002b), proposta essa denominada de “Escola Grapiúna: lugar de todos nós” (ITABUNA, 2001).

Segundo Silva (2015),

A organização dos Ciclos de formação humana se configura dentro da concepção teórica de Jean Piaget e das pesquisas e estudos desenvolvidos por Emília Ferreiro e Ana Teberosky. De acordo com as concepções teóricas, nas quais a proposta da Escola Grapiúna está ancorada, indica-se que é possível trabalhar voltado para os reais interesses de cada fase de desenvolvimento dos alunos (SILVA, 2015, p. 35).

Essa perspectiva está de acordo com a concepção de Krug (2001), de que as crianças e adolescentes, alunos(as) do Ensino Fundamental, são enturmados(as) em

Ciclos de Formação, em consonância com a fase de desenvolvimento de cada um(a): “infância, pré-adolescência e adolescência e se propõe a romper com o conhecimento linearmente organizado, elencando conteúdos a partir de uma pesquisa sócio-antropológica” (KRUG, 2001, p. 11). Essa pesquisa, segundo a autora, deve ser realizada com a comunidade, criando, desse modo, oportunidades de aprendizagem para todos os(as) alunos(as), bem como sua permanência na escola.

Apesar de verificadas lacunas deixadas na elaboração e implantação da proposta, é notório, diante das discussões expostas no PPP da Escola Grapiúna, que a organização escolar em ciclos traria grandes contribuições para o ensino/aprendizagem, pois os princípios da proposta giram em torno do(a) aluno(a). A prioridade consiste em garantir uma educação de qualidade, que priorize tanto a inclusão social quanto a participação democrática e cultural.

Salienta-se ainda que um dos eixos norteadores dessa proposta, de acordo com o PPP, é a formação dos(as) profissionais atuantes na rede de ensino. Segundo pesquisa realizada por Lima (2004), nesse mesmo ano a Secretaria de Educação passou a investir mais em cursos para os(as) professores(as). E, apesar das inúmeras angústias dos(as) professores(as), pais e alunos(as) frente ao novo, ao desconhecido, a proposta do ensino ciclado ensejava grandes contribuições para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem na cidade de Itabuna.

No entanto, como já foi apresentado neste texto, por razões político-partidárias, a mudança de governo significava, também, interrupções das políticas e projetos educacionais. Lima (2009) afirma que as modificações nas gestões governamentais implicavam em alterações nos quadros profissionais, seja de gestores(as), professores(as) ou técnicos da Secretaria de Educação. É uma realidade que perdura no município de Itabuna.

Frente a esse cenário, o Ciclo de Formação Humana permaneceu no município de Itabuna durante 14 anos, quando foi substituído por um novo PPP e uma nova concepção teórica, a Pedagogia Histórico-Crítica. Ao justificar a mudança da Proposta Curricular, dentre inúmeras dificuldades que foram sendo apresentadas, elencaram-se, como fatores determinantes para a mudança, a progressão automática e a descaracterização estrutural e didática, que, segundo o documento norteador (ITABUNA, 2020), incidiram diretamente sobre os resultados esperados, gerando um sentimento de resistência por parte dos envolvidos no processo de educação.

3.2 A proposta de ensino da rede municipal de Itabuna (BA), “Pelo Direito de Aprender”, em processo de implantação

A Proposta Político-Pedagógica (PPP) da rede municipal de ensino de Itabuna, publicada no Diário Oficial do município no ano de 2019, intitulada “*Pelo Direito de Aprender*” (ITABUNA, 2019), é uma iniciativa proposta sob a gestão da então secretária, Prof.^a Anorina Smith Santos Gonçalves, a qual, juntamente com a comissão responsável pela elaboração da proposta, deu continuidade e a finalizou.

Segundo o documento em análise, em 2017 a Secretaria Municipal de Educação (SME) optou pela mudança da Proposta Político-Pedagógica da rede, tanto na organização de ensino quanto em seu referencial teórico. Essa nova proposta curricular apresenta, em sua justificativa, alguns dos principais motivos que impulsionaram a mudança da perspectiva teórica da rede, bem como a mudança da organização escolar. Foram apresentados, assim, três aspectos, que, segundo a SME, se destacaram nas análises realizadas sobre o desenvolvimento da aprendizagem na rede como sendo fatores cruciais, que revelavam uma necessidade emergente de mudança organizacional e teórica, sendo eles: a promoção do(a) aluno(a), a avaliação e o currículo adotado no sistema de ciclos. Apesar disso, a própria secretaria reconhece fatores exteriores que comprometeram o bom desenvolvimento da proposta, afirmando que, desde o início da implantação dos Ciclos de Formação alguns problemas foram sinalizados. Segundo o documento,

[...] os principais problemas/desafios da Proposta Político-Pedagógica da Escola Grapiúna indicados na Consulta Pública CME/2003 foram: Promoção automática; desconhecimento/ falta de entendimento da Proposta por parte dos pais; falta de materiais de pesquisa e didático-pedagógicos para viabilização de projetos e infraestrutura das escolas. Esses aspectos, ligados à efetiva compreensão da proposta de Ciclos de Formação Humana e ao investimento financeiro que ela demandava, permaneceram como problemas sem solução, aparecendo em praticamente todas as Consultas Públicas posteriormente realizadas (ITABUNA, 2019, p. 26).

Dessa forma, é possível concluir que houve negligência por parte dos poderes públicos quanto à implantação da proposta de ensino em ciclos, no que diz respeito ao investimento na educação e à formação dos professores(as). Esse fenômeno inviabiliza bons resultados, um cenário cada vez mais comum em nosso país. Além desses fatores, existem inúmeros outros por trás de tais decisões.

Após uma mobilização de inúmeros indivíduos que, participando de diferentes grupos de estudos, contribuíram para a elaboração das proposições no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, optou-se, então, pela escolha da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como base fundamental para elaboração dessa nova proposta:

[...] os fundamentos filosóficos, psicológicos e didático-metodológicos da PHC coadunam com os objetivos expressos nesta Proposta, uma vez que trata-se de uma teoria que reconhece o lugar central da escola no processo educativo e resgata o papel social da educação como primordial para o desenvolvimento do aluno enquanto ser que vive e modifica o seu meio social.

A PHC também reconhece que o papel do professor deve ser evidenciado e respeitado como decisivo no processo de construção do conhecimento, sendo ele o responsável pela sistematização da forma e da escolha dos conteúdos (ITABUNA, 2019, p. 28).

Diante do exposto, consideramos ser de vital importância uma breve apresentação dos principais aspectos da Pedagogia Histórico-Crítica.

Antes, porém, salientamos que, embora apresentar esses aspectos seja um de nossos objetivos, não é nosso intento analisá-los, ou tecer qualquer tipo de comparação com esta ou aquela teoria. Trata-se, portanto, da importância de compreendermos os pressupostos teóricos que sustentam, ou não, as ações pedagógicas desenvolvidas pela rede municipal de ensino, especificamente nos blocos de atividades. Para isso, apresentamos, a seguir, os principais fundamentos que sustentam essa corrente teórica.

3.2.1 A Pedagogia Histórico-Crítica e seus principais fundamentos

A teoria da PHC tem como principal precursor o professor Dermeval Saviani. Para Saviani (2011), o sentido fundamental do que é chamado de Pedagogia Histórico-Crítica encontra-se, com efeito, na forma como essa pedagogia crítica implica a clareza dos determinantes sociais da educação, bem como a ciência do grau em que os contrastes da sociedade marcam a educação. Frente a isso, o autor enfatiza a postura do(a) professor(a), de como este(a) deve se posicionar diante das contradições e decifrar a educação das visões ambíguas, para, assim, enxergar claramente qual a melhor direção que cabe imbuir à questão educacional.

Dialogando sobre essa perspectiva teórica, tendo como base os estudos de Saviani, Coelho (2016) pontua que na Pedagogia Histórico-Crítica não existe apenas

uma única forma de ensinar o desenvolvimento da leitura e escrita, pois, segundo o autor, inúmeros fatores precisam ser levados em consideração pelo educador ao se deparar com o ensino. Nessa linha, acrescenta que existe uma necessidade de que se leve em conta quem aprende, quem ensina e o contexto existente para a realização desse ensino, bem como as condições que são favorecidas, além de se observar o que deve ser ensinado e por qual razão.

Nesse aspecto, considerando o que deve ser ensinado e o papel que deve ser assumido pela escola, Saviani afirma:

Então, a questão fundamental aqui parece ser a seguinte: como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo que expressem de forma elaborada os seus interesses, os interesses populares? Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada. Isso aponta na direção da superação dessa dicotomia, porque se o povo tem acesso ao saber erudito, o saber erudito não é mais sinal distintivo de elites, quer dizer, ele torna-se popular (SAVIANI, 2011, p. 69).

Nesse contexto, o autor enfatiza a necessidade de as camadas populares terem acesso ao saber sistematizado, ressaltando tanto o direito de obtê-lo quanto o domínio sobre ele. No entanto, esse conhecimento não é de qualquer natureza. Pelo contrário, são conhecimentos que possibilitam o crescimento social, crítico e pessoal de cada sujeito. Para o autor, uma cultura elaborada desse saber, em que se pensa no sujeito e em sua totalidade, possibilita o acesso das classes populares ao saber erudito e, como bem argumentou, o que era erudito, passa a ser popular; a elite não tem mais domínio privativo sobre tal conhecimento. Nesse caso, a escola tem como papel fundamental compartilhar o saber que proporcione aos sujeitos a possibilidade de ir além, o saber que transcenda os muros do conhecimento popular que o(a) aluno(a) já domina, como bem acrescenta Saviani (2011):

Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver a cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa da escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas (SAVIANI, 2011, p. 69).

Pensando esse papel que a instituição escolar possui, Coelho (2016) afirma: a PHC “se propõe a articular a escola com os interesses da classe trabalhadora e atuar na direção de impulsionar a luta pela superação do capitalismo” (COELHO, 2016, p. 73). Acrescenta, ainda, que a defesa dessa corrente teórica consiste em trabalhar por uma escola que transporte o conhecimento, das formas mais desenvolvidas possíveis,

para auxiliar na formação de seres humanos capazes de transformar a realidade. Além disso, o pesquisador enfatiza que, segundo essa concepção, o papel da escola pública deve ser

[...] garantir a transmissão-assimilação do saber universal, isto é, do conhecimento que expressa as leis que regem a existência dos fenômenos naturais e sociais, cuja validade é universal. E isso não significa negar o saber popular, já que o saber popular é concebido como *ponto de partida* no processo pedagógico histórico-crítico (COELHO, 2016, p. 75).

É pensando nesse saber popular que discutimos sobre a contribuição dessa corrente teórica para o processo de alfabetização. Buscamos compreender, assim, os fatores subjacentes a esse aspecto no PPP *Pelo Direito de Aprender*, da rede municipal de Itabuna (2019).

Para tanto, com o intuito de enriquecer nossas discussões, dialogamos com o texto *Pedagogia Histórico-Crítica e Alfabetização*, de Izac Trindade Coelho (2016) e *A alfabetização na perspectiva histórico-cultural*, de Sônia Maria Coelho (2011).

3.2.2 O processo de alfabetização na Pedagogia Histórico-Crítica

Ao pensar sobre o saber popular do(a) aluno(a), concebido na PHC como ponto de partida, Coelho (2016) reitera ser esse um ponto a ser discutido também no campo da alfabetização. Segundo o autor, é de suma importância que os materiais de leitura levados para as salas de aula reflitam a vida cotidiana da criança, aspectos que ela reconhece do seu dia a dia. No entanto, o autor reitera que valorizar o cotidiano da criança não significa colocar o saber popular no pódio e apresentar o saber erudito como mecanismo de dominação de poder.

Como já foi exposto, é importante que o saber popular seja o ponto de partida. Se existe um ponto de partida, é porque existe um ponto de chegada. Para Saviani (2011), ao propor que a escola esteja centrada no ponto de chegada, não existe propósito em desmerecer o ponto de partida. No entanto, ele afirma que é papel da escola levar o(a) aluno(a) ao conhecimento do novo. O saber popular já faz parte da vida do(a) aluno(a), e, se a escola se limitar a isso, qual seria então o seu propósito? “Para desenvolver a cultura popular [...] o povo não precisa de escola” (SAVIANI, 2011, p. 69).

Nessa mesma perspectiva, é possível pensar sobre a fala popular. Assim como o saber, a criança chega à escola com a fala que lhe é própria. Uma fala rica em vivências, condicionada por fatores sociais, culturais, geográficos, entre outros. Porém, para Coelho (2016), a fala padrão constitui o ponto de chegada a que o(a) professor(a) alfabetizador(a) deve conduzir a criança. Para o autor,

[...] o ensino da fala padrão às crianças não constitui um ato autoritário e pedante. A própria aprendizagem da escrita demonstra isso. Um dos princípios da escrita é a convencionalidade e a arbitrariedade. A criança, ao ingressar na alfabetização, passa a aprender um tipo específico de escrita, e deve seguir as regras estabelecidas para que se faça compreensível e, gradualmente, expresse de forma mais elaborada o seu pensamento (COELHO, 2016, p. 77).

Nessa perspectiva teórica, é possível compreender a importância do contato com a língua padrão desde a alfabetização.

Outro fator importante é o processo de aprendizagem. Saviani (2011) afirma que, para que a aprendizagem ocorra de fato na alfabetização, é necessário que os mecanismos da linguagem escrita sejam, por sua vez, dominados pelos alunos. E acrescenta:

Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando em consequência em operar no interior de nossa própria estrutura orgânica (SAVIANI, 2011, p. 18).

Ademais, Coelho (2016) afirma, embasado nos estudos de Vigotski (1991, 2001) e Luria (1988), que a aquisição do código não se trata apenas do domínio dos mecanismos de leitura e escrita, mas é imprescindível um trabalho voltado para a dimensão semântica da palavra, condição indispensável para uma alfabetização histórico-crítica. Parafraseando Vigotski (2001), o autor afirma que a palavra é um som vivo. Ela carrega em si uma multiplicidade de sentidos, de acordo com cada situação de comunicação verbal ou em um texto escrito. Esses múltiplos sentidos podem permitir um trabalho com a dimensão crítica dentro da alfabetização, já que a palavra possui de formas diversas para diferentes sujeitos.

Pensando na importância da palavra, Coelho (2016) afirma que, se conseguirmos superar a divisão entre as faces semântica e fonética da palavra, estaremos na direção de uma compreensão mais vital de seu papel na alfabetização. Isso ocorreria, pois, como é sabido, a relação entre grafema e fonema tem sido denominada de conteúdo nuclear da alfabetização.

Concordando com esse pensamento, e também fundamentada nos estudos de Vigotski (1991, 2001), Coelho (2011), em seu texto *A alfabetização na perspectiva Histórico-Cultural*, afirma que “é preciso mais que a percepção de formas e letras para a alfabetização ocorrer. É necessário um mundo de atividades mediadas com ampla significação e não uma simples exposição da criança ao mundo letrado” (COELHO, 2011, p. 61). E ainda acrescenta, parafraseando Mayrink-Sabinson (1985) e Rodrigues (1985), que a escrita deve ser vista como significativa e contextualizada, observando os fatores sociais, culturais e políticos. Tal posicionamento torna possível o uso e função da escrita na tentativa de apagar o artificialismo presente nos textos e nos manuais de alfabetização.

Nessa perspectiva, o documento referencial da rede, ao afirmar que “o processo de Alfabetização é determinante para a garantia do Direito de Aprender em todos os outros anos de escolarização” (ITABUNA, 2020, p. 156), reitera que, na proposta apresentada, é seguido o direcionamento instituído pela BNCC (BRASIL, 2018) no que diz respeito à garantia da apropriação da leitura e da escrita. E ainda, citando as palavras de Dangió (2017), acrescenta que a alfabetização defendida no documento vai muito além da atividade mecânica da língua. Portanto, para a SME, quando a escola promove a alfabetização das crianças, ela abre para os(as) alunos(as) possibilidades de acesso, de forma crítica, a qualquer tipo de conhecimento, seja de ordem clássica ou contemporânea (ITABUNA, 2020).

No capítulo seguinte, com a sustentação do referencial teórico e conhecimentos da proposta de educação para a rede de ensino, a qual se vincula os objetos de estudo da pesquisa, apresentamos a metodologia que conduziu a coleta e análise dos dados, evidenciando os passos de condução para o alcance dos resultados à luz dos objetivos geral e específicos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Apresentamos, neste capítulo, o percurso metodológico que seguimos para a realização da pesquisa, bem como o suporte teórico do método de investigação utilizado. Além disso, são descritas as etapas da pesquisa e de que forma realizamos a análise e interpretação dos dados.

É sabido que todo pesquisador precisa de métodos e técnicas que o leve a buscar, conhecer, analisar e discutir o objeto de estudo de forma criteriosa (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008). Os autores apontam a pertinência de uma pesquisa alicerçada em um método, o que implica a capacidade de observação, seleção e organização científica dos caminhos que deverão ser percorridos para que se concretize a investigação.

Segundo Gil (2002), o procedimento adotado para a realização da coleta de dados é o elemento mais importante para que seja identificado o delineamento da pesquisa. Para o autor, é fundamental que seja traçado e trilhado o modelo operacional da pesquisa. Esse modelo se configura nos passos a serem sistematicamente seguidos pelo(a) pesquisador(a), de modo a não se desviar do objeto e dos objetivos do estudo pretendido.

Em concordância com o autor supracitado, e considerando a nossa fonte de coleta de dados (blocos de atividades de língua portuguesa para o primeiro ano do Ensino Fundamental), a nossa pesquisa pode ser definida como documental, sob abordagem da pesquisa qualitativa.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o termo *pesquisa documental* é pronunciado de forma diferenciada pelos pesquisadores que, ao tentarem nomear a investigação científica com base em documentos, utilizam denominações como: pesquisa documental, análise documental, método documental e técnica documental. No entanto, independentemente do termo utilizado, todas as definições comungam, de certa forma, da mesma concepção.

O termo que utilizamos neste estudo tem como base as definições de Gil (2002, p. 45), o qual apresenta que “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”. Utilizando o mesmo termo, Cellard (2008) afirma que um pesquisador, quando deseja desenvolver uma pesquisa documental, deve

esvaziar todas as pistas eficazes para o fornecimento de informações interessantes, com o objetivo de construir um *corpus* satisfatório.

A pesquisa documental muito se assemelha à pesquisa bibliográfica. Para Gil (2002, p. 45) a diferença reside na natureza das fontes, afirmando que, “enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto”, a pesquisa documental baseia-se na utilização de materiais que ainda não receberam tratamentos de análise. E reitera:

O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas cabe considerar que, enquanto na pesquisa bibliográfica as fontes são constituídas sobretudo por material impresso localizado nas bibliotecas, na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas (GIL, 2002, p. 46).

Oliveira (2007) reflete a respeito da importante distinção entre esses dois tipos de pesquisa. Reitera que a pesquisa bibliográfica se baseia na análise e estudo de documentos científicos como livros, enciclopédias, artigos científicos, entre outros. Além disso, acrescenta tratar-se de uma pesquisa ligada diretamente às fontes científicas, sem precisar, portanto, valer-se aos fatos/fenômenos da realidade experimental, o que, segundo a autora, se constitui como a principal diferença entre a pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa documental se vale de documentos que são:

[...] documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. (GIL, 2002, p. 46).

Convergindo com essa ideia, Oliveira (2007) reitera a necessidade de compreender a diferença existente entre as fontes analisadas. Segundo a autora:

[...] é importante ainda que o leitor(a) entenda o que significam fontes primárias, como sendo dados originais, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é ele quem analisa, observa” (OLIVEIRA, 2007, p. 70).

Desse modo, utilizamos como fonte de coleta de dados os conjuntos de blocos de atividades de língua portuguesa para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Trata-

se de nosso instrumento de estudo, que funciona como fonte primária, já que não passou por nenhum tipo de análise acadêmico-científica.

4.1 O contexto do objeto de pesquisa

O *corpus* desta pesquisa está composto de quatro conjuntos de blocos de atividades de língua portuguesa elaborados pelos professores(as) da rede municipal de ensino de Itabuna (BA). Além desses, foram analisados os blocos diagnóstico e de Avaliação Diagnóstica de Saída, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do referido município.

Diante do cenário pandêmico que se instaurou no mundo e no Brasil no período de 2020 – 2021, o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a participação de algumas entidades nacionais, a exemplo da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), elaborou o Parecer n.º 11/20, que

[...] aborda questões referentes, advindas das autonomias do processo legislativo dos entes educacionais, ou seja, às perspectivas futuras de admissão da possibilidade de atividades escolares presenciais, isso sem, de forma alguma, admitir sua plenitude ou mesmo estimulá-las em relação às autonomias do sistema educacional. Atua, assim, o CNE no âmbito de suas competências, organizando normas e orientações nacionais, na perspectiva da adoção mediada pelas legislações e normas institucionais e dos sistemas educacionais (BRASIL, 2020, p. 2).

Esse parecer apresentou possíveis atividades que poderiam ser utilizadas pelas esferas da educação municipal, estadual e privada, a fim de garantir o cumprimento mínimo de hora-aula prevista, sendo executada de forma individual ou conjunta. Para isso, esse documento expõe que as atividades pedagógicas não presenciais fossem computadas como carga horária, independentemente de serem ou não mediadas por tecnologias digitais. E acrescentou:

Por atividades pedagógicas não presenciais, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou não, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições para realização de atividades escolares com a presença física de estudantes na unidade educacional da educação básica ou do ensino superior (BRASIL, 2020, p. 17).

Em setembro de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Itabuna, em consonância com o parecer do CNE, adotou como modelo de atividades não

presenciais os blocos de atividades e, em abril de 2021, apresentou orientações para a organização do trabalho com uma proposta denominada de *Organização das Atividades Pedagógicas para o Continuum Letivo 2020/2021*. Tal proposta foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Itabuna (CME): “O calendário em vigência na Rede Municipal foi iniciado em setembro de 2020, no formato de Atividades Pedagógicas não Presenciais, com término previsto para maio de 2021, quando serão completadas as 800 horas.” (ITABUNA, 2021, p. 4).

Esses blocos foram desenvolvidos por professores(as) e, nas datas programadas pela SME, seriam entregues aos pais dos alunos(as) na escola, evitando, assim, qualquer tipo de aglomeração ou contato com os(as) alunos(as) no contexto de distanciamento social. Além disso, a proposta visava a entrega e recebimento do bloco na mesma data.

Para dar início à modalidade de atividades remotas, algumas instruções deveriam ser observadas na proposta anteriormente citada. De acordo com essa proposta, a soma das atividades, em cada período letivo, corresponde a um total de 1600h/aula, tratando-se de um *continuum* letivo homologado nacionalmente (BRASIL, 2020). Dessa forma, após o recebimento do bloco XV em maio de 2021, e depois de gozar de quinze dias de férias, o ano letivo 2021 deveria ser iniciado pelo bloco de número XVI.

Para dar início a esse período, um bloco (denominado de Bloco Diagnóstico) foi produzido pela SME, com o objetivo de verificar a aprendizagem apresentada pelos(as) alunos(as). O resultado apresentado pelos(as) discentes consistiria em orientações aos(as) professores(as) para produção dos blocos subsequentes, visando atender às necessidades de aprendizagem dos(as) alunos(as). Para finalizar o período de entrega de blocos de atividades – referente ao ano letivo de 2021 –, foi entregue o bloco de Avaliação Diagnóstica de Saída, elaborado, também, pela SME, o qual possuía como objetivo verificar aprendizagens consolidadas e intervenções necessárias para o ano subsequente.

Para tanto, a SME selecionará, dentre os Blocos produzidos pelos professores na primeira etapa do Continuum Letivo, atividades que serão utilizadas, respectivamente, para compor 1 (um) Bloco de Avaliação Diagnóstica a ser aplicado no início da segunda etapa, equivalendo ao 17º Bloco e uma Avaliação Diagnóstica de Saída a ser aplicada após o 25º Bloco. Para a construção desses Blocos de Diagnóstico e dessa Avaliação Diagnóstica de Saída, de cada Etapa e Modalidade, será solicitada a

autorização dos professores que elaboraram as questões selecionadas (ITABUNA, 2021, p. 15-16).

Entender como foi o desenvolvimento da aprendizagem dos(as) alunos(as) durante o ano de 2020 tornou-se um fator preponderante para preparar ações que pudessem sanar lacunas verificadas nos seus desempenhos. Essa ação se deu a partir dos resultados apresentados após a aplicação e avaliação das respostas às atividades dos blocos diagnósticos, infelizmente ainda no contexto de isolamento social, com manutenção do ensino remoto.

4.2 Análise e discussão dos dados – descritivo/qualitativo

Torna-se viável ponderar, ainda, que a pesquisa documental se caracteriza a partir de métodos descritivos de abordagem qualitativa. Sobre a pesquisa descritiva, Gil (2002, p. 42) afirma que “são inúmeros os estudos que podem ser classificados sob este título e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados”. A pesquisa descritiva é, de certa forma, uma análise profunda da realidade em estudo (OLIVEIRA, 2007), o que justifica a nossa escolha.

Quanto à abordagem qualitativa, a razão por essa escolha se dá pelo fato de ser essa uma abordagem:

Caracterizada como sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômenos da realidade. Este procedimento visa buscar informações fidedignas para se explicar em profundidade o significado e características de cada contexto em que se encontra o objeto de pesquisa (OLIVEIRA, 2007, p. 60).

A discussão dos dados coletados foi realizada de forma descritiva/qualitativa e em articulação direta com os objetivos do estudo, intencionando verificar em que medida as atividades de língua portuguesa, trabalhadas de modo remoto, possibilitaram o processo de alfabetização e letramento dos(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental.

4.3 Etapas da pesquisa

Como nosso estudo é uma pesquisa documental de caráter descritivo/qualitativo, e entendendo que “quanto mais se restringe o campo, melhor e

com mais segurança se trabalha” (ECO, 2008, p. 10), fizemos um recorte utilizando apenas os blocos referentes ao ano de 2021, iniciando nossa análise a partir do Bloco Diagnóstico até o bloco de Avaliação Diagnóstica de Saída, conforme as seguintes etapas:

Etapa I – Seleção dos blocos de atividades – Via e-mail, solicitamos de dez escolas os blocos de atividades de língua portuguesa¹ que foram produzidos para as turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental e aplicadas no ano letivo de 2021, apesar de que nosso objetivo era obter blocos de atividades de quatro escolas, considerando que cada uma possuía um total de oito blocos. No entanto, enviamos a solicitação para dez escolas em vez de quatro, para não arriscar faltar na quantidade de blocos que idealizamos. Recebemos os blocos de sete escolas e, para obter a quantidade exata que nos propusemos a analisar em nossa pesquisa, optamos por sortear quatro das sete escolas. Para manter o anonimato quanto ao nome das escolas, enumeramos os conjuntos de blocos entregues por cada escola de um a sete. Em seguida, sorteamos os quatro conjuntos de blocos de atividades que compuseram o *corpus* desta pesquisa. O sorteio teve como objetivo evitar qualquer circunstância em que se pudesse revelar o(a) professor(a) responsável pela elaboração. Depois da realização do sorteio, tínhamos quatro conjuntos de blocos de atividades de língua portuguesa, desenvolvidos para alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental, e cujas identificações da escola e do(a) professor(a) foram preservadas. Posteriormente, visando melhor orientação para análise, denominamos cada conjunto de blocos com as quatro primeiras letras do alfabeto grego – Αα (Alfa); Ββ (Beta); Γγ (Gamma) e Δδ (Delta). Tal escolha justifica-se pela relação com o processo inicial da aquisição da língua escrita, bem como quanto um diferencial na identificação desses conjuntos.

Etapa II – Análise do Bloco Diagnóstico (elaborado pela SME) – Teve como objetivo compreender de que forma as atividades produzidas constituem atividades de cunho diagnóstico, considerando os requisitos escolares que os(as) alunos(as) devem apresentar ao ingressarem no primeiro ano do Ensino Fundamental. O suporte para essa análise foi a BNCC, no que se refere às competências e habilidades de

¹ O Bloco Diagnóstico e o bloco de Avaliação Diagnóstica de Saída, elaborados pela SME-Itabuna, já faziam parte do acervo da autora deste estudo, por ser professora do primeiro ano do Ensino Fundamental da respectiva rede de ensino.

cada campo de experiência que as crianças precisam ter domínio ao cumprirem a etapa da educação infantil.

Etapa III – Análise dos conjuntos de blocos (elaborados pelos/as professores/as) – Para essa análise definimos três categorias, a saber:

a) Primeira categoria – Aspectos gerais dos blocos: quantidade de páginas, número de atividades por conjunto de blocos e qualidade gráfica das atividades;

b) Segunda categoria – A formulação e contextualização dos enunciados: identificação da coerência e clareza dos enunciados, relação com a atividade proposta e orientações para o(a) aplicador(a), bem como a contextualização e a relação com o processo de aprendizagem da escrita e do letramento. Vale salientar que, inicialmente, essa categoria foi idealizada de modo separado. Tínhamos idealizado duas categorias, uma de formulação dos enunciados e outra de contextualização. No entanto, no desenvolvimento da análise, percebemos que não havia como analisarmos a coerência e relação dos enunciados com a atividade proposta sem nos atentarmos para os aspectos de contextualização presentes na atividade, visto que os enunciados apresentavam, ou não, relação com o contexto. Assim, optamos por uma análise conjunta.

c) Terceira categoria – Os conhecimentos escolares nas atividades de alfabetização e letramento: identificação dos conhecimentos escolares trabalhados, relacionando-os com as competências e habilidades definidas para o primeiro ano do Ensino Fundamental pela BNCC.

Etapa IV – Análise do bloco de Avaliação Diagnóstica de Saída (elaborado pela SME) – visou identificar a relação existente entre as atividades dos blocos de língua portuguesa e as atividades do bloco de avaliação.

5 ANÁLISE DAS ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO INSTRUMENTO DE AQUISIÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA DE ALUNOS(AS) DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DESENVOLVIDAS NA MODALIDADE REMOTA

Neste capítulo, analisamos e discutimos os dados coletados, identificando de que forma as atividades propostas possibilitam o desenvolvimento da aquisição da linguagem escrita, como também do uso social que se faz dela. Para tanto, utilizamos como base teórica os estudos de Magda Soares (2021a, 2021b), bem como as diretrizes do Referencial Curricular Municipal de Itabuna (doravante RCM) (ITABUNA, 2020), elaborado de acordo com as orientações normativas da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) (BRASIL, 2018). A primeira análise é feita do Bloco Diagnóstico, seguido dos blocos das atividades elaboradas pelos(as) professores(as) a partir das categorias de análise mencionadas no capítulo da metodologia e, por fim, o bloco de Avaliação Diagnóstica de Saída.

5.1 Bloco Diagnóstico: o proposto e o realizado

Na *Proposta de Continuum Letivo 2020 – 2021* (fundamentada no Parecer CNE/CP 11/2020), da SME de Itabuna, consta a atividade denominada de Bloco Diagnóstico de aprendizagem, a ser aplicada em cada turma do Ensino Fundamental, com o objetivo de identificar os conhecimentos construídos pelos(as) alunos(as) no ano letivo de 2020, na modalidade remota. O bloco deveria ser entregue a um familiar ou responsável, no período em que marcava o início (mês 5/2021) do novo ano letivo, com data definida de retorno para avaliação pelos(as) professores(as). Os resultados deveriam subsidiar o planejamento pedagógico, em que se elegessem conhecimentos e metodologias voltadas para o atendimento das necessidades apontadas pelos(as) alunos(as) nas respostas às atividades constantes no Bloco Diagnóstico.

No caso específico do Bloco Diagnóstico investigado neste estudo, os conhecimentos escolares apresentados estavam divididos entre “vogais”, “alfabeto”, “sílabas e palavras” e “meu nome”. Os(as) professores(as) das classes de primeiro ano (na perspectiva da alfabetização), de posse dos resultados, necessitavam identificar os conhecimentos escolares apresentados e, a partir deles, desenvolver atividades de intervenção que solucionassem as dificuldades de aprendizagem apresentadas e avançassem para novos conhecimentos.

Antes de apresentar análises de alguns aspectos relacionados às atividades do Bloco Diagnóstico da SME, consideramos importante abordar o papel das atividades diagnósticas no processo de ensino/aprendizagem, discutindo os seus objetivos e de que forma os resultados obtidos podem auxiliar e orientar o(a) professor(a) em seu planejamento e práticas pedagógicas.

Para Soares (2021a), na palavra diagnóstico,

[...] está presente a palavra *gnosis*, que significa “conhecimento”, com o prefixo *dia-*, que acrescenta a essa palavra o sentido de “através de”, “por meio de”: *diagnose* é o conhecimento construído a partir de sinais, de manifestações externas; *diagnóstico*, como substantivo, que é como usamos aqui, é sinônimo de *diagnose*, com a mesma origem (SOARES, 2021a, p. 310, grifos da autora).

Com o propósito de ampliar a compreensão acerca da palavra diagnóstico no processo de ensino-aprendizagem, a autora traz uma analogia com a utilização desse termo na área médica (SOARES, 2021a). Como é sabido, para identificar possíveis problemas de um(a) paciente, o(a) médico(a) realiza um diagnóstico a fim de definir o tratamento necessário para a doença diagnosticada. Desse modo, aponta que o mesmo processo se dá na área da educação, esclarecendo que “usamos *diagnósticos* com o objetivo de identificar dificuldades que a criança esteja enfrentando por meio de seus ‘erros’, que são os ‘sintomas’ que nos permitem definir e orientar a intervenção” (SOARES, 2021a, p. 310, grifos da autora).

Nessa perspectiva, Soares (2021a) traz reflexões sobre a importância de diagnosticar o nível de escrita das crianças, afirmando ser esse um tipo de atividade que possui objetivos pedagógicos. Acrescenta ainda que os resultados obtidos no diagnóstico orientam os(as) professores(as) para o trabalho com as crianças, para que atendam às necessidades reveladas no diagnóstico, definindo, assim, procedimentos de intervenções pedagógicas que possibilitem o êxito na aprendizagem dos(as) discentes.

Nessa mesma vertente, Luckesi (2005) esclarece que esse tipo de avaliação de cunho diagnóstico requer que a atividade seja utilizada como um instrumento de apoio à aprendizagem, ou seja, não existe objetivo de aprovar ou reprovar a partir de seus resultados, e sim de identificar possíveis dificuldades/potencialidades de aprendizagem, para se elaborar novas intervenções.

Essa compreensão acerca do papel da atividade diagnóstica no processo de alfabetização já era discutida há mais de uma década, pelo Centro de Alfabetização,

Leitura e Escrita (Ceale), juntamente com o Ministério da Educação, no material elaborado sobre a Avaliação Diagnóstica de Alfabetização, quando afirmam o seguinte: “a avaliação diagnóstica é o ponto de partida do trabalho pedagógico; sobretudo: é ponto de partida de um trabalho pedagógico autônomo, em que o professor controla o que ensina, o para que ensina, o como ensina” (BATISTA et al, 2005, p. 9).

Partindo desse pressuposto, é possível compreender que a atividade diagnóstica serve para direcionar o trabalho do(a) professor(a). É através dos resultados das atividades diagnósticas que o(a) professor(a) passa a conhecer, inicialmente, o(a) aluno(a), seu aprendizado e suas dificuldades. É justamente isso que lhe confere autonomia, pois, em se tratando de turmas escolares, não há uma turma igual à outra. O “como ensinar” e “o que ensinar”, sem dúvida alguma irão variar de acordo com o perfil de cada classe, ou seja, de todos(as) e de cada aluno(a) individualmente.

É importante que se compreenda que:

[...] a avaliação diagnóstica é um valioso instrumento para que o professor conheça a turma com que vai trabalhar, para saber de que pontos deve partir, que capacidades deve explorar, de que modo deve explorá-las, quer dizer, introduzindo, por exemplo, uma determinada capacidade, trabalhando-a sistematicamente ou retomando-a para consolidação (BATISTA et al, 2005, p. 11).

É válido salientar também que não basta elaborar uma atividade e intitulá-la de diagnóstica; é de suma importância que se leve em consideração quais capacidades/competências os(as) alunos(as) que ingressam o primeiro ano do Ensino Fundamental deveriam já estar dominando. Esses(as) alunos(as), por sua vez, são, em sua maioria, oriundos(as) da educação infantil, primeira etapa da educação básica. Segundo a BNCC,

a transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo (BRASIL, 2018, p. 53).

Cientes disso, e com base nos campos de experiência nos quais a BNCC estruturou a organização curricular da educação infantil, os quais foram considerados na estruturação do RCM, espera-se que, ao finalizar a primeira etapa da educação básica, dentro do campo de *Escuta, fala, pensamento e imaginação*, o(a) aluno(a) seja capaz de

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios. Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida. Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas. Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação (BRASIL, 2018, p. 55).

Nesse viés, é de fundamental importância que as atividades diagnósticas elaboradas para as turmas que estão ingressando no primeiro ano do Ensino Fundamental contemplem as competências que devem ser apresentadas pelos(as) alunos(as).

Em posse de tais considerações e certas da importância das atividades diagnósticas, iniciamos a análise das atividades de língua portuguesa, aqui constituídas como nosso primeiro instrumento de análise e discussão da presente pesquisa. A análise discute os aspectos gerais, a organização, a interação, os enunciados, a compreensão leitora e a contextualização das atividades do Bloco Diagnóstico da SME.

O Bloco Diagnóstico de língua portuguesa foi organizado em oito páginas, todas apresentadas com cabeçalho com espaços demarcados para preenchimento de informações do nome da escola, aluno(a), professor(a), data, turma e turno. Além dessas informações, contém também a descrição do conhecimento escolar e objetivo de cada atividade.

A organização das atividades, não apresentou variação de cores, fato que pode contribuir para o desestímulo frente à realização da atividade diagnóstica, considerando, como já foi mencionado pela BNCC (BRASIL, 2018), que os(as) alunos(as) do primeiro ano estão saindo da educação infantil, um processo de transição que requer cautela. É necessário, pois, assegurar a continuidade no processo de aprendizagem, suavizando as mudanças, com o objetivo de manter um equilíbrio. Para tanto, é importante que o universo colorido permaneça presente nas atividades propostas.

Segundo Mello (1989), no processo de construção de material didático, é necessário que sejam considerados, entre outros aspectos, a motivação, ilustração e formato. A autora ainda acrescenta,

O atrativo da presença da figura sem dúvida pode ajudar a criança a se interessar e desenvolver a leitura. Também a estimulação multissensorial das figuras e textos apresentados juntos resultam em melhores condições de aprendizagem (MELLO, 1989, p. 1989).

Witter e Ramos (2008), seguindo essa mesma linha de pensamento, e ancorados nas ideias defendidas por Romano (2006), afirmam que a utilização da cor pode ser um elemento facilitador da aprendizagem.

Um outro aspecto observado diz respeito à ausência de um texto informativo/instrutivo que situasse a família ou responsável pela aplicação da atividade junto à criança ou mesmo que informasse o objetivo geral do Bloco Diagnóstico e das atividades propostas, tendo em vista que esse bloco seria, de certa forma, o primeiro contato do(a) aluno(a) com o primeiro ano do Ensino Fundamental. Portanto, informar, orientar a família sobre como devem ser aplicadas e realizadas as atividades propostas são ações tão importantes quanto a elaboração das atividades em si.

Desse modo, seria necessário, por exemplo, que os(as) responsáveis fossem orientados(as) sobre qual postura deveriam assumir frente aos possíveis questionamentos e “erros” apresentados pelas crianças no momento da realização da atividade diagnóstica. Para Batista et al (2005),

É necessário fazer com que os erros dos alunos se tornem “observáveis”, que permitam inferir hipóteses ou conflitos cognitivos subjacentes a cada resposta ou a desempenhos alternativos em relação ao esperado. Somente nessa perspectiva se torna possível realimentar o processo de aprendizagem e efetuar intervenções que possam retomar ou consolidar capacidades não desenvolvidas. Desse modo, os erros possibilitam a verificação de conceitos e estratégias utilizados pelas crianças na resolução da atividade (BATISTA et al, 2005, p. 26).

Logicamente, não há pretensão de se exigir que os(as) responsáveis pelo acompanhamento das crianças, ao realizarem as atividades, tenham ciência das intervenções necessárias para possibilitar a compreensão e progressão do(a) aluno(a). No entanto, na falta de orientação para os familiares e/ou responsáveis, as atividades (diagnósticas ou não) podem não alcançar os seus objetivos. Dessa forma,

os resultados obtidos nas atividades podem não ser exatamente o ponto de partida para o(a) professor(a), descaracterizando, assim, o perfil de atividade diagnóstica. De fato, como já foi mencionado a partir das aproximações de Soares (2021a), as dificuldades das crianças são os sintomas apresentados que permitem orientar e definir a intervenção.

Outro aspecto observado diz respeito à organização dos enunciados no Bloco Diagnóstico da SME. Cada página possui um ou dois enunciados instruindo a forma de execução da atividade. No entanto, a construção frasal dos enunciados não apresenta condições claras e completas para a aplicação da atividade pedagógica.

A clareza dos enunciados é, sem dúvida, um fator preponderante para que haja êxito na atividade diagnóstica, principalmente por se tratar de atividades que seriam realizadas fora do espaço escolar, local por excelência de interação professor(a)-aluno(a). Sendo assim, os enunciados das atividades carecem de detalhes orientadores que indiquem a forma de como a atividade deveria ser desenvolvida. A exemplo disso, verificamos, em uma das atividades propostas, o seguinte enunciado: “Descubra as palavras no quadro.” No entanto, o quadro (Figura 1) é apresentado de forma confusa, com sílabas e números, e, abaixo do quadro, algumas adições. Vejamos:

Figura 1 – Enunciado de atividade

1. DESCUBRA AS PALAVRAS PROCURANDO NO QUADRO.

| | | | |
|---------|----------|----------|----------|
| 1 LA | 2 NA | 3 VE | 4 TA |
| 5 PO | 6 LO | 7 DE | 8 TE |
| 9 BO | 10 DA | 11 CA | 12 DO |

| | |
|----------------|----------------|
| 1 + 4 = _____ | 5 + 8 = _____ |
| 3 + 1 = _____ | 9 + 11 = _____ |
| 2 + 10 = _____ | 9 + 6 = _____ |
| 1 + 12 = _____ | 7 + 12 = _____ |

Fonte: Bloco Diagnóstico – SME, 2021.

Não existe, portanto, uma instrução clara de que o(a) aluno(a) deveria observar os números juntamente com as sílabas presentes em cada célula do quadro e, em

seguida, atentar-se para as adições do quadro abaixo, sendo que cada número deveria ser substituído pelas sílabas presentes na célula do quadro, e, somente assim, o(a) aluno(a) poderia descobrir quais palavras formaria.

Nesse sentido, toda e qualquer informação/instrução sobre o desenvolvimento da atividade, que seria explicada em sala de aula pelo(a) professor(a), precisa estar clara nos enunciados. O propósito desse detalhamento é conduzir corretamente a aplicação pelos familiares, de modo a orientar o entendimento e execução pelos(as) alunos(as).

Nessa vertente, consideramos ser de vital importância que as atividades realizadas no contexto da sala de aula ou fora, tragam em seus enunciados/orientações a perspectiva da “presença” do(a) professor(a). Não sendo dessa forma, certamente os resultados obtidos pelo diagnóstico ficam comprometidos, comprometem o planejamento do ensino e as atividades subsequentes.

Outro aspecto observado diz respeito à falta de texto/contexto nas atividades. Inicialmente o bloco apresenta uma atividade com vogais; na página seguinte, uma atividade relacionada ao alfabeto; depois, letras variadas, palavras diversas; e, por fim, uma atividade com o nome do(a) aluno(a).

O primeiro ponto a ser observado pode ser resumido nas palavras de Soares (2021b), para quem é artificial um trabalho que pretenda

[...] levar a criança a aprender a leitura e a escrita desligadas do seu uso, ensinando-a a reconhecer e traçar letras, relacioná-las a seu valor sonoro, juntá-las em sílabas, estas em palavras, para enfim ler e escrever **textos**, tornando-a capaz de inserir-se no mundo da escrita (SOARES, 2021b, p. 35, grifo da autora).

Mesmo que se trate de atividades diagnósticas para uma turma que está em processo de aquisição/domínio da linguagem escrita, conforme Soares “o texto deve ser o eixo central do processo de alfabetização.” (SOARES, 2021b, p. 34).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN’s (BRASIL, 1997) já sinalizavam a importância da inserção de textos no processo de ensino/aprendizagem, ressaltando que, se existe pretensão em contribuir para que as crianças produzam e interpretem textos, não é utilizando palavras soltas ou frases descontextualizadas que se alcançará tais objetivos. E ainda acrescentam,

Um texto não se define por sua extensão. O nome que assina um desenho, a lista do que deve ser comprado, um conto ou um romance, todos são textos.

A palavra “pare”, pintada no asfalto em um cruzamento, é um texto cuja extensão é a de uma palavra. O mesmo “pare”, numa lista de palavras começadas com “p”, proposta pelo professor, não é nem um texto nem parte de um texto, pois não se insere em nenhuma situação comunicativa de fato (BRASIL, 1997, p. 29).

Sendo assim, consideramos importante que as atividades propostas utilizem da escrita em situações reais, nas quais caberia a inserção dos mais variados gêneros textuais. Para Silva, Freitas e Santos (2017), “os textos autênticos são recursos imprescindíveis para a alfabetização” (p. 423).

De acordo com Antunes (2003), ainda é possível constatar, no trabalho referente à escrita em sala de aula:

[...] a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, realizada em “exercícios” de criar listas de palavras soltas ou, ainda, de formar frases. Tais palavras e frases isoladas, desvinculadas de qualquer contexto comunicativo, são vazias do sentido e das intenções com que as pessoas dizem as coisas que têm a dizer. [...] Parece incrível, mas é na escola que as pessoas “exercitam” a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem *que não diz nada* (ANTUNES, 2003, p. 26, grifos da autora).

Coerentes com essa crítica, as atividades de língua portuguesa do Bloco Diagnóstico se caracterizam por palavras soltas e desvinculadas do contexto do(a) aluno(a), contrariando, por exemplo, os princípios defendidos pela PHC, adotada pela SME (2021), uma vez que, segundo Coelho (2016) a Pedagogia Histórico-Crítica atua na defesa “de uma escola que transmita o conhecimento em suas formas mais desenvolvidas para contribuir com a formação de seres humanos capazes de transformar a realidade.” (COELHO, 2016, p. 74).

Outrossim, tão importante quanto a inserção de textos nas atividades diagnósticas para que haja sentido no que se propõe é a produção de textos de forma espontânea pelo(a) aluno(a). E, aqui, valemo-nos mais uma vez do que afirmam os PCN’s (BRASIL, 1997), que não é a extensão que define um texto.

Nesse aspecto, é essencial destacar que, por tratar-se de uma atividade diagnóstica, um dos objetivos é conhecer qual a compreensão que a criança possui a respeito da escrita. Para tanto, o Bloco Diagnóstico deveria propiciar oportunidades para que o(a) aluno(a) tentasse se expressar e escrever espontaneamente. De acordo com Soares (2021a) o trabalho com a escrita espontânea e inventada deve ser frequente. A autora ainda afirma que as atividades diagnósticas realizadas periodicamente permitem ao(à) professor(a) identificar qual o nível de compreensão

da escrita a criança possui. Isso, porém, só é possível quando o(a) aluno(a) é solicitado(a) a escrever.

Da análise feita, foi possível inferir que as atividades de produção escrita espontânea não fazem parte do Bloco Diagnóstico. Isso vai de encontro aos pressupostos defendidos pelos(as) autores(as) que concebem o processo inicial de aquisição da leitura e da escrita como um processo de construção. Nesse sentido, a ausência de propostas de escrita e/ou um trabalho com palavras descontextualizadas comprometem o real objetivo das atividades, quer sejam diagnósticas ou não.

Se não há, nas atividades diagnósticas, estratégias que visem contextualizar o nível da escrita e compreensão das palavras por parte dos(as) alunos(as), elas não podem, portanto, servir de diagnóstico. Para Batista et al (2005), uma das primeiras ações que devem ser desenvolvidas pelo(a) professor(a) em uma atividade diagnóstica é a investigação, por meio de sondagens, sobre como é o processo de inserção da criança na cultura escrita. Nessa perspectiva, o trabalho com a escrita e com as palavras contextualizadas é de suma importância.

Considerando que os(as) alunos(as) recém-chegados(as) ao Ensino Fundamental são oriundos(as) da educação infantil, inferimos que os conhecimentos escolares trabalhados no Bloco Diagnóstico de forma isolada podem não diagnosticar as competências estruturadas pela BNCC (BRASIL, 2018) para a organização curricular dessa primeira etapa da educação básica. De acordo com esse documento normativo, a criança deverá encerrar a etapa da educação infantil tendo noção/domínio dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento delimitado em cada campo de experiência, a saber:

- **“O eu, o outro e o nós”** – campo voltado para o respeito e a expressão de sentimentos e emoções;
- **“Corpo, gestos e movimentos”** – campo em que é trabalhada a utilização do corpo em interação com o ambiente e com o outro;
- **“Traços, sons, cores e formas”** – aqui se trabalha a arte e as diversas formas e sons de interagir com e através dela;
- **“Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”** – campo em que se trabalham noções de grandeza, bem como a identificação, nomeação e comparação; e por fim,

- **“Escuta, fala, pensamento e imaginação”** – nesse campo, dentre outras aprendizagens, objetiva-se que o(a) aluno(a) seja capaz de reconhecer diferentes gêneros textuais, apresentando compreensão do papel social da escrita e identificando a leitura como fonte de informação.

O desenvolvimento dessas habilidades não impede que sejam trabalhadas vogais, letras, sílabas e palavras. Todavia, é importante compreender que tais conhecimentos escolares não possuem um fim em si mesmos. E é justamente essa compreensão que pode direcionar uma atividade diagnóstica para que sejam investigadas as competências próprias de cada etapa da educação básica.

Segundo Soares (2021a) é necessário que haja um cuidado específico quanto ao que se pergunta em uma atividade diagnóstica, para que não haja situações em que se procure identificar erros de competências que não foram trabalhadas com os(as) alunos(as).

Inferimos, então, que a formulação das atividades propostas no Bloco Diagnóstico, de modo geral, não corresponde aos objetivos de atividades diagnósticas. Esse fato persiste, ainda que a intenção seja diagnosticar o nível de desenvolvimento das crianças advindas da educação infantil para oferecer ao(a) professor(a) informações a serem utilizadas como referência para o planejamento e desenvolvimento do trabalho no decorrer do ano letivo.

5.2 Aspectos gerais dos blocos

Como já foi mencionado anteriormente, neste capítulo fizemos uma análise dos aspectos gerais contidos nos blocos de atividades de língua portuguesa do primeiro ano do Ensino Fundamental. O levantamento do *corpus* foi feito a partir de quatro conjuntos de blocos de atividades.

Para a organização, análise e discussão dos dados, consideramos o número de blocos de atividades (total de oito por conjunto de blocos) e a estruturação de cada um deles, considerando páginas e número de atividades propostas. A fim de facilitar a leitura e compreensão, elaboramos tabelas com dados quantitativos envolvendo os blocos das quatro escolas

Como informado no capítulo da metodologia, já que a discussão e análise dos dados ocorrem de maneira específica a um conjunto de blocos, fizemos a identificação com as quatro primeiras letras do alfabeto grego: Conjunto Alfa, Beta, Gamma e Delta.

A análise a seguir traz a apresentação dos aspectos gerais observados em todos os conjuntos de blocos de atividades, a saber: a) número de páginas; b) número de atividades por bloco e c) qualidade gráfica.

a) Número de páginas

Do levantamento do número de páginas em cada conjunto de blocos de atividades, identificamos, conforme a Tabela 1, o mínimo de 32 e o máximo de 100 páginas. Obtivemos uma média de 04 e 12 atividades, respectivamente, nos conjuntos Delta e Beta, quando dividimos o total de páginas por oito blocos trabalhados.

Percebe-se que o número/média de páginas varia por conjunto de blocos, a ponto de se obter um diferencial de quase 70 páginas de um conjunto para o outro. No entanto, apesar de não discutir a quantidade de páginas como fator limitador/facilitador para o desempenho do aluno(a), é importante refletirmos sobre o contexto no qual esses blocos foram trabalhados.

Tabela 1 – Número de páginas por bloco

| Conjunto | Total de páginas | Média por Bloco |
|----------|------------------|-----------------|
| Alpha | 79 | ± 09 |
| Beta | 100 | ±12 |
| Gamma | 60 | ±07 |
| Delta | 32 | ±04 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelo número de páginas dos blocos, podemos inferir que o conjunto de blocos que ultrapassa a média de 09 páginas para um período de 18 dias letivos (segunda a sábado) contém um número excessivo de atividades de língua portuguesa, que, somadas às atividades de outras áreas, como matemática, ciência, história, geografia e outras, sobrecarregam a criança, a qual ainda se encontra em processo de adaptação no Ensino Fundamental. Assim, a realidade da construção dos blocos difere do trabalho realizado na educação infantil, e, portanto, pode não contribuir para o seu processo de aprendizagem.

b) Número de atividades por blocos

De acordo com a *Proposta Continuum Letivo 2020/2021*, da SME, os blocos de atividades de língua portuguesa deveriam conter um mínimo de 12 e máximo de 18 atividades didáticas a serem aplicadas no decorrer de três semanas consecutivas, de

maneira a corresponder uma carga horária total de 18h, distribuídas em 6h semanais (ITABUNA, 2021).

Por atividade, conforme o referido documento, compreende-se o número de 12 a 18 exercícios propostos, e não de páginas com vários exercícios. O próprio documento orienta, por exemplo, que, ao se trabalhar com leitura e interpretação de textos, a 1.^a atividade poderia ser leitura do texto; 2.^a atividade – interpretação reflexiva do texto, e 3.^a atividade – responder questões relacionadas ao texto (ITABUNA, 2021).

Com base nessas considerações, é possível observar (Tabela 02), que apenas o conjunto de blocos Alpha atende de fato às orientações da SME. Os demais conjuntos distanciam-se, por apresentarem, ora quantidades além, ora aquém.

Tabela 2 – Quantidade de atividades por bloco

| Conjunto | Total de atividades | Média por bloco |
|-----------------|----------------------------|------------------------|
| Alpha | 145 | ± 18 |
| Beta | 293 | ± 36 |
| Gamma | 230 | ± 28 |
| Delta | 65 | ± 08 |

Fonte: Dados da pesquisa.

O conjunto Beta, por exemplo, apresenta o triplo da quantidade de atividades indicada por bloco pela SME, o que configura um número excessivo de atividades, principalmente em se tratando de crianças que se encontram em processo de aquisição da linguagem escrita, bem como realizando atividades de todas as demais áreas do conhecimento.

Diante disso, precisamos refletir sobre as condições que essas crianças tiveram para desenvolver números tão excessivos de atividades, claramente observados em três, dos quatro conjuntos analisados. Condições essas em que a mediação professor(a)/aluno(a) não se realiza e, portanto, não ocorrem a orientação, a explicação, a contextualização, a exemplificação enquanto ações fundamentais para o processo de alfabetização, tal como possibilitado no modo do ensino/aprendizagem presencial.

Segundo Soares (2021a), o processo de alfabetização, assim como qualquer outro processo de aprendizagem, inclui a criança, sendo ela o sujeito que aprende; a escrita alfabética e seu uso – o objeto a ser aprendido; o professor(a)/alfabetizador(a),

sendo esse quem ensina; e, por fim, a interação entre o(a) aluno(a) que aprende e o(a) professor(a) que ensina. Com base nessas considerações, é importante refletirmos sobre o fato de que essa interação/mediação, característica do ensino presencial, é agora protagonizada entre família ou responsável e aluno(a) em sua residência, cujo ambiente e dinâmica é totalmente diferente do ambiente escolar. Esse fato nos leva a refletir sobre as palavras de Laguna et al (2021) ao afirmarem que:

[...] é válido destacar que os responsáveis, pais e cuidadores em geral na sua maioria, não possuem o preparo adequado exigido para educar as crianças em casa, que envolve, dentre outros fatores, didática, conhecimentos e habilidades que proporcionem a correta educação em modo remoto (LAGUNA et al, 2021, p. 5404).

Nesse sentido, é de fundamental importância que toda atividade pensada para a alfabetização de crianças nesse novo cenário leve em conta todas essas considerações, com o intuito de propiciar aos pais e/ou responsáveis condições favoráveis. Assim, mesmo com a falta de conhecimento e didática necessários para a educação das crianças, pode-se direcioná-las e orientá-las na realização das atividades de forma segura.

Ainda é necessário acrescentar que, embora tenhamos computado uma média de atividades para melhor análise dos dados, ao calcularmos a quantidade de atividades por bloco de cada conjunto, o conjunto Beta possuía blocos com quantidade demasiada de atividades. Há um bloco, por exemplo, com 69 exercícios. Diante disso, considerando as inúmeras atribuições dos familiares e o grau de escolaridade destes, sendo que, possivelmente, uma grande parte sejam analfabetos funcionais, de que forma seria então possível alfabetizar essas crianças? Não seria o excesso de atividades um possível aliado à formação de alunos(as) copistas?

Para além disso, se considerarmos o ingresso dessas crianças no Ensino Fundamental, e acrescentando a isso o fato de o ano letivo anterior também ter sido caracterizado com atividades remotas, visto o continuum letivo 2020/2021, o que poderia configurar a necessidade de um número demasiado de atividades?

c) Qualidade gráfica

Tão importante quanto analisar a quantidade de páginas e de atividades em um bloco é a qualidade gráfica dessas atividades. Se um número excessivo de atividades pode gerar fatores como desânimo e desatenção no momento de execução dos

exercícios, a má qualidade gráfica, a ilegibilidade dos enunciados e figuras ampliam ainda esses fatores, comprometendo tanto a realização como a compreensão das atividades.

Observamos, ainda, que algumas atividades foram baixadas da internet sem que se observasse a qualidade. Uma busca mais precisa direcionaria às mesmas atividades com uma qualidade melhor. Tal fato pôde ser observado pois realizamos uma busca dessas atividades que apresentaram qualidades gráficas precárias, e encontramos tanto atividades um padrão proximal quanto padrões superiores, como podemos verificar nas imagens:

Figura 2 – Atividade com qualidade gráfica precária



Fonte: Atividade retirada do conjunto de blocos Delta.

Figura 3 – Atividade com qualidade gráfica mediana

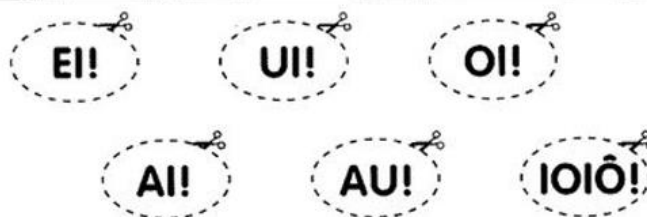


Fonte: Pinterest.

<<https://br.pinterest.com/pin/815362707517491537/>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

Figura 4 – Atividade com boa qualidade gráfica

■ Enfatize a aglutinação por meio de histórias ou frases.



Fonte: Chaves 2600 Blog. Disponível em: <<http://chaves2600.blogspot.com/2018/09/ditado-com-encontro-vocalico.html>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

Das imagens apresentadas, infere-se que a Figura 3 aproxima-se da qualidade gráfica da Figura 2, apesar de ainda apresentar melhor configuração. A Figura 4, contudo, configura uma atividade legível, com boa qualidade gráfica, podendo auxiliar no melhor desempenho das atividades.

Apesar de termos encontrado atividades ilegíveis em todos os conjuntos, exemplificamos apenas com um, para melhor compreensão de nossa reflexão. O que nos cabe agora é refletir sobre qual a relevância de apresentarmos dados como esses: o que essas atividades revelam no que diz respeito à elaboração desses blocos?

Inferimos, então, que muitas atividades revelam, de certa forma, um descuido por parte dos elaboradores, se atentarmos para o fato de que uma preocupação maior possibilitaria a utilização das mesmas atividades com qualidades gráficas melhores. Tal situação acentua ainda mais as dificuldades das realizações das atividades remotas, visto que, como já foi mencionado anteriormente, a mediação/interação professor(a)/aluno(a) não acontecia como no sistema de aulas presenciais e, portanto, as dúvidas quanto aos enunciados ou imagens ilegíveis não poriam ser sanadas, mesmo que esse papel de mediador fosse protagonizado por familiares ou responsáveis.

Nesse sentido, destacamos a importância de a atividade ser elaborada, projetada, organizada, considerando todos esses vieses, principalmente quando direcionada à alfabetização, etapa que exige maior atenção pelo fato de as crianças encontrarem-se em processo de aquisição da linguagem escrita.

Continuando com a análise de dados, no tópico a seguir apresentamos a análise da formulação dos enunciados, na qual discutimos sobre a clareza, coerência e instruções para a realização das atividades propostas.

5.3 A formulação e contextualização dos enunciados

Como já foi explicitado no capítulo do percurso metodológico, as duas dimensões desta categoria foram idealizadas, primeiramente, de modo separado. No entanto, durante a análise dos enunciados nos conjuntos de blocos, surgiu a necessidade de fundir duas categorias, tornando-as apenas uma. À medida que separávamos os dados referentes à formulação dos enunciados, logo observamos, com a leitura do objetivo da atividade, a intrínseca relação com a contextualização. Assim, ao passo que tecíamos as observações quanto aos aspectos analisados no que diz respeito à formulação dos enunciados, falar sobre a contextualização tornou-se indispensável.

Para a análise da categoria enunciados/contextualização utilizamos a concepção de enunciado trazida por Bakhtin o qual defende que “o enunciado é concebido como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado” (BRAIT; MELO, 2013, p. 63). Segundo as autoras, a mesma frase, nos estudos bakhtinianos, pode ser utilizada em uma quantidade infinita de enunciados, posto que esses são únicos, inseridos em contextos e situações específicas. Ainda acrescentam, que correntes da pragmática indicaram a natureza extralinguística do enunciado, valendo-se, a título de exemplo, às noções de inferência e contexto como condições indispensáveis para sua compreensão.

Com o intuito de melhor compreensão da análise realizada acerca dos enunciados, torna-se necessário retomarmos a reflexão, já discutida neste estudo, no que concerne ao contexto pandêmico em que essas atividades foram produzidas/desenvolvidas. Estas, que comumente eram desenvolvidas em sala de aula sob a orientação e supervisão de um(a) docente, no contexto supracitado estavam sendo desenvolvidas nas residências de cada aluno(a), sob a orientação, ou não, de pais/responsáveis.

Dessa forma, é importante refletirmos, nas palavras de Laguna et al (2021), sobre os desafios encontrados pelos pais para ensinarem seus(suas) filhos(as) durante o período pandêmico. Segundo esses autores, essa temática sobre as dificuldades dos pais com o aprendizado dos filhos já integrava o conteúdo de discussões por profissionais educadores(as) ao longo de muitas décadas, muito antes de vivenciarmos o cenário de pandemia.

Mas qual a relevância de trazermos esse contexto de isolamento social para um capítulo em que nos propusemos a apresentar resultados da análise dos enunciados? A explicação pauta-se no fato de essas atividades, desenvolvidas remotamente, serem o nosso objeto de pesquisa. Nelas, os enunciados, além de desenvolverem – o ideal era que fosse desenvolvido – a função de encaminhar o(a) aluno(a) na realização dos exercícios, ocuparam, de certo modo, o papel que seria protagonizado pelo(a) professor(a).

Nesse sentido, diferentemente das aulas presenciais, em que o(a) aluno(a) recorria às instruções dos enunciados e às orientações do(a) professor(a), no contexto das atividades remotas o enunciado precisava dar conta desses dois papéis – a compreensão do(a) aluno(a) e a orientação do(a) docente. A questão é: a forma como esses enunciados foram elaborados possibilitaram o processo de alfabetização e letramento dos(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental? E foi precisamente com base nesse questionamento que tecemos as análises e discussões que se seguem.

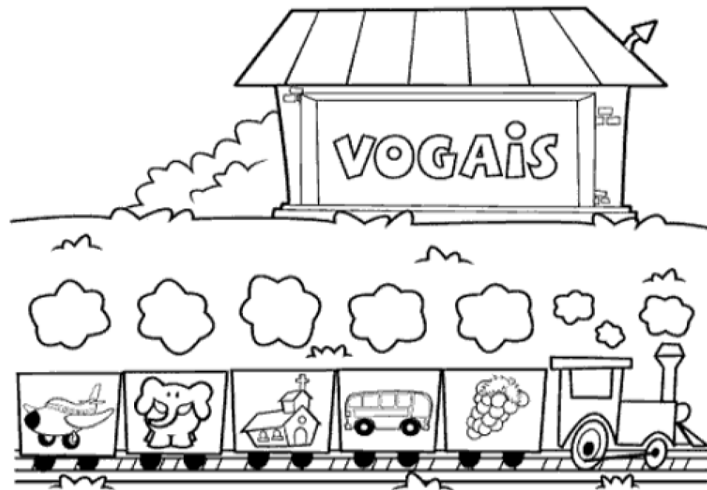
5.3.1 Clareza e Contextualização dos enunciados

Ter clareza para se expressar, seja na linguagem escrita ou oral, é primordial para o bom desenvolvimento da comunicação. Blikstein (1985) já afirmava que “ninguém é obrigado a adivinhar quais são os nossos pensamentos [...] Nós é que devemos transmitir aos outros as ideias [...] que há em nossa mente” (BLIKSTEIN, 1985, p. 16). Com base nessa afirmação, e considerando que, ao elaborar um enunciado, existe uma intenção por parte do(a) docente de como a atividade deve ser desenvolvida e quais objetivos deseja-se alcançar a partir dela, entendemos ser primordial que as instruções nos enunciados estejam claras e de fácil compreensão, para que, dessa forma, o(a) aluno(a), auxiliado(a) ou não pelos familiares, possa compreender a proposta apresentada e alcance, assim, maiores possibilidades de desenvolvimento no processo de alfabetização e letramento.

Ao analisarmos as atividades propostas nos quatro conjuntos de blocos, identificamos vários enunciados que se apresentam com limitações de clareza no que tange à atividade proposta e execução pelo(a) aluno(a), conforme exemplos apresentados.

Figura 5 – Primeira atividade do conjunto Alfa

ESCREVA A LETRA INICIAL DE CADA FIGURA:



Fonte: Atividade retirada do conjunto de blocos Alfa.

É possível observar na figura acima que, embora o enunciado inicialmente pareça ter clareza quanto à orientação, ao relacioná-lo com a figura a ser observada pelo(a) aluno(a), analisamos a ausência e, conseqüentemente, a necessidade de orientações mais específicas. No enunciado há uma orientação para que o(a) aluno(a) “escreva a letra inicial de cada figura”. No entanto, não há uma delimitação (para que se escreva no interior dos vagões do trem a inicial de cada figura). Outro ponto é a ausência de orientação para o local da escrita da letra inicial das figuras, o que depreendemos ser a representação das “bolhas de fumaça”. A ausência dessas orientações e delimitações certamente provocam dificuldades na compreensão do(a) aluno(a), possibilitando outras interpretações e conseqüentes prejuízos ao seu processo de alfabetização e letramento, contrapondo-se, assim, com Silva (2011), quando afirma:

Um enunciado deve ser elaborado de maneira clara e objetiva, definindo claramente as tarefas solicitadas. Deve incluir todas as informações necessárias. A falta ou excesso de dados ou informações pode dificultar a compreensão do problema ou ainda, conduzir uma questão sem resposta (SILVA, 2011, p. 61).

Outro fator observado, diz respeito à ausência de um gênero textual antecedendo a proposta que justificasse a representação das imagens – avião,

elefante, igreja, ônibus e uva – na imagem dos vagões do trem, bem como as letras – iniciais das imagens – no que seria a representação figurativa da fumaça que sai da chaminé do trem.

Um texto literário, por exemplo, antecedendo essa atividade, poderia justificar a metáfora utilizada, o que poderia fazer algum sentido se baseado em algum contexto. Falamos de texto literário pelas inúmeras possibilidades de se adentrar no campo imaginário. No entanto, o fato de a atividade ser proposta de forma isolada, sem texto e sem uma contextualização para que a criança pudesse compreender o sentido do que fora proposto, torna a probabilidade da aquisição da linguagem escrita e o desenvolvimento do letramento através da atividade ainda menor.

Segundo Soares (2021a), o texto deve ser o bojo medular do processo de alfabetização, e afirma:

[...] é necessário, já nas fases iniciais do processo de conceitualização da escrita, que muitas atividades se baseiem em palavras destacadas de textos, - palavras de parlendas, cantigas, histórias, em atividades de leitura, escrita, ou jogos lúdicos (lembre-se: *o texto como centro*, sempre) (SOARES, 2021a, p.79, grifos da autora).

Nessa perspectiva, a utilização do texto, além de conferir sentido para a atividade proposta, possibilita partir do macro – texto, frases, palavras – para o micro – sílabas e letras. É o que Soares (2021a) define como sendo o ponto de partida do trabalho do alfabetizador: as unidades maiores, o que, para alguns, ainda é considerado o ponto de chegada.

Para a autora, a função sociointerativa da língua é concretizada por meio de textos, sejam eles orais ou escritos. Na oralidade, por exemplo, a criança está a todo tempo ouvindo palavras, frases e textos, mas todas dentro de um contexto, dentro de um cenário comunicativo. Segundo Soares (2021a),

Tal como seria artificial (e impossível!) pretender levar a criança a adquirir a fala ensinando-a a pronunciar fonemas e reuni-los em sílabas, estas em palavras, para enfim chegar a textos que habilitassem a interagir no convívio social, também se torna artificial levar a criança a aprender a leitura e a escrita desligadas de seu uso, ensinando-a a reconhecer e traçar as letras, relacioná-las a seu valor sonoro, juntá-las em sílabas, estas em palavras, para enfim ler e escrever **textos**, tornando-se capaz de inserir-se no mundo da escrita. (SOARES, 2021a, p.35, grifos da autora).

No processo de análise, identificamos outros blocos atividades com enunciados semelhantes ao encontrado no bloco em que extraímos o da Figura 6. A fim de evitar uma exposição excessiva de figuras, apresentamos apenas algumas imagens que reforçam as observações que tecemos, como podemos verificar a seguir.

Figura 6 – Exercício de nomear figuras

ESCREVAS OS NOMES DOS DESENHOS.

Fonte: Atividade retirada do conjunto de blocos Alfa.

Figura 7 – Exercício de formar palavras

FORME PALAVRAS COM AS SÍLABAS ABAIXO:

1 - DO 3 - MI 7 - ME 2 - CE 4 - GO 6 - MO

2 - 1 _____ 6 - 5 _____

4 - 5 _____ 7 - 1 _____

Fonte: Atividade retirada do conjunto de blocos Beta.

Figura 8 – Ditado recortado

3 - DITADO RECORTADO.

Fonte: Atividade retirada do conjunto de blocos Delta.

Figura 9 – Exercício de identificação de sílabas

4. PINTA A SÍLABA QUE CORRESPONDE A IMAGEM.

Fonte: Atividade retirada do conjunto de blocos Gamma.

É possível verificar, nas figuras acima, que os enunciados apresentam uma relação confusa com as atividades propostas, podendo dificultar a compreensão e conseqüente execução pelo(a) aluno(a). Analisamos que, para desenvolver as atividades, seriam necessárias mais informações e orientações do que as que foram apresentadas.

Como exemplo, destacamos a atividade da Figura 6. Houve uma proposta para que o(a) aluno(a) escrevesse o nome das palavras nos quadros dispostos ao lado de

cada imagem. No entanto, ao observarmos a quantidade de quadrinhos, inferimos que a proposta girava em torno da escrita das palavras separadas por sílabas. Essa orientação, porém, não foi apresentada no enunciado.

Já na atividade representada na Figura 7, notamos que o enunciado não dá conta da atividade proposta, pois as sílabas foram organizadas na proposta da atividade ao lado de numerais. Esses numerais, como podemos observar, foram reunidos abaixo dessas sílabas com um hífen entre eles; não há clareza quanto ao objetivo dessa atividade. Os numerais representam subtrações? O(a) aluno(a) deveria relacionar o número à sílaba, juntá-las, para assim formar palavras? A qual sílaba, então, estaria se referindo o numeral 5, já que não encontramos esse numeral ao lado de nenhuma sílaba?

Na Figura 8, podemos perceber que houve a proposta de um ditado recortado. De pronto, para uma criança ou adulto que reconhece a figura da tesoura e a linha pontilhada como um sinal indicativo da ação de recortar, deduz-se a ação a ser feita, ou seja, recortar e colar. Da mesma forma a Figura 9: o enunciado orientava ao(à) aluno(a) pintar a sílaba que correspondesse à imagem. Porém, é possível inferir que, na verdade, o objetivo da atividade se tratava de pintar as sílabas que correspondiam à sílaba inicial dos nomes das figuras apresentadas. Todo esse trabalho, portanto, foi feito por dedução. Os enunciados não estavam suficientemente explícitos.

Assim, diante dos exemplos dos exercícios analisados, compreendemos que, por se tratar de atividades remotas, há a necessidade de orientação para que se execute, visto que a clareza das orientações evita o ensino por dedução. Esse tipo de ensino pode ser entendido por alguns como uma tentativa de “testar” a capacidade de compreensão do(a) aluno(a). Defendemos, porém, o ensino orientado, sequenciado, situado, com sentido e significado.

Nesse sentido, trazemos a seguinte reflexão: como a construção desses enunciados poderia possibilitar a alfabetização e letramento de discentes, tendo em vista tantos obstáculos para a compreensão das atividades?

Desse modo, para melhor compreender a questão faz-se necessário, recorrermos às ideias apresentadas por Koch e Elias (2009), ao defenderem uma escrita com foco na interação, em que o produtor, além de pensar no que vai escrever, pensa, de igual modo, em seu(sua) leitor(a), o que não significa dizer que isso ocorra de forma linear. Ainda segundo as autoras, o(a) escritor(a)/produtor(a) usa de algumas estratégias para escrever, e uma delas é levar em consideração os conhecimentos

que são do domínio do(a) leitor(a), ou seja, ter cautela com a forma como se escreve, para que os termos utilizados possam ser compreendidos por aquele(a) que lê. Assim, é de suma importância que haja um balanceamento entre as informações explícitas e implícitas, e que seja observado o nível de capacidade do(a) leitor(a) de compreender o que não está dito.

Dito isso, e pensando no público-alvo dessas atividades (crianças que estavam em processo de alfabetização, orientadas ou não por pais/responsáveis que, em sua maioria, não possuíam formação para o ensino escolar), de que forma, então, essas atividades poderiam, em sua estrutura, garantir o acesso ao aprendizado da linguagem escrita? Há de se considerar que, em muitos casos, os familiares, incumbidos de orientar as crianças no desenvolvimento da atividade, tinham uma grande probabilidade de

[...] não saberem conduzir a atividade com a intencionalidade pedagógica planejada, uma vez que eles podem não ser professores, não possuírem conhecimentos teóricos e didáticos-pedagógicos voltados ao processo de alfabetização e, em alguns casos, não serem alfabetizados (IGNÁCIO; BRAGA, 2020, p.3).

Em vista disso, seria primordial que todas as informações/orientações estivessem presentes no enunciado, conduzindo tanto os familiares a orientar o(a) aluno(a) como a facilitar o processo de compreensão da criança.

Importante mencionarmos que, em sala de aula, uma atividade na mão de um(a) docente pode até mesmo nem possuir um enunciado, ou, mesmo possuindo, há situações em que o(a) professor(a) muda o objetivo do que se pretende alcançar e utiliza a mesma atividade com instruções diferentes das que foram previamente organizadas no enunciado. Essa estratégia tem o intuito de possibilitar, a partir dessas novas orientações, a assimilação de novos conhecimentos e/ou habilidades.

As atividades nos livros didáticos são um exemplo dessa reconfiguração. Quantas vezes nós, professores(as), utilizamos propostas que consideramos interessantes, mas mudamos sua forma de para atendermos prioritariamente às necessidades dos(as) nossos(as) alunos(as), como também adequarmos a possíveis temáticas que estejam sendo discutidas com a turma?

Da análise realizada, percebemos a ausência dessa adequação. Os enunciados não foram adequados ao novo contexto de atividades remotas, em que tanto as instruções como possíveis explicações deveriam estar ali presentes, mesmo

que isso significasse a elaboração de um enunciado mais extenso. Para além disso, a falta do uso de textos na maioria das atividades ocasionou propostas isoladas, o que poderia produzir uma “prática de escrita mecânica e periférica” (ANTUNES, 2003, p. 25). Para Soares (2021a), um trabalho com frases e palavras, desassociado de qualquer contexto comunicativo, é vazio de sentido.

Salientamos a importância de que toda atividade planejada com o foco na alfabetização e letramento, de forma remota ou presencial, seja elaborada tendo o texto como eixo central. E, em se tratando de atividades remotas, destacamos, ainda, que sejam criteriosamente pensadas e originárias de objetivos formativos, constituídas de enunciados claros e coerentes, de modo que possibilitem sua execução de forma compreensiva, segura e prazerosa. A atividade torna-se um instrumento de interação entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a), sempre visando o êxito do processo de ensinar e aprender e, no presente caso, do estudo, do alfabetizar e do letrar.

5.4 Os conhecimentos escolares nas atividades de alfabetização e letramento

Tão importante quanto a proposição de atividades contextualizadas e enunciados bem articulados são os conhecimentos trabalhados nas atividades no e para o processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, com o objetivo de identificar os conhecimentos escolares de língua portuguesa presentes nas atividades propostas aos(as) alunos(as), constituímos a categoria Os conhecimentos escolares nas atividades de alfabetização e letramento. Como referência para identificação e análise dos conhecimentos trabalhados nas atividades dos conjuntos de bloco de estudo, utilizamos os definidos no Referencial Curricular Municipal (ITABUNA, 2020) da rede municipal de Itabuna, em eixos de ensino, com base na BNCC (BRASIL, 2018).²

A BNCC, como já foi citado no desenvolvimento deste estudo, trata-se de “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais a serem adquiridas pelos(as) alunos(as) ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 7). Entretanto, no que

² A utilização dos documentos da rede baseados na BNCC (2018) atendeu às orientações da Assessoria do Ensino Fundamental Anos Iniciais da SEC-Itabuna, uma vez que as orientações curriculares da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) se encontravam paralisadas em função do período pandêmico.

concerne ao processo de alfabetização, esse documento tem sido alvo de críticas em trabalhos acadêmicos, a exemplo do de Gontijo, Costa e Perovano (2020), ao afirmarem que a BNCC reduziu a alfabetização ao exercício da consciência fonológica, ao diferenciá-la da *ortografização*.

Segundo esses autores, na BNCC,

[...] a alfabetização se restringe à aquisição da base alfabética (realizada nos dois primeiros anos de escolarização), ou seja, à compreensão do caráter alfabético da escrita. A ortografização, compreendida como processo complementar da alfabetização, se prolonga pelos anos subsequentes do ensino fundamental e corresponde ao domínio da ortografia da língua portuguesa (GONTIJO; COSTA; PEROVANO, 2020, p.13).

Nesse sentido, o ponto de vista dos autores supracitados se aproxima à concepção teórica de Soares (2021a). A autora afirma que a alfabetização não se trata do aprendizado de um código, mas, sim, do aprendizado de um sistema de representação. Ainda acrescenta que, desde os anos 1980, já era perceptível que centralizar o processo de alfabetização apenas na aprendizagem do sistema alfabético era insuficiente para a formação de leitores(as) e produtores(as) de textos.

Para a autora (2021a), não é coerente pensar em um processo de alfabetização separado do processo de letramento. Embora sejam distintos, são fenômenos que acontecem simultaneamente e são interdependentes. Dessa forma, “a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2021a, p. 27).

No que concerne aos conhecimentos definidos pelo RCM, “os procedimentos metodológicos são orientados pelos **Eixos de Ensino** (Oralidade, Leitura, Análise Linguística e Produção Textual)” (ITABUNA, 2020, p. 344) preconizados pela BNCC, que correspondem à prática de linguagem a ser desenvolvida em sala de aula. Nessa perspectiva, para a análise e discussão dos dados, levantamos os conhecimentos escolares específicos trabalhados nas atividades dos conjuntos de blocos, quantificando-os e analisando-os de acordo com o eixo de ensino.

Como estruturação comum, verificamos, nas atividades escolares, que todas são estruturadas com um cabeçalho a ser completado pelo(a) aluno(a), com o nome da escola, nome do(a) aluno(a), nome do(a) professor(a). Em seguida, há a descrição do conhecimento escolar a ser trabalhado. A análise ocorreu com o estabelecimento

da relação do conhecimento escolar informado com as atividades propostas, buscando identificar o vínculo entre o conhecimento escolar e a(s) atividade(s).

Da análise inicial em todos os conjuntos de blocos, verificamos, em sua maioria, a ausência de relação entre o assunto sinalizado e o exercício proposto. Por esse motivo, optamos por analisar as atividades a partir, unicamente, dos eixos de ensino, ou seja: a Oralidade, Leitura, Análise Linguística e Produção Textual. Da análise das atividades, de forma quantitativa, elaboramos a Tabela 3 que segue:

Tabela 3 – Número de recorrências dos eixos de ensino de língua portuguesa por conjuntos de blocos

| Conjunto de blocos | Número de recorrências dos eixos de ensino de língua portuguesa | | | |
|--------------------|---|---------|---------------------|------------------|
| | Oralidade | Leitura | Análise linguística | Produção textual |
| Alpha | 0 | 6 | 70 | 0 |
| Beta | 0 | 25 | 47 | 12 |
| Gamma | 0 | 16 | 43 | 0 |
| Delta | 0 | 1 | 28 | 0 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Na Tabela 3 é possível observar as semelhanças e diferenças entre os conjuntos de blocos. Como semelhança, quantitativamente, identificamos a ausência de atividades para ensino da oralidade e o significativo número de atividades de análise linguística em todos os conjuntos de blocos.

Marcuschi e Dionisio (2007), ancorados na concepção do sociolinguista inglês Michael Stubbs (1986), definem que a palavra oralidade é utilizada para tratar de habilidades na linguagem falada. Para os autores, apesar de a escola não ensinar a fala do mesmo modo que ensina a escrita, ela pode ensinar as diversas formas de utilizar a oralidade. Ainda acrescentam que “não há razão alguma para desprestigiar a oralidade e supervalorizar a escrita” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 15).

Segundo o RCM, o ensino da oralidade

[...] deverá estar organizado intencionalmente para apresentar ao aluno em todo o Ensino Fundamental, de maneira sistemática e intencional as diferentes formas de manifestação oral (gêneros, objetivos de comunicação, contextualização histórica, manifestações artísticas e culturais

essencialmente originárias na oralidade) em diferentes contextos sociais (ITABUNA, 2020, p. 343).

Essa organização intencionada, em consonância com o pleno desenvolvimento da oralidade, precisa levar em consideração a fase de desenvolvimento em que se encontra o(a) aluno(a). Contudo, apesar de cientes sobre a importância do ensino da oralidade, não tecemos críticas, em se tratando de atividades remotas, à não identificação desse eixo de ensino nos conjuntos de blocos. Esse fato se explica porque, além do contexto em que eles foram elaborados e realizados, o ensino da oralidade no processo de escolarização é um grande desafio. Como afirma Antunes (2003), no que diz respeito ao trabalho com a linguagem oral ainda é possível constatar “uma quase omissão da fala como objeto de exploração no trabalho escolar” (p. 24). Para a autora, a explicação para essa omissão pode estar ligada à convicção ingênua de que a linguagem oral está, de certo modo, tão relacionada à vida cotidiana que não precisa ser conhecimento de matéria escolar, o que não passa de um equívoco em se tratando do uso oral da língua.

Outra semelhança encontrada foi referente ao número de atividades do eixo de ensino da análise linguística. Com base no que propõe o RCM

[...] a análise linguística dos usos da língua na oralidade e na escrita, que dará ao aluno ferramentas de apropriação cada vez mais significativa e autônoma dos processos de construção de sentido ao se entrecruzarem pensamento e linguagem (ITABUNA, 2020, p. 350).

Desse modo, os objetivos de aprendizagem no eixo da análise linguística propõem “Conhecer e analisar as relações regulares e irregulares entre fonemas e grafemas na escrita do português do Brasil” (ITABUNA, 2020, p. 350), possibilitando ao(à) aluno(a) a construção do conhecimento sobre o sistema alfabético do português brasileiro, bem como as diversas grafias desse sistema.

A identificação do elevado índice de atividades do eixo de análise linguística pode estar atrelada à concepção e prática de um processo de alfabetização baseado no ensino denominado tradicional e mecanicista, comumente praticado nas escolas e ainda considerado como um “bom método” de alfabetização no que concerne à aquisição e domínio da escrita e leitura. No entanto, os estudos mais recentes sobre processos de alfabetização e o próprio RCM da Rede Municipal de Itabuna, indicam que o trabalho com o eixo da análise linguística “envolve os procedimentos e

estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos” (BRASIL, 2018 apud ITABUNA, 2020, p. 350). Desse modo, reconhecemos a importância das atividades de análise linguística, desde que sejam propostas a partir de um trabalho contextualizado e significativo, pois, segundo Soares (2021a), não é o aprendizado de um código memorizando relações entre sons e letras que fará com que a criança seja alfabetizada.

O trabalho com palavras retiradas de textos desenvolvidos em sala de aula torna as atividades significativas. Esse fato não apenas pode conduzir o(a) aluno(a) ao processo de alfabetização, como também de letramento, uma vez que possibilita, para além da decodificação de palavras, a compreensão do seu significado e o contexto de sua utilização.

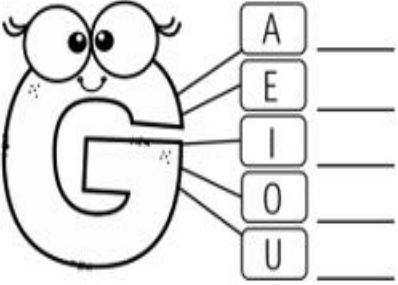
Nos conjuntos de blocos analisados, verificamos atividades que trabalhavam letras e palavras de forma descontextualizada, fenômeno recorrente (com poucas exceções) nos conjuntos de blocos Alpha e Delta. As atividades tinham como foco palavras, sílabas e letras soltas, dificultando o encontro de sentido e, portanto, o processo de alfabetização e de letramento.

Em contrapartida, ainda que quantitativamente insuficientes, no conjunto de blocos Gamma identificamos atividades que elegeram o texto como centro (elemento disparador) para realização das atividades propostas. Destacamos que nesse conjunto de blocos prevalecem atividades do eixo de ensino de análise linguística. Essa percepção nos conduz à reflexão da necessidade de os(as) professores(as) alfabetizadores(as) conhecerem a relação que deve existir entre o conhecimento escolar e a forma, ou seja, o que se ensina deve constar no que se solicita ao(à) aluno(a), favorecendo o seu aprendizado e desenvolvimento de modo a estimulá-lo(a), envolvendo-o(a) no processo de modo significativo e, portanto, formativo.







Nas figuras abaixo, exemplificamos, com duas atividades, a diferença entre uma atividade de análise linguística desvinculada de texto, na qual o(a) aluno(a) só precisa juntar letras para formar sílabas e utilizá-las para completar palavras (Figura 10), e uma atividade que, para ser realizada, estimula o(a) aluno(a) a tomar o texto como referência (Figura 11). Esta última está conforme propõe o eixo de ensino de Análise Linguística, o qual “envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos” (BRASIL, 2018 apud ITABUNA, 2020, p. 350).

Figura 10 – Exercício com a letra G

EU SOU A LETRA G
PARA VOCÊ PEQUENINHO
VOU ENSINAR MEUS PEDACINHOS.



COMPLETE AS PALAVRAS ABAIXO COM:
GA – GE – GI – GO – GU – GÃO

| | | | |
|--|------------|--|--------------|
|  | _____ TO |  | _____ LINHA |
|  | _____ TA |  | _____ LO |
|  | _____ RAFA |  | _____ LATINA |

Fonte: Atividade retirada do conjunto de blocos Delta.

Figura 11 – Atividade “Gente tem Sobrenome”

1. OBSERVE O TÍTULO DO TEXTO ABAIXO. CIRCULE ONDE ESTÁ ESCRITO A PALAVRA GENTE:

GENTE TEM SOBRENOME

2. AGORA ESCREVA O NOME GENTE NOS QUADRINHOS ABAIXO. DEPOIS FAÇA O QUE SE PEDE:

_____ ESCREVA A LETRA INICIAL DA PALAVRA:

_____ ESCREVA A LETRA FINAL:

_____ QUAL A LETRA QUE SE REPETE:

_____ QUANTAS LETRAS TÊM?







_____ QUANTAS VOGAIS?

_____ QUANTAS CONSOANTES?

VOCE SABIA QUE A PALAVRA GENTE SIGNIFICA A MESMA COISA QUE A PALAVRA PESSOA? PODE SER MENINO, MENINA, HOMEM, MULHER, VOVÓ, VOVÓ, TIO, TIA, AMIGO, ENTRE OUTROS.

3. COLE GRAVURAS OU DESENHE COISAS CUJOS NOMES INICIAM COM A MESMA LETRA DA PALAVRA GENTE (G):

4. ESCREVA A LETRA INICIAL DOS DESENHOS ABAIXO NO QUADRINHO CORRESPONDENTE E, FAÇA UM X APENAS OS DESENHOS CUJOS NOMES INICIAM COM A LETRA G:

| | | | | | |
|--|--|---|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Fonte: Atividade retirada do conjunto de blocos Gamma.

Na Figura 10, a atividade solicita apenas a formação de sílabas e palavras, não estimulando o(a) aluno(a) a exercitar a compreensão quanto à sua utilização. A proposta de junção de letras apenas contribui para uma escrita de forma mecânica, realizada como “cópia”, sem a necessária compreensão do que se escreve e, portanto, dificulta o processo de aquisição e entendimento da linguagem escrita. Outro fator diz respeito à proposta de completar palavras com as sílabas formadas com letra “G”. O fato de não terem sido utilizadas, em frases ou textos, palavras que se iniciam com as sílabas em questão pode comprometer a compreensão da atividade, visto que a letra “G” representa fonemas diferentes, a depender da vogal que a acompanha.

Soares (2021a) considera artificial um trabalho que estimule a criança a aprender a leitura e a escrita separadas do seu uso, que ensine a traçar e reconhecer letras, identificar o valor sonoro, juntar em sílabas, depois em palavras, frases e textos, para, enfim, considerar a criança “pronta” para o mundo da escrita. Como consequência desse trabalho “artificial”, há a possibilidade da formação de alunos(as) que não conseguem utilizar, na sua vivência social, a escrita e leitura aprendidas na

escola, descaracterizando, dessa forma, o propósito da leitura e escrita, que é a comunicação/interação social.

A atividade representada na Figura 11, precedida do texto do artista Toquinho, “Gente tem sobrenome”, propõe um trabalho tanto de análise linguística, no que diz respeito à quantidade de letras, sílabas, primeira e última letra, quanto um trabalho semântico e interpretativo. Atividades como essa, além de possibilitarem a compreensão da formação de palavras, possibilitam a alfabetização em contexto de letramento, assim como defende Soares (2021a) ao afirmar que “a criança aprende a escrita buscando sentido, em eventos de interação, com material escrito, nos **textos**” (SOARES, 2021a, p. 35, grifos da autora).

Quanto ao eixo de leitura, conforme a Tabela 3, percebemos uma diferença no quantitativo de atividades propostas nos blocos analisados. Segundo o RCM, esse eixo baseia-se nas práticas de linguagem que resultam da interação entre leitor(a)/ouvinte/espectador(a) com os diversos tipos e gêneros textuais, sejam eles orais, escritos ou multissemióticos, que, a partir de estratégias de leitura, possibilitam ampliar o letramento e, conseqüentemente, vão apresentando níveis de complexidade crescente. Para Soares (2021a):

Todo **texto** é uma comunicação verbal que se caracteriza como um **gênero** adequado ao **contexto**, aos **objetivos** do autor e aos **leitores** previstos ou desejados. Assim, os textos não são independentes das condições que determinam sua produção. Eles são materializações de situações comunicativas, que fazem que sejam o que são. É por isso que se usa a terminologia **gênero textual**, que não deixa esquecer que **texto** não é um produto independente, mas é resultado de várias determinações que o levam a ser como é: todo texto é a materialização de um gênero (SOARES, 2021a, p.210, grifos da autora).

Partindo dessa compreensão, identificamos, conforme apresentado na Tabela 4, a quantidade de textos (independente do gênero textual) presentes nas atividades voltadas para o ensino da leitura. Dentre os gêneros textuais, identificamos: bilhete, convite, carta, conto leitura, lenda, fábula, história em quadrinhos, sequência de imagens, notícia, poema, parlenda, cantiga, adivinhações, entre outros.

Tabela 4 – Quantidade de atividades com textos nos conjuntos de blocos

| Alpha | Beta | Gamma | Delta |
|-------|------|-------|-------|
| 5 | 28 | 16 | 1 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao refletirmos sobre os dados da Tabela 4, questionamos o processo de alfabetização e letramento dos(as) alunos(as) que realizaram as atividades dos conjuntos de blocos Alpha e Delta, uma vez que o pouco contato com textos se constitui em um limitador para o desenvolvimento desse processo. A propósito, foram os mesmos conjuntos de blocos que apresentaram um número elevado de atividades de análise linguística, conforme a Tabela 3.

Os dados coletados nessa Tabela 4, juntamente com os da Tabela 2, na categoria dos aspectos gerais, nos permitiram calcular a porcentagem aproximada que essas atividades com textos representaram, considerando os conjuntos de blocos como um todo. Assim, chegamos aos seguintes resultados:

Tabela 5 – Porcentagem de atividades com textos

| Conjunto | Total de atividades | Atividades com textos | Porcentagem de atividades com texto |
|-----------------|----------------------------|------------------------------|--|
| Alpha | 145 | 5 | ± 3% |
| Beta | 293 | 28 | ± 9,5% |
| Gamma | 230 | 16 | ± 7% |
| Delta | 65 | 1 | ± 1,5% |

Fonte: Dados da pesquisa.

Ao considerarmos o total de atividades, e observando a porcentagem ínfima que essas atividades com textos representaram, verificamos a carência de atividades que tenham o texto como referência a fim de aguçar o(a) aluno(a) no desenvolvimento de aprendizagens de conhecimentos escolares de forma contextualizada e reflexiva. Embora o conjunto de blocos Beta apresentasse maior número de atividades com textos (28), foi no conjunto de blocos Gamma que encontramos o maior número de atividades de análise linguística de forma compreensiva e contextualizada (16).

A última análise da categoria dos conhecimentos escolares nas atividades de alfabetização e letramento foi o eixo de ensino da produção de texto. A análise teve como ponto de partida o que é preconizado pela BNCC (BRASIL, 2018) e pelo RCM (ITABUNA, 2020), ao indicarem que os(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental devem ter contato com os diversos gêneros textuais e realizarem atividades que solicitem não só respostas pontuais ou a leitura, mas a produção textual, de maneira que possam, progressivamente, identificar e praticar os diversos gêneros textuais.

Dos conjuntos de blocos analisados, encontramos 12 (doze) atividades (Tabela 3, página 82), apenas no conjunto de blocos Beta, com a solicitação de produção textual. Esse fato nos conduz a questionamentos e reflexões sobre a produção de textos no período de alfabetização. Se a proposta é adquirir a escrita enquanto representação social, por que esse trabalho continua tão distante das propostas de atividades? Afinal, não é através de textos (orais ou escritos) que a língua se manifesta socialmente?

A ausência de atividades de produção escrita espontânea nos demais conjuntos de blocos pode representar uma compreensão equivocada de que o(a) aluno(a) ainda não sabe escrever e, por essa razão, não teria condições de produzir um texto escrito. Tal compreensão diverge da linha de pensamento de Soares (2021a), pois, segundo a pesquisadora, é através da interação com a escrita que a criança aprende a escrever.

Soares (2021a) ainda afirma ser comum que crianças as quais ainda não estão alfabetizadas se recusem a escrever, com a justificativa de que ainda não sabem. No entanto, a autora orienta que os(as) professores(as) desenvolvam estratégias de ensino que estimulem a criança a escrever, pois somente assim é possível analisar qual o nível de compreensão da escrita que cada criança possui e quais ações pedagógicas deveriam ser desenvolvidas a fim de estimular e orientar as crianças à progressão, e acrescenta:

No ciclo de alfabetização e letramento, porém, a criança ainda está aprendendo a *escrever textos*, e aqui é preciso lançar mão de outra alternativa: motivar e orientar a criança a *escrever textos*, para que se torne capaz de *produzir* textos em situações em que produzir um texto se mostre necessário ou desejado. (SOARES, 2021a, p. 255, grifos da autora)

Nesse sentido, compreendemos ser de vital importância que as atividades produzidas para os(as) alunos(as) em processo de alfabetização motivem as crianças a lançarem mão da escrita de textos e se expressarem livremente por meio de rabiscos e depois com a escrita pré-sílaba e silábica. Para Soares (2021a), é o constante contato com a escrita que possibilita que a criança avance no processo de fonetização da escrita, podendo ela, desse modo, se tornar alfabética.

Diante do exposto, reafirmamos a ausência dos conhecimentos escolares que caracterizam o processo de alfabetização e letramento, tendo em vista que o ensino da leitura e da escrita no primeiro ano do Ensino Fundamental não pode acontecer de

forma dissociada dos conhecimentos previamente determinados pelos documentos que norteiam a prática pedagógica no município. Desse modo, o trabalho pedagógico não pode deixar de se fundamentar nos eixos de ensino (oralidade, análise linguística, leitura e produção textual), e, portanto, sem a devida intencionalidade de promover o aprendizado dos objetivos de aprendizagem descritos em cada eixo. Assim, verificamos que as atividades não apresentam relação com os conhecimentos escolares propostos e que, de modo geral, são atividades de análise linguística voltadas para o aprendizado de letras, sílabas e palavras isoladas, fora do contexto ou do uso social da escrita, o que limita o processo de alfabetização e letramento.

5.5 Atividades de Avaliação Diagnóstica de Saída e as atividades dos conjuntos de blocos: aproximação ou distanciamento?

A discussão sobre concepções e práticas da avaliação da aprendizagem é histórica e crescente no âmbito educacional, o que resulta em vários trabalhos acadêmicos, especialmente os que tratam da formação e prática de professores(as) e de processos de ensino e de aprendizagem. Por essa razão, antes de apresentar a análise do bloco de Avaliação Diagnóstica de Saída (ADS), elaborado e assim denominado pela SME, consideramos necessário apresentar a concepção de avaliação que entendemos ter norteado a elaboração das atividades.

De acordo com o Referencial Curricular Municipal de Itabuna (BA), a avaliação é concebida como ato que orienta a transposição dos conhecimentos que está ligado tanto à assimilação da aprendizagem dos educandos quanto à concepção de ensino do(a) educador(a). Segundo o documento, “a avaliação não é um fim em si mesma, é meio, pois dialeticamente, não ensinamos para avaliar, mas avaliamos para garantir o bom ensino, o ensino desenvolvente” (ITABUNA, 2020, p. 93).

Nessa mesma linha de pensamento, Luckesi (2011) defende a avaliação como ação investigativa e interventiva que

Subsidia o educador, se necessário, em sua atividade de gestor do ensino, visto que lhe permite reconhecer a eficácia ou ineficácia de seus atos e recursos pedagógicos, utilizados, assim como, se necessário, subsidia ainda proceder a intervenção de correção dos rumos da atividade e dos seus resultados (LUCKESI, 2011, p. 263).

Dessa forma, a avaliação funciona como um acompanhamento construtivo da aprendizagem do(a) aluno(a). Ainda segundo Luckesi (2005), a avaliação é dinâmica

e processual, oferecendo continuamente, de modo diagnóstico, possibilidades para tomada de decisões quanto aos aspectos de melhoria que contribuirão para o desenvolvimento e a aprendizagem do(a) aluno(a).

Fundamentados nos estudos de Hoffmann (2002), Cavalcanti Neto e Aquino (2009) afirmam que a avaliação da aprendizagem pode ser entendida como um recurso que possibilita ao(à) professor(a) obter informações quanto aos avanços ou dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as). Configura-se, dessa forma, como um procedimento efetivo, que possui capacidade de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para o planejamento de atividades que proporcionem ao(à) aluno(a) a ajuda necessária para avançar no processo educacional.

Segundo Luckesi (2011), muitas vezes os(as) profissionais da educação acreditam acompanhar o aprendizado do(a) aluno(a) com base em uma concepção de avaliação, enquanto, na efetivação da prática, atuam com outras concepções, nem sempre correspondentes a um processo de ensino e de aprendizagem organizado e praticado de forma processual.

De acordo com o Continuum Letivo 2020-2021 elaborado pela SME, a ADS teve como objetivo verificar se os conhecimentos escolares trabalhados foram adquiridos pelos(as) alunos(as), como também apontar possíveis estratégias de ensino para o ano subsequente. O instrumento foi encaminhado pela SME para a equipe gestora das escolas com finalidade de impressão e entrega aos(às) professores(as) das respectivas turmas, que, por sua vez, entregaram aos(às) responsáveis pela recepção das atividades a serem aplicadas remotamente. Ao retornarem para as escolas, as ADS foram corrigidas por esses(as) professores(as), com envio dos resultados ao Departamento de Educação Básica da SME.

Para uma melhor consonância com os documentos orientadores, a análise do bloco de ADS de Língua portuguesa caracteriza-se, no presente estudo, pela descrição dos aspectos gerais e discussão das atividades com base nos eixos de ensino: Oralidade, Análise Linguística, Leitura e Produção Textual.


5.5.1 Os aspectos gerais da Avaliação Diagnóstica de Saída

A ADS de Língua portuguesa foi composta por dez questões, distribuídas em cinco páginas, sendo duas questões por página, sem utilização de cores variadas em sua composição gráfica. Foi feito o uso de figuras em sete das dez questões, com o

possível intuito de propor relação entre escrita e som, correlacionando-o ao nome das imagens utilizadas. Em todas as questões foi feito o emprego de letras de imprensa – comumente chamada de letra bastão.

A primeira página foi estruturada com um cabeçalho com espaços indicados para preenchimento do nome da escola, nome do(a) aluno(a), professor(a), apresentação dos conhecimentos escolares e objetivos da proposta avaliativa, como se pode observar abaixo:

Figura 12 – Identificação da Avaliação Diagnóstica de Saída

| | | |
|---|--|--------|
|  | ESCOLA: | |
| | ALUNO(A): | |
| | PROFESSOR(A): | |
| DATA: ___/___/2021 | TURNO: () Mat. () Vesp. | TURNO: |
| COMPONENTE CURRICULAR: | LÍNGUA PORTUGUESA | |
| OBJETIVOS DO BLOCO AVALIATIVO: | Dominar a escrita do próprio nome; distinguir as letras do alfabeto de outros sinais gráficos; Identificar fonemas e sua representação por letras; dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras, seu valor sonoro, de modo a ler e escrever palavras e textos; comparar palavras, identificando semelhanças e diferenças entre sons de sílabas iniciais; identificar semelhanças sonoras em sílabas e rimas; ler palavras simples associadas a sua imagem; Identificar a função de um texto, de acordo com seu gênero; apreender assuntos /temas e informações tratados em textos de diferentes gêneros e temáticas. | |
| CONTEÚDOS DO BLOCO AVALIATIVO: | Nome próprio; alfabeto; fonemas e grafemas; leitura de sílabas (quantificar sílabas), palavras e compreensão de rimas; gênero textual (convite), leitura e compreensão, funcionalidade e características. | |

Fonte: Avaliação Diagnóstica de Saída – SME, 2021.

Quanto às questões que compunham a ADS, a primeira solicitava em seu enunciado que o(a) aluno(a) escrevesse seu nome completo; as nove questões posteriores eram de múltipla escolha.

Figura 13 – Questão 1 da Avaliação Diagnóstica de Saída

QUESTÃO 1 – DURANTE TODO O ANO LETIVO VOCÊ REALIZOU ALGUMAS ATIVIDADES SOBRE COMO ESCREVER O SEU PRÓPRIO NOME. AGORA, MOSTRE QUE VOCÊ REALMENTE APRENDEU.

ESCREVA SEU NOME COMPLETO DENTRO DO ESPAÇO ABAIXO

Fonte: Avaliação Diagnóstica de Saída – SME, 2021.


O enunciado da primeira questão, conforme a Figura 13, apresenta uma proposta que contempla o caráter avaliativo da atividade, o qual possui como objetivo verificar se as habilidades/competências trabalhadas durante o ano letivo foram

assimiladas pelo(a) aluno(a). Percebemos ainda, nesse enunciado, uma preocupação quanto a situar o(a) aluno(a) na atividade. A questão, além de solicitar a escrita do nome completo, esclarece que essa ação – escrita do nome – foi desenvolvida durante o ano letivo, conforme orientado pelo RCM, no que diz respeito ao domínio dessa habilidade pelos(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Nas questões posteriores, observamos a ausência de algumas informações que poderiam, além de situar o(a) aluno(a) quanto ao propósito da atividade, fazê-lo(a) compreender o que foi solicitado, possibilitando a realização eficaz da atividade proposta, como podemos ver na figura abaixo.

Figura 14 – Questão 9 da Avaliação Diagnóstica de Saída

QUESTÃO 9 - LEIA O TEXTO ABAIXO, OBSERVANDO AS PALAVRAS E A IMAGEM.



OI JUCA,
CONVIDO VOCÊ PARA O MEU ANIVERSÁRIO.
SERÁ NO DIA 12 DE SETEMBRO, NO QUINTAL
DA MINHA CASA.

FRANCISCO.

AGORA, MARQUE UM X NO QUADRADRINHO QUE MOSTRA PARA QUE SERVE ESSE TEXTO.

(A) CONVIDAR PARA UM ANIVERSÁRIO.
 (B) CONVIDAR PARA JOGAR BOLA.
 (C) FAZER UMA PROPAGANDA.
 (D) FAZER UMA RECEITA DE BOLO.

Fonte: Avaliação Diagnóstica de Saída – SME, 2021.

Ao analisarmos a Figura 14, identificamos que o enunciado da questão 9, “Leia o texto abaixo, observando as palavras e as imagens”, tende a reduzir a noção de texto, por estimular o(a) aluno(a) a focar em apenas alguns aspectos presentes nele em detrimento do texto como um todo. As palavras e imagens observadas de forma isolada não conseguem dar conta da situação comunicativa para qual o texto foi utilizado, sendo, portanto, importante a leitura/observação não apenas de palavras e imagens, mas de todos os elementos que constroem conjuntamente o sentido do texto. Para Soares (2021a), o texto não se trata de um produto independente: ele resulta de várias regulamentações que o conduzem a ser como é. Cada gênero textual possui especificidades peculiares a seu propósito comunicativo.

Desse modo, considerando o vasto número de gêneros textuais existentes, entendemos que especificar para o(a) aluno(a) qual gênero é utilizado pode ajudá-lo

na compreensão de sua finalidade. Por conseguinte, inferimos que, na ADS, a ausência da apresentação do gênero textual pode comprometer a compreensão da atividade, gerando dúvidas quanto ao seu papel comunicativo.

Essa compreensão da situação comunicativa na qual o texto se insere foi, possivelmente, levada em consideração no segundo enunciado da questão 9, como também no enunciado da questão 10, como apresentado na Figura 15.

Figura 15 – Questão 10 da Avaliação Diagnóstica de Saída

QUESTÃO 10 – AINDA SOBRE O TEXTO ACIMA, MARQUE UM X NO QUADRADINHO QUE IDENTIFICA QUEM É FRANCISCO.

(A) UM CONVIDADO

(B) O ANIVERSARIANTE

(C) O PAI DE JUCA

(D) UM JOGADOR DE BOLA

Fonte: Avaliação Diagnóstica de Saída – SME, 2021.

No entanto, considerando a importância da clareza dos enunciados, observamos que na Figura 15 (questão 10) – ao solicitar que o(a) aluno(a) marque um x no quadradinho “o qual identifica quem é Francisco” – e, de igual forma, na Figura 14 (questão 09) – ao pedir que o(a) aluno(a) marque o quadradinho “que mostra para que serve esse texto” – é possível analisar que não existem quadradinhos na atividade que mostrem algo; o que existe, de fato, são quadradinhos localizados ao lado das alternativas das possíveis respostas. Assim, podemos inferir que o hábito de atividades de múltipla escolha é tão comum que não se verifica preocupação com o conteúdo do enunciado. Depreende-se que o(a) aluno(a) já sabe como resolver. Essa prática é prejudicial ao aprendizado do(a) aluno(a), vez que pode afastá-lo(a) do interesse pela leitura e compreensão textual.

Instruir a realização da questão nos mínimos detalhes pode parecer desnecessário. No entanto, tendo em vista que estamos tratando de uma atividade que foi desenvolvida com a orientação e supervisão dos pais e/ou responsáveis, toda orientação seria necessária para que conduzisse de forma compreensiva e significativa o desenvolvimento da atividade proposta. Segundo Silva (2011), é imprescindível que um enunciado contenha todas as informações essenciais, evitando

sobremaneira a escassez ou demasia de informações a fim de não prejudicar a compreensão da questão ou, ainda, encaminhar a uma atividade sem resposta.

Para além disso, tão importante quanto a organização dos enunciados é que a proposta apresente os eixos de ensino na ADS. Esses eixos foram analisados no próximo tópico desta investigação, considerando que a avaliação de saída sugere o aprendizado necessário para as próximas etapas do trabalho pedagógico.

5.5.2 Os Eixos de Ensino na Avaliação Diagnóstica de Saída

Considerando que no RCM os procedimentos metodológicos para o ensino de língua portuguesa devem ser orientados pelos eixos de ensino estruturados na BNCC (oralidade, leitura, análise linguística e produção textual), construímos a Tabela 6, com base na análise das atividades do bloco de ADS, para sistematizar a recorrência desses eixos.

Tabela 6 – Eixos de ensino nas questões da ADS

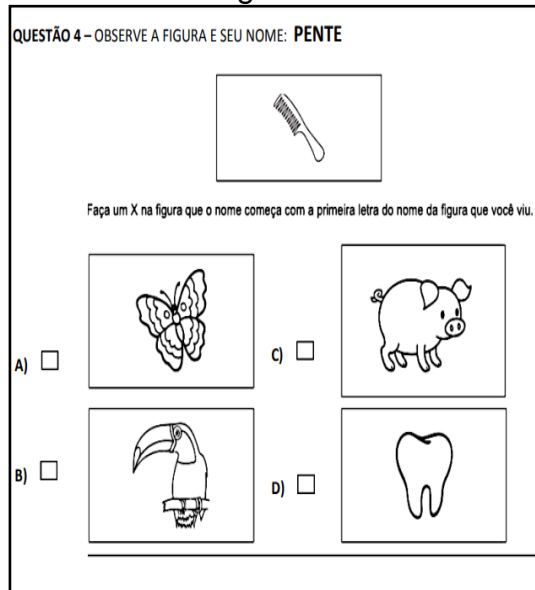
| Oralidade | Leitura | Análise linguística | Produção textual |
|------------------|----------------|----------------------------|-------------------------|
| 0 | 2 | 8 | 0 |

Fonte: Dados da pesquisa.

Pelos dados da Tabela 6, identificamos a maior incidência do eixo da análise linguística. Nesse sentido, refletimos que a priorização de atividades baseadas nesse eixo não é característica apenas das ADS, como também o é das atividades elaboradas pelos professores, constantes nos conjuntos de blocos analisados, fato destacado na Tabela 3, na análise dos conhecimentos escolares.

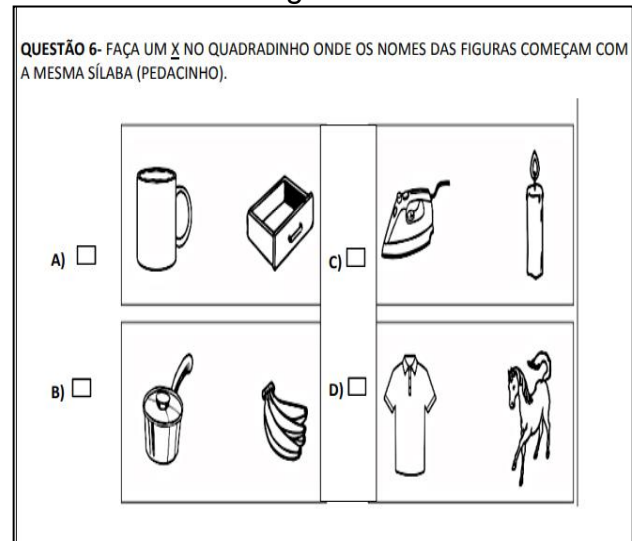
De modo geral, a análise linguística na ADS baseou-se na escrita do nome, identificação de letras e sílabas iniciais e finais, relação de palavras e imagens. Essas atividades, por suas características, nem sempre são propostas de forma a exigir envolvimento dos(as) alunos(as) quer seja de forma compreensível, ou contextualizada. Vejamos as questões 4 e 6 apresentadas nas Figuras 16 e 17. As palavras e as figuras foram organizadas de modo aleatório, sem apresentar relação entre si.

Figura 16 – Questão 4 da Avaliação Diagnóstica de Saída



Fonte: Avaliação Diagnóstica de Saída – SME, 2021.

Figura 17 – Questão 6 da Avaliação Diagnóstica de Saída



Fonte: Avaliação Diagnóstica de Saída – SME, 2021.

É perceptível, conforme as Figuras 16 e 17, que as imagens utilizadas nas questões não pertencem ao mesmo campo semântico nem se baseiam em um gênero textual. Desse modo, observamos, na atividade avaliativa, uma busca por identificar apenas o aprendizado do(a) aluno(a), no que diz respeito ao domínio da relação entre grafemas e fonemas. Porém, com base nos estudos de Soares (2021a) já discutidos nesta investigação, um trabalho que tenta levar a criança a reconhecer letras e palavras desconexas do seu uso se constitui como uma ação artificial.

Já o eixo de leitura, apesar de presente em duas questões, com base no que foi solicitado pelos enunciados podemos inferir que a proposta pode ter reduzido a noção de texto, ao desconsiderar a situação comunicativa que determinou a composição do gênero textual utilizado, como já discutimos anteriormente ao tratarmos sobre a construção dos enunciados dessas questões.

Outra relação existente entre as atividades propostas pela ADS e aquelas propostas pelos(as) professores(as) nos conjuntos dos blocos analisados refere-se à ausência de atividades voltadas para o desenvolvimento do eixo de ensino da oralidade. Para essa observação, sem deixar de reconhecer as dificuldades do ensino e da aprendizagem de modo remoto, destacamos a necessidade de atividades voltadas para a aprendizagem da oralidade, na forma concebida e orientada pelo Referencial Curricular do Município (ITABUNA, 2020).

Assim como para o eixo da oralidade, o da produção textual, tão importante para o processo de alfabetização e letramento, não é contemplado em nenhuma atividade da ADS, equiparando-se com dois conjuntos de blocos de atividades (Alpha e Delta), conforme pode-se verificar na Tabela 3.

Com base nessas análises, e considerando que as atividades da ADS tiveram como objetivo verificar aprendizagens adquiridas, mas, e sobretudo, com base nos resultados, orientar ações metodológicas para o ano subsequente, inferimos que esses objetivos ficaram prejudicados. Esse fato ocorre uma vez que as atividades da ADS, por serem restritas à análise linguística, não possibilitaram resultados capazes de revelar as necessidades dos(as) alunos(as) para além desse eixo. Assim, a proposta nos leva a questionar: como se encontra a produção textual dirigida ou espontânea? Qual o nível de compreensão leitora por parte dos alunos?

Para Soares (2021a), só é possível conhecer a compreensão de escrita que o(a) aluno(a) possui, se este(a), por sua vez, for solicitado(a) a escrever espontaneamente. Segundo a autora, isso deve acontecer constantemente no trabalho desenvolvido pelo(a) professor(a), a fim de acompanhar o desenvolvimento do(a) aluno(a). Todavia, essa necessidade foi ignorada na ADS.

Por fim, considerando os eixos de ensino definidos no RCM, inferimos que, de modo geral, as atividades da ADS, ainda que estabeleçam relação direta com as atividades do eixo de análise linguística, não correspondem, por não trazer os demais eixos de ensino, à proposta pretendida/proporcionada pelos(as) professores(as) por meio de muitas atividades verificadas nos blocos de atividades que foram investigados. Nesse sentido, entendemos que os resultados obtidos pela ADS podem ter comprometido o conhecimento do estágio de alfabetização e letramento (mais diretamente a leitura e a escrita) das crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental no contexto do ensino e da aprendizagem de modo remoto e, portanto, comprometeram também as orientações metodológicas para as dificuldades apresentadas pelos(as) alunos(as). De acordo com essa perspectiva, chegamos à seguinte conclusão: o distanciamento entre as atividades da ADS e as atividades dos conjuntos dos blocos, além de ser prejudicial aos(às) alunos(as), revela uma cisão entre o que o sistema de ensino propõe e o que a escola pratica.

6 ATIVIDADES ALFABETIZADORAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Neste capítulo, apresentamos uma proposta de atividade que, além de cumprir com um dos requisitos do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS/UESC), que possui como objetivo conciliar teorias estudadas durante o curso à prática docente, está intrinsecamente ligada ao nosso anseio de poder contribuir para a melhoria do processo educacional, especificamente no âmbito da alfabetização, visando, sobretudo, nosso(a) aluno(a) da rede pública de ensino.

Para produção da nossa contribuição, utilizamos e reformulamos as atividades (algumas inclusive constam no corpo do trabalho) dos conjuntos de blocos pesquisados. Tomamos como referência os fundamentos teórico-metodológicos dos estudos de Soares (2021a), que concebe a alfabetização como um processo que ocorre concomitante com o letramento. Assim, o procedimento ocorre a partir da aprendizagem da leitura e da escrita, com a proposição de atividades que explorem a utilização de diferentes gêneros textuais, situando e discutindo o contexto sociocultural vivenciado pelos(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Dessa forma, a proposta consiste em um bloco de atividades didáticas de língua portuguesa, as quais tomam o texto como o núcleo das atividades de alfabetização e letramento, possibilitando, como expressa Soares (2021a), que este se torne “o eixo central do processo de alfabetização” (p. 34). As atividades propostas foram elaboradas com base nos eixos de ensino (Oralidade, Leitura, Análise Linguística e Produção Textual), definidos pelo Regimento Curricular Municipal de Itabuna (2020), com base na BNCC (2018).

As atividades propostas podem ser aplicadas tanto em sala de aula, sob a supervisão e orientação do professor, como também podem ser desenvolvidas de modo remoto, sob a orientação/supervisão de pais e/ou responsáveis. Nossa atenção maior foi propor atividades com intencionalidade, objetividade e clareza para compreensão, estímulo e envolvimento na sua execução.

Importante ressaltar que nossa contribuição intenciona que as atividades propostas sejam entendidas como exemplos de elaboração de atividades didático-pedagógicas constituídas de conhecimento escolar, objetividade, contextualização e intenção de ensinar alfabetizar e letrar, assegurando o ensino do(a) professor(a) e a aprendizagem do(a) aluno(a). Assim, como exemplos, todas as atividades propostas,

à luz do contexto e perfil de cada classe, concepções e práticas dos(as) professores(as), merecem análises, reflexões e alterações que se façam necessárias.

Com expectativas de que nossa contribuição seja acolhida e estimule os(as) professor(as) alfabetizadores(as) na elaboração de atividades didático-pedagógicas que representem o seu saber, fazer e o seu comprometimento com o aprender de cada aluno(a), recorreremos às palavras do educador Paulo Freire, ao afirmar que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 39).

ATIVIDADE 1 – LÍNGUA PORTUGUESA

CONHECIMENTOS ESCOLARES: Convite; Aspectos contextuais para a compreensão; Interpretação, inferência.

OBJETIVOS: Identificar os gêneros textuais; Reconhecer a finalidade dos gêneros lidos; Identificar os temas ou assuntos nos textos lidos; Expressar conhecimentos prévios acerca de um assunto ou tema de um texto lido; Reconhecer o motivo do convite; Identificar o suporte do convite.

PARA COMEÇAR

QUANDO SOMOS CONVIDADOS PARA UMA FESTA DE ANIVERSÁRIO, SEMPRE RECEBEMOS UM CONVITE. ESSE CONVITE PODE SER ESCRITO, OU TAMBÉM PODE SER FEITO ATRAVÉS DE UMA LIGAÇÃO, UMA VISITA, UM AUDIO NO ZAP... O IMPORTANTE MESMO É SER CONVIDADO, NÃO É VERDADE?

VOCÊ JÁ FOI CONVIDADO PARA ALGUMA FESTA DE ANIVERSÁRIO? VOCÊ SE LEMBRA COMO RECEBEU O CONVITE?

A SEGUIR, VOCÊ VAI VER O MODELO DE UM CONVITE QUE FOI USADO POR UM GAROTO PARA CONVIDAR SEU AMIGO PARA SUA FESTINHA. LEIA O TEXTO DO CONVITE COM ATENÇÃO.



OI JUCA,
CONVIDO VOCÊ PARA O MEU ANIVERSÁRIO.
SERÁ NO DIA 12 DE SETEMBRO, NO QUINTAL
DA MINHA CASA.

FRANCISCO.

ATIVIDADE ADAPTADA DO BLOCO DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DE SAÍDA.

ATIVIDADE 2 – LÍNGUA PORTUGUESA

CONHECIMENTOS ESCOLARES: Convite; Aspectos contextuais para a compreensão: interpretação, inferência, busca por informações; Identificar informações explícitas no texto; Nomes próprios; Separação de sílabas; Número de sílabas; Valor sonoro das letras do alfabeto; Sílabas iniciais; Formação de palavras.

OBJETIVOS: Reconhecer a finalidade dos gêneros lidos; Localizar informações explícitas no texto; Interpretar frases e expressões nos textos lidos; Identificar palavras que nomeiam nomes próprios; Identificar as características estruturais do convite: convidado; Separar as sílabas das palavras; Quantificar as sílabas das palavras; Relacionar os elementos sonoros – sílabas, fonemas e parte das palavras – com sua representação escrita.

VOCÊ SABIA QUE EXISTEM ALGUMAS INFORMAÇÕES QUE NÃO PODEM FALTAR EM UM CONVITE? VAMOS CONHECER UMA DELAS.

O NOME DO CONVIDADO.

É UMA INFORMAÇÃO MUITO IMPORTANTE EM UM CONVITE.

AGORA QUE VOCÊ JÁ SABE QUE O NOME DO CONVIDADO NÃO PODE FALTAR, VAMOS ENCONTRAR O NOME DE QUEM FOI CONVIDADO NO MODELO DO CONVITE QUE LEMOS. VAMOS LÁ!



OI JUCA,
CONVIDO VOCÊ PARA O MEU ANIVERSÁRIO.
SERÁ NO DIA 12 DE SETEMBRO, NO QUINTAL
DA MINHA CASA.

FRANCISCO.

CIRCULE E PINTE DE VERDE O NOME DE QUEM ESTAVA SENDO CONVIDADO. VOU TE DAR UMA DICA: O NOME DELE INICIA PELA LETRA J.

AGORA QUE VOCÊ ENCONTROU, ESCREVA ESSE NOME NO ESPAÇO ABAIXO.

MUITO BEM! VOCÊ ENCONTROU O NOME DO CONVIDADO.

VAMOS LER O NOME JUNTOS?



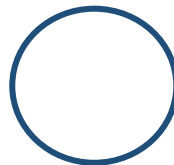
JUCA

COPIE O NOME NO ESPAÇO ABAIXO, ESCREVENDO UMA SÍLABA EM CADA RETÂNGULO.

LEMBRE-SE: AS SÍLABAS SÃO OS (PEDACINHOS) SONS QUE PRONUNCIAMOS DE UMA VEZ SÓ.

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

AGORA, OBSERVE A PALAVRA QUE VOCÊ ESCREVEU, CONTE QUANTAS SÍLABAS ELA TEM E, DEPOIS, ESCREVA O NÚMERO CORRESPONDENTE NO QUADRADO ABAIXO. EM SEGUIDA, COPIE A PRIMEIRA SÍLABA DESSA PALAVRA DENTRO DO CÍRCULO.



ALÉM DO NOME **JUCA**, OUTROS NOMES TAMBÉM INICIAM PELA SÍLABA **JU**. VAMOS ESCREVER, NOS ESPAÇOS ABAIXO, TRÊS NOMES DE PESSOAS QUE COMEÇAM COM ESSA MESMA SÍLABA.

| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

AGORA, ESCREVA NO RETÂNGULO **VERMELHO** COMO VOCÊ ACHA QUE JUCA SE SENTIU QUANDO RECEBEU O CONVITE DO ANIVERSÁRIO.

ATIVIDADE 3 – LÍNGUA PORTUGUESA

CONHECIMENTOS ESCOLARES: Convite; Aspectos contextuais para a compreensão: interpretação, inferência, busca por informações; Regras de interação discursiva: escuta atenta, alternar turnos da fala; Ampliação de vocabulário; Formação de palavras.

OBJETIVOS: Identificar a finalidade do convite; Identificar palavras que marcam tempo e lugar; Identificar as características estruturais do convite: local, data e hora; Responder perguntas pertinentes; Fazer comentários a partir das situações apresentadas; Localizar informações explícitas no texto; Interpretar frases e expressões nos textos lidos; Escrever da esquerda para a direita; Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças sonoras entre som de sílabas iniciais, mediais e finais.

LEMBRA DO CONVITE QUE JUCA RECEBEU? VAMOS VER MAIS ALGUMAS INFORMAÇÕES QUE NÃO PODEM FALTAR EM UM CONVITE.

LOCAL, DATA E HORÁRIO.

SÃO INFORMAÇÕES ESSENCIAIS EM UM CONVITE.

VAMOS REVER O CONVITE DE JUCA?

DATA

OI JUCA,
CONVIDO VOCÊ PARA O MEU ANIVERSÁRIO.
SERÁ NO DIA 12 DE SETEMBRO, NO QUINTAL
DA MINHA CASA.
FRANCISCO.

LOCAL

OBSERVE AS INFORMAÇÕES DESTACADAS, DE ACORDO COM AS CORES, E COPIE NO ESPAÇO ABAIXO DE ACORDO COM A INFORMAÇÃO SOLICITADA.

QUANDO SERÁ O ANIVERSÁRIO? QUAL A DATA?

ONDE SERÁ O ANIVERSÁRIO? QUAL O LOCAL?

DAS INFORMAÇÕES QUE APRESENTAMOS NO INÍCIO DESTA ATIVIDADE, QUAL INFORMAÇÃO FICOU FALTANDO NESSE CONVITE? ESCREVA O NOME ABAIXO.

AGORA, VAMOS CONVERSAR UM POUCO. POR QUE COLOCAR O HORÁRIO DA FESTINHA NO CONVITE É IMPORTANTE?

CONSIDERANDO QUE A FESTA SERÁ NO QUINTAL DA CASA, QUAL HORÁRIO VOCÊ ACHA QUE A FESTA DEVERIA COMEÇAR? ESCREVA NO ESPAÇO ABAIXO.

AGORA QUE JÁ TEMOS UM HORÁRIO, VAMOS PENSAR NAS GULOSEIMAS GOSTOSAS QUE TODO ANIVERSÁRIO TEM.

VAMOS VER ALGUNS EXEMPLOS DESSES DOCES DELICIOSOS EM NOSSO DITADO RECORTADO.

VEJA ABAIXO AS IMAGENS DE ALGUMAS GULOSEIMAS. DEPOIS, LEIA AS PALAVRAS NOS RETÂNGULOS. EM SEGUIDA, RECORTE OS RETÂNGULOS COM AS PALAVRAS E COLE-OS NO ESPAÇO ABAIXO DAS IMAGENS, RELACIONANDO AO NOME DA FIGURA.

DITADO RECORTADO













BOMBOM

PIRULITO

BOLO

BEIJINHO

JUJUBA

BRIGADEIRO

ATIVIDADE 4 – LÍNGUA PORTUGUESA

CONHECIMENTOS ESCOLARES: Convite; Aspectos contextuais para a compreensão: interpretação, inferência, busca por informações; Formação de palavras; Sílabas inicial e final; Valor sonoro das letras do alfabeto; Formação de palavras; separação de sílabas; Número de sílabas; Lista.

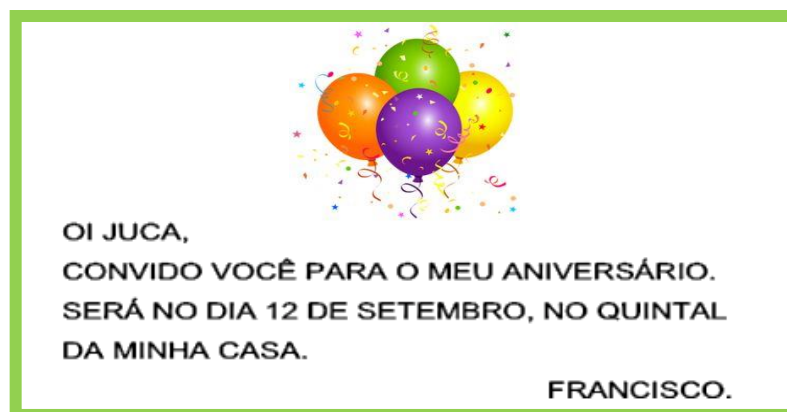
OBJETIVOS: Identificar a finalidade do convite; Identificar as características estruturais do convite: quem convida; Localizar informações explícitas no texto; Interpretar frases e expressões nos textos lidos; Escrever da esquerda para a direita; Comparar palavras identificando semelhanças e diferenças sonoras entre som de sílabas iniciais, mediais e finais. Identificar a funcionalidade de alguns tipos de listas; Perceber que as listas são escritas em tópicos uma embaixo da outra; Identificar o campo semântico: lista de presentes; Produzir textos considerando a estrutura: desenho.

NO CONVITE DE JUCA, VIMOS ALGUMAS INFORMAÇÕES ESSENCIAIS PARA ESSE TIPO DE TEXTO. VEREMOS, AGORA, A ÚLTIMA INFORMAÇÃO.

O NOME DO ANIVERSARIANTE

NÃO PODE FALTAR EM UM CONVITE.

VAMOS VER NOVAMENTE A IMAGEM DO CONVITE RECEBIDO POR JUCA.



O NOME DO ANIVERSARIANTE É A ÚLTIMA INFORMAÇÃO EM UM CONVITE.

ENCONTRE O NOME DO ANIVERSARIANTE NA IMAGEM DO CONVITE ACIMA, CIRCULE E DEPOIS COPIE NO ESPAÇO ABAIXO.

OLHA A DICA: A PALAVRA ESTÁ NO FINAL DO CONVITE E COMEÇA COM A LETRA F.

AGORA, OBSERVE O NOME DO ANIVERSARIANTE E, NO QUADRADO INDICADO PELA SETA, RESPONDA.

FRANCISCO

ESSE NOME POSSUI QUANTAS LETRAS? →

A PRIMEIRA LETRA DO NOME É →

A ÚLTIMA LETRA É →

REESCREVA O NOME ABAIXO, COLOCANDO UMA SÍLABA (PEDACINHO) EM CADA RETÂNGULO E, DEPOIS, ESCREVA NO QUADRADO AO LADO O NÚMERO QUE CORRESPONDE À QUANTIDADE DE SÍLABAS QUE ESSA PALAVRA POSSUI.




| | | |
|--|--|--|
| | | |
|--|--|--|

| |
|--|
| |
|--|

PINTE, ACIMA, O RETÂNGULO QUE CONTÉM A PRIMEIRA SÍLABA DA PALAVRA.

VOCÊ ENCONTROU A SÍLABA INICIAL DO NOME FRANCISCO - **FRAN**.

VAMOS ENCONTRAR AGORA, A SÍLABA INICIAL DE OUTRAS PALAVRAS. OBSERVE ABAIXO A IMAGEM DE ALGUNS PRESENTES QUE FRANCISCO GANHOU EM SEU ANIVERSÁRIO. PRONUNCIE O NOME DE CADA UM DELES E PINTE A SÍLABA QUE CORRESPONDE AO SOM INICIAL DE CADA PALAVRA.

| | | | |
|---|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
|  | <input type="text" value="LO"/> | <input type="text" value="BO"/> | <input type="text" value="PA"/> |
|  | <input type="text" value="PA"/> | <input type="text" value="TO"/> | <input type="text" value="MI"/> |
|  | <input type="text" value="RE"/> | <input type="text" value="DU"/> | <input type="text" value="CA"/> |

ATIVIDADE ADAPTADA DO CONJUNTO DE BLOCOS GAMMA.

ALÉM DESSES PRESENTES, FRANCISCO RECEBEU MUITOS OUTROS.

FAÇA UMA LISTA, COMO VOCÊ SOUBER, COM O NOME DE QUATRO PRESENTES QUE VOCÊ IMAGINA QUE FRANCISCO TENHA RECEBIDO EM SEU ANIVERSÁRIO. ESCREVA UM NOME EM CADA LINHA.



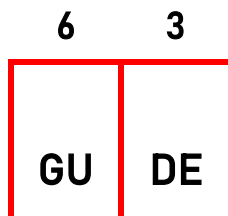


LEMBRA DE JUCA, UM DOS CONVIDADOS PARA O ANIVERSÁRIO? ELE TAMBÉM LEVOU PRESENTES PARA SEU AMIGO FRANCISCO. VAMOS DESCOBRIR O NOME DOS DOIS PRESENTES QUE ELE LEVOU?

PARA DESCOBRIR, OBSERVE OS NÚMEROS A SEGUIR. ELES ESTÃO REPRESENTANDO A SÍLABA QUE ESTÁ AO LADO DELES. VOCÊ DEVE ESCREVER, NOS QUADRADOS ABAIXO DE CADA NUMERAL A SÍLABA QUE ELE REPRESENTA E, APÓS LER A PALAVRA QUE FORMOU, IRÁ DESCOBRIR O NOME DOS PRESENTES.

1- PI 2- BO 3- DE 4- PA 5- NE 6- GU 7- CO






VEJA O EXEMPLO:



AGORA, É SUA VEZ!

| | | | | | |
|---|---|---|--|---|---|
| 2 | 5 | 7 | | 1 | 4 |
| | | | | | |

VAMOS RELEMBRAR O NOME DE ALGUNS PRESENTES QUE FRANCISCO GANHOU EM SEU ANIVERSÁRIO. OBSERVE AS FIGURAS, E ESCREVA O NOME DE CADA UMA DELAS NOS ESPAÇOS AO LADO, COLOCANDO UMA SÍLABA EM CADA QUADRADO.

| | | | | | | |
|---|----------------------|----------------------|----------------------|--|----------------------|----------------------|
|  | <input type="text"/> | <input type="text"/> | <input type="text"/> |  | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
|  | <input type="text"/> | <input type="text"/> | |  | <input type="text"/> | <input type="text"/> |
|  | <input type="text"/> | <input type="text"/> | | | | |

ATIVIDADE ADAPTADA DO CONJUNTO DE BLOCOS ALPHA.

QUAL PRESENTE DE ANIVERSÁRIO VOCÊ ACHA QUE FRANCISCO MAIS GOSTOU? ESCREVA O NOME DO PRESENTE ABAIXO E, EM SEGUIDA, FAÇA UM LINDO DESENHO DESSE PRESENTE.



ATIVIDADE 5 – LÍNGUA PORTUGUESA

CONHECIMENTOS ESCOLARES: Convite; Aspectos contextuais para a compreensão: interpretação, inferência, busca por informações; Alfabeto: consoantes e vogais; Formação de palavras; Sílabas inicial, medial e final; Valor sonoro das letras do alfabeto; Formação de palavras; separação de sílabas; Número de sílabas; Direção da escrita.

OBJETIVOS: Identificar a finalidade do convite; Reconhecer o motivo do convite; Localizar informações explícitas no texto; Escrever da esquerda para a direita; Reconhecer e nomear as letras do alfabeto; Separar as sílabas das palavras; Quantificar as sílabas das palavras; Identificar o valor sonoro das letras; Ler e escrever palavras com sílabas simples e complexas; Compreender o sentido da palavra quando há troca de letras.

ALÉM DE ANIVERSÁRIOS, EXISTEM VÁRIAS OUTRAS SITUAÇÕES EM QUE O CONVITE É UTILIZADO PARA CONVIDAR PESSOAS.

A FORMA DO CONVITE MUDA DE ACORDO COM O QUE VAI ACONTECER. VAMOS CONHECER CONVITES DIFERENTES, PARA MOMENTOS DIFERENTES.

OBSERVE A IMAGEM DOS CONVITES E, DE ACORDO COM INFORMAÇÕES PRESENTES EM CADA UM DELES, ESCREVA, NO ESPAÇO AO LADO DE CADA IMAGEM, A QUE TIPO DE FESTA O CONVITE SE REFERE.



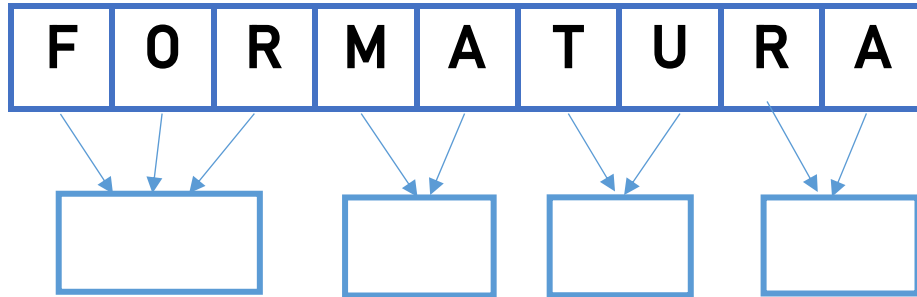






OBSERVE, ABAIXO, O NOME DE DOIS TIPOS DE CONVITES E COPIE A PALAVRA SEPARANDO EM SÍLABAS. OBSERVE A ORIENTAÇÃO DAS SETAS.

| | | | | | | | | |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| C | A | S | A | M | E | N | T | O |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|



COM BASE NAS PALAVRAS (CASAMENTO, FORMATURA) QUE VOCÊ COPIOU, RESPONDA ÀS PERGUNTAS ABAIXO PINTANDO O RETÂNGULO QUE POSSUI A ALTERNATIVA CORRETA.

QUANTAS LETRAS CADA PALAVRA POSSUI?

5
 8
 6
 9

CADA PALAVRA POSSUI QUANTAS SÍLABAS?

2
 4
 6
 3

QUAIS VOGAIS APARECEM NAS DUAS PALAVRAS?

ATENÇÃO: NÃO VALE PINTAR A VOGAL QUE SÓ APARECE EM UMA PALAVRA.

A
 E
 I
 O
 U

QUAL VOGAL NÃO APARECE EM NENHUMA DAS PALAVRAS?

A
 E
 I
 O
 U

QUAL A LETRA INICIAL DE CADA PALAVRA? (FORMATURA, CASAMENTO)

T
 C
 V
 F
 S

QUAL A ÚLTIMA LETRA DE CADA PALAVRA? (FORMATURA, CASAMENTO)

A
 E
 I
 O
 U

AS DUAS PALAVRAS (CASAMENTO, FORMATURA) TERMINAM COM:

VOGAL

CONSOANTE

ORGANIZE AS PALAVRAS DO QUADRO ABAIXO, NA COLUNA QUE POSSUI A MESMA LETRA INICIAL INDICADA NA PRIMEIRA LINHA.

CUBO - FALA - CADEADO - COPO - FIGO - FOTO - COMIDA - FADA

| C | F |
|---|---|
| | |
| | |
| | |
| | |

VOCÊ SABIA QUE PODEMOS FORMAR NOVAS PALAVRAS SUBSTITUINDO A PRIMEIRA LETRA DE ALGUMAS PALAVRAS? VEJA O EXEMPLO:

CURA



FURA

AGORA É SUA VEZ! COPIE AS PALAVRAS NO ESPAÇO AO LADO DE CADA UMA DELAS, SUBSTITUINDO A LETRA **C** NO INÍCIO DAS PALAVRAS PELA LETRA **F** E FORME NOVAS PALAVRAS. DEPOIS, LEIA A NOVA PALAVRA QUE VOCÊ FORMOU.

CAMA



CADA



COME



ATIVIDADE 6 – LÍNGUA PORTUGUESA

CONHECIMENTOS ESCOLARES: Convite; Formação de palavras, frases e textos; Valor sonoro das letras do alfabeto; Direção da escrita; Identificação de palavras que marcam tempo e lugar; Nomes próprios; Letra maiúscula em início de frases.

OBJETIVOS: Produzir textos escritos considerando o propósito comunicativo e a estrutura composicional; Identificar as características estruturais do convite; Reconhecer o motivo do convite; Produzir textos com a ajuda de um escriba; Escrever da esquerda para a direita; Produzir textos com autonomia; Escrever fazendo a segmentação correta entre as palavras; Reconhecer o próprio nome e o nome de outras pessoas.

OS CONVITES NEM SEMPRE SÃO PARA FESTAS.

PODEMOS FAZER CONVITES PARA SITUAÇÕES DIFERENTES.

UM CONVITE PODE SER FEITO PARA PARTICIPAR DE UMA REUNIÃO, DE UM ALMOÇO, DE UM CULTO, DE UMA MANHÃ DE BRINCADEIRAS, ASSISTIR A UM FILME...

CHEGOU A HORA DE CONSTRUIRMOS NOSSO CONVITE!

FAÇA UM LINDO CONVITE, CONVIDANDO UM FAMILIAR PARA VIR À NOSSA ESCOLA CONHECER A NOSSA SALA DE AULA E PRESTIGIAR O NOSSO TRABALHO. NÃO SE ESQUEÇA DAS INFORMAÇÕES IMPORTANTES EM UM CONVITE:

VENHA CONHECER A MINHA SALA DE AULA E
PRESTIGIAR OS TRABALHOS QUE REALIZEI!

DATA: _____

LOCAL: _____

HORÁRIO: _____

VOCÊ, ESCRITOR!

IMAGINE QUE VOCÊ VAI FAZER UMA LINDA FESTA DE ANIVERSÁRIO!

QUE TAL PRODUZIR UM LINDO CONVITE DE ANIVERSÁRIO, CONVIDANDO O SEU/SUA MELHOR AMIGO(A) PARA SUA FESTINHA?

SEJA BEM CRIATIVO, DEIXE SEU CONVITE BEM COLORIDO E NÃO SE ESQUEÇA DAS INFORMAÇÕES QUE NÃO PODEM FALTAR EM UM CONVITE.

- NOME DO CONVIDADO;
- DATA, LOCAL E HORÁRIO;
- NOME DE QUEM ESTÁ CONVIDANDO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com as marcas, as lembranças, as inquietações e o desejo de não parar de investigar tantos outros aspectos da alfabetização que a realização deste estudo me proporcionou, foi/está difícil a escrita dessas considerações denominadas de finais. Com a atuação de mais de 20 anos como professora alfabetizadora, esta pesquisa não só me possibilitou construir e ampliar conhecimentos teórico-práticos sobre a alfabetização (não adquiridos na graduação em Letras e nem em cursos de formação continuada), como contribuiu de forma significativa para a realização de um encontro reflexivo e transformador com meu ser, saber e fazer profissional, despertando, em cada ação feita, o valor do estudo, da pesquisa e da sistematização da prática docente, seja minha ou de outrem.

Se ao longo dos anos as questões relacionadas à prática da alfabetização no modo presencial sempre fizeram parte das minhas inquietações e posicionamentos oportunos, ao vivenciar os impactos causados pelo vírus SARs-CoV-2, eu as percebi como preocupações. Isso ocorreu especialmente quando a rede de ensino à qual sou vinculada utilizou como estratégia o ensino remoto, caracterizado pela elaboração (pelos professores) de atividades didático-pedagógicas a serem entregues aos familiares ou responsáveis pelos(as) alunos(as). Esses familiares/responsáveis assumiriam o papel de aplicar e retornar essas atividades para correção dos(as) professores(as) de cada segmento de ensino – no nosso caso, o processo de alfabetização e letramento escolar.

A realidade do ensino no contexto pandêmico fortaleceu minhas inquietações e gerou o interesse, enquanto mestranda, de constituir o ensino remoto para o primeiro ano do Ensino Fundamental como objeto de pesquisa da dissertação de mestrado. Com o apoio e discussões diversas com a orientadora, desenhando e redesenhando o contexto do trabalho, decidimos constituir, como objeto de pesquisa, os conjuntos de blocos de atividades de língua portuguesa para os(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental, na perspectiva de analisar em que medida a concepção teórico-metodológica contida nesses blocos de atividades contribuíram para o processo de alfabetização e letramento desses(as) alunos(as).

Fundamentadas na concepção de alfabetização de Soares (2015, 2016, 2021a, 2021b) e teóricos(as) que entendem a alfabetização como processo de construção que acontece a partir da utilização de textos reais – os quais preparam o(a) aluno(a)

para as vivências sociais, interagindo com e através da linguagem –, realizamos uma pesquisa documental, com abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de coleta de dados quatro conjuntos de blocos de atividades, os quais denominamos de Alpha, Beta, Gamma e Delta. Analisamos também o Bloco Diagnóstico e o Bloco de Avaliação Diagnóstica de Saída, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação. Essas análises tiveram o objetivo de perceber a relação entre o que foi produzido pelos(as) professores(as) e pela SME, respectivamente.

Dessa forma, consideramos que o objetivo geral desta investigação foi contemplado, visto que analisamos em que medida a concepção teórico-metodológica das atividades didáticas contidas nos conjuntos de blocos de atividades de língua portuguesa contribuíram para o processo de alfabetização dos(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental. As categorias de análise deste estudo, definidas em: Aspectos gerais dos blocos, A formulação e a contextualização dos enunciados e Os conhecimentos escolares nas atividades de alfabetização e letramento, foram fundamentais para a organização dos dados e a consequente compreensão dos aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita dos(as) alunos(as) em processo de alfabetização e letramento.

Os dados coletados, a partir de cada categoria de análise, revelaram a necessidade da formação inicial e continuada de professores(as) contemplar conhecimentos teórico-práticos para o domínio da elaboração de atividades didático-pedagógicas que se caracterizem por enunciados bem formulados, compreensivos, intencionais, contextualizados e com orientações claras para a execução pelos(as) alunos(as) de qualquer segmento de ensino. Considerando o segmento relacionado ao nosso estudo, apontamos o curso de Licenciatura em Pedagogia como lugar para preparar futuros(as) professores(as) para o alcance desse importante domínio e reconhecimento das atividades como recurso de mediação entre o ensino e a aprendizagem.

Outro ponto que, por muitas vezes, no decorrer e no encerramento da pesquisa, me levou a reflexões e questionamentos, tão importante quanto a necessidade de formação de professores, refere-se à necessidade de uma relação dialógica e sistemática da SME com os profissionais de educação. Esse diálogo tem de ocorrer especialmente quando os(as) profissionais são solicitados a desenvolver instrumentos avaliativos, estruturados em atividades didático-pedagógicas para verificar o domínio de conhecimentos escolares dos(as) alunos(as), como ocorreu com os blocos de

avaliação diagnóstica e de saída, ambos elaborados pela SME sem a escuta dos(as) professores das classes de primeiro ano. A ausência desse diálogo prejudica os resultados pretendidos, uma vez que nem todas as atividades propostas pela SME se apresentam em consonância com o trabalho realizado pelos(as) professores(as). Para essa consideração, destaco que as atividades diagnósticas e avaliativas da SME, como verificado nos conjuntos de blocos de atividades de língua portuguesa, que, em sua maioria, correspondiam ao eixo de ensino de análise linguística.

Desenvolver este estudo me possibilitou, sob orientação, discussão e colaboração de minha orientadora, realizar uma reformulação do que fora apresentado nas atividades analisadas, respeitando-se as atividades propostas. Trata-se de uma contribuição para a Secretaria de Educação de Itabuna, professores(as) e interessados pela temática de alfabetização. Na nossa proposta, buscamos contemplar a perspectiva de alfabetização e letramento defendida por Magda Soares (2015, 2016, 2021a, 2021b) e os eixos de ensino definidos pelo RCM (ITABUNA, 2020), considerando, ainda, aspectos essenciais como a clareza dos enunciados, e o contexto do que fora proposto.

Importante também deixar registrado que o estudo desenvolvido, além de confirmar a importância da pesquisa acadêmica para discutir temáticas e problemas do âmbito educacional, provocou mudanças significativas no meu ser, saber e fazer profissional. A mestranda que iniciou a pesquisa não é a mesma que permeou os “corredores deste estudo”, muito menos a que chegou ao final. As reflexões realizadas já se concretizam na minha prática docente. Os novos aprendizados não mais me permitem a elaboração de atividades que outrora considerava positivas e necessárias. Percebo que, no processo de elaboração das atividades para meus e minhas alunos(as), trago a atenção para a estruturação do enunciado, da contextualização, do conhecimento escolar a ser ensinado e aprendido e, principalmente, a clareza das informações e o passo a passo para a compreensão por parte dos(as) alunos(as). É com essa sensação que posso afirmar ter adquirido “novas lentes” que hoje me permitem enxergar e compreender o meu ato de professora como um ato de comprometimento com os(as) alunos(as) e, acima de tudo, com o meu papel de agente social da educação.

Todo aprendizado que me fora possibilitado pelos estudos teóricos, análises, sistematização e discussões dos dados levaram-me ao desafio, posso dizer prazeroso, de finalizar o trabalho com o cumprimento da exigência da apresentação

de uma produção didático-pedagógica, que denominamos Atividades Alfabetizadoras de Língua Portuguesa para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Esse foi um momento que muito me estimulou, pois senti que estava propondo atividades para contribuir com os(as) meus (minhas) colegas professores(as) e, conseqüentemente, com os(as) alunos(as). A preocupação em organizar atividades levando em consideração o conhecimento escolar, os objetivos, os eixos de ensino, a formulação dos enunciados e as orientações para a execução gerava a sensação de que eu estava organizando um curso de formação continuada para professores(as) alfabetizadores(as), com o objetivo de prepará-los(as) para elaborar atividades significativas e formativas. Que assim elas possam ser recebidas e utilizadas.

Por fim, encerro estas considerações com o sentimento grato da importância do mestrado para este momento de minha vida pessoal e profissional, quando ainda terei um bom tempo para melhorar a minha prática docente, dividir com os pares os conhecimentos adquiridos e, de modo especial, colocar-me diante dos meus (minhas) alunos(as), com o reconhecimento da minha capacidade de ensinar e da responsabilidade que me cabe com a aprendizagem de cada um(a) deles(as), alfabetizando-os(as) e letrando-os(as) como cidadãos e cidadãs ocupantes-aprendizes de um lugar na escola e no mundo.

Como diz minha orientadora, uma pesquisa se encerra anunciando outra. E é verdade! Este é o sentimento que me toma agora. De tudo que vivenciei, mudei, aprendi e refleti sobre as atividades pedagógicas, nasceu em mim a inquietação de saber dos(as) professores(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental quais concepções guiam suas práticas, qual é importância dada a essas concepções e como elaboram as atividades didático-pedagógicas, na perspectiva do ensinar e do aprender. Movida por essa inquietação, penso em encorajar-me em direção a outra desafiante e instigante pesquisa, aprofundando conhecimentos sobre atividades didático-pedagógicas para execução, buscando responder, inicialmente, à seguinte questão: como os professores do primeiro ano do Ensino Fundamental concebem elaboram e desenvolvem as atividades didático-pedagógicas?

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/hDNMSq5gwHByQxgjjgZ689Cx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BANDEIRA, P. **O Fantástico Mistério de Feiurinha**. 3. ed. São Paulo: Editora Moderna, 2009.

BATISTA, A. A. G. et al. **Avaliação diagnóstica de alfabetização**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. (Coleção Instrumentos da Alfabetização; 3).

BLIKSTEIN, I. **Técnicas de comunicação escrita**. São Paulo: Ática, 1985.

BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 61-78.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parecer CNE/CP n.º 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Processo n.º: 23001.000334/2020-21. Brasília. Aprovado em 7 jul. 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167131-pcp019-20/file>>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 29 de abr. de 2022.

BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização de Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 28 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 11.114, de 9 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11114&ano=2005&ato=5c4c3ZE5EMRpWT137>>. Acesso em: 4 abr. 2022

BRASIL. **Lei n.º 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, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11274&ano=2006&ato=ab5ATWE5kMRpWTaa5>>. Acesso em: 4 abr. 2022.

CAVALCANTI NETO, A. L. G.; AQUINO, J. de L. F. A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, ago. 2009, p. 223-240. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/G8jSCxDmCMRDnZcY67m5x4m/>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COELHO, I. T. **Pedagogia Histórico-Crítica**: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino de leitura e da escrita. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

COELHO, S. M. A alfabetização na perspectiva histórico-cultural. **Objetos Educacionais Unesp**, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40139/1/01d16t04.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

DANGIÓ, M. C. dos S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. 2017. 357 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

ECO, U. **Como se faz uma tese**. Tradução: Gilson Cesar Cardoso de Souza. 21 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008. (Estudos; 85).

FERREIRO, E. **Com todas as letras**. Tradução de Zilda da Cunha Lopes e Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, E. **Cultura escrita e educação**: conversas de Emilia Ferreiro com José Antonio Castorina, Daniel Goldin e Rosa María Torres. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Dama Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIO, R.; CARVALHO, R. B.; SIMÕES, R. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: GAIO, R. (org.). **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V.; PEROVANO, N. S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, p. 1-21, 2020. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/>>. Acesso em: 7 mar. 2023.

HOFFMANN, J. M. L. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2002.

IGNÁCIO, P.; BRAGA, C. Os desafios e possibilidades do planejamento para a alfabetização a distância em tempos de pandemia. In: REUNIÃO REGIONAL SUL ANPED, 13, 2020, Blumenau. **Anais...** Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6160-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

ITABUNA (Município). **Proposta de organização das atividades pedagógicas para o continuum letivo 2020/2021**. Itabuna: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

ITABUNA (Município). **Proposta Político-Pedagógico da Educação Grapiúna**. Itabuna: Secretaria Municipal de Educação, 2002a.

ITABUNA (Município). **Proposta Político-Pedagógica da escola grapiúna – Ciclos de Formação do Ensino Fundamental**. Itabuna: Secretaria Municipal de Educação, 2001.

ITABUNA (Município). **Proposta Político-Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Itabuna**: Pelo Direito de Aprender. Itabuna: Secretária Municipal de Educação, 2019.

ITABUNA (Município). **Referencial Curricular Municipal**: Pelo Direito de Aprender. Itabuna: Secretária Municipal de Educação, 2020.

ITABUNA (Município). **Reflexões para a construção do currículo dos ciclos de formação da escola grapiúna**. Itabuna: Secretaria Municipal de Educação, 2002b.

JACOMINI, M. A. **Educar sem reprovar**. São Paulo: Cortez, 2010.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

KRUG, A. **Ciclos de formação**: uma proposta político-pedagógica transformadora. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LAGUNA, T. F. dos S. et al. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 21, supl. 2, p. 403-412, mai. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 mai. 2022

LIMA, G. E. C. **A formação do professor de educação infantil da rede municipal de Itabuna**: a relação da teoria e da prática. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2004.

LIMA, G. E. C. Os ciclos de formação humana em Itabuna: política, sujeitos e reformas educacionais (1996-2004). In: CICLOS HISTÓRICOS, 2009, Ilhéus. **Anais...** Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/ciclohistoricos/anais/geni_ettinger_campos_lima.pdf> Acesso em: 3 abr. 2022.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCKESI, C. **Avaliação da aprendizagem**: componentes do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

MAINARDES, J. **Escola em ciclos**: fundamentos e debates. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MAYRINK-SABINSON. M. L. T. **Refletindo sobre a alfabetização**. Curitiba: [S.n.], 1985. Texto III SEMA. 1985.

MELLO, M. T. O. P. de. Elaboração e tese de um material de história do Brasil, quanto aos aspectos vocabular e figurativo. **TRANSINFORMAÇÃO**, v. 1, n. 3, 1989. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/transinfo/article/view/1685/1656>>. Acesso em 6 mai. 2022.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**: São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Coleção Como Eu Ensino).

MORTATTI, M. do R. L. Um balanço da “década da alfabetização” no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

NASCIMENTO, A. M. do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. **Construir Notícias**, Recife, 2006, edição 30, Matérias Especiais. Disponível em: <<https://www.construirnoticias.com.br/a-infancia-na-escola-e-na-vida-uma-relacao-fundamental/>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

RODRIGUES, A. N. Lhão, lhão, lhão, quem não entra é um bobão: ou como se alfabetizam as crianças no Estado de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 52, p. 73-77, 1985.

ROMANO, T. Picturing meaning. **Journal of Adolescent & Adult Literacy**. Newark, Delaware, United States, v. 49, n. 5, p. 374-377, 2006.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, K. F. Inadequações em formulações de enunciados de atividades e avaliações escritas. **EnsiQlopédia**, Osório, v. 8, n. 1, p. 58-68, 2011. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2011/pdf/inadequacoes_em_formulacoes_de_enunciados_de_atividades_e_avaliacoes_escritas.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

SILVA, L. C. da. **Formação docente continuada nos ciclos de formação humana em Itabuna-BA**: uma análise na ótica dos (as) professores (as) alfabetizadores (as). 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2015.

SILVA, W. R.; FREITAS, M. de O.; SANTOS, M. M. L. Diagnóstico da alfabetização de crianças e possibilidades pedagógicas. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 20, n. 2, p. 421-448, jul./dez. 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

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

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2021b.

STUBBS, M. **Educational Linguistics**. Oxford: Basil Blackwell, 1986.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos mentais superiores. Tradução de José Cipolla Neto et al. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001

WITTER, G. P.; RAMOS, O. A. Influência das cores na motivação para leitura das obras de literatura infantil: motivação na leitura infantil. **REVISTA SEMESTRAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL (ABRAPEE)**, v. 12, n. 1, p. 37-50, jan./jun. 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/CtZ57WSp58JR34CNdkStBxf/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 6 mai. 2022.

XUXA em O Mistério de Feiurinha. Direção: Tizuka Yamasaki. Produção: Conspiração Filmes, Xuxa Produções, Globo Filmes e Moonshot Pictures. Brasil, Angola, Estados Unidos: 2009. 1 DVD.