

Alfabetização e letramento: um estudo no contexto do Distrito Federal no período pandêmico

Alphabetization and literacy: a study in the context of the Federal District during the pandemic period

 Priscila da Silva Rocha Leira*
Solange Alves de Oliveira Mendes**

Recebido em: 5 abr. 2023
Aprovado em: 20 out. 2023

Resumo: Este estudo objetivou analisar as concepções e práticas de alfabetização e letramento diante dos desafios que o ensino remoto vinha impondo ao ensino da leitura e da escrita no 1º ano do ensino fundamental. Teoricamente, está ancorado em autores, tais como: Moraes (2012), Soares (2021), entre outros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada na análise de conteúdo temática (BARDIN, 1977). A produção dos dados ocorreu em duas turmas de 1º ano, de duas escolas da Secretaria de Educação do Distrito Federal, em 2021, contando com observações de aula (duas em uma e três em outra turma) e entrevistas semiestruturadas. Em relação às práticas alfabetizadoras, constatou-se que os docentes recorreram a atividades voltadas para a alfabetização, porém, pouco se investiu em letramento. Ressalta-se que, embora as coordenadoras revelassem, em suas narrativas, a defesa pela perspectiva de alfabetizar letrando, parecia não ocorrer um trabalho articulado entre essas profissionais e os docentes.

Palavras-chave: Educação. Alfabetização. Letramento. Ensino remoto. Ensino e aprendizagem.

Abstract: This study proposed to analyze the conceptions and practices of literacy and alphabetization in the face of the challenges that remote teaching has been imposing on the apprenticeship of reading and writing in the 1st year of elementary school. Theoretically, it is anchored in authors such as: Moraes (2012), Soares (2021), among others. This is a qualitative research, anchored in thematic content analysis (BARDIN, 1977). The data production occurred in two 1st year classes of two schools of the Federal District Department of Education, in 2021, with class observations (two in one and three in another class) and semi-structured interviews. Regarding literacy practices, it was found that teachers resorted to literacy-oriented activities. However, little was invested in literacy. It is noteworthy that, although the coordinators revealed in their narratives the defense of the perspective of teaching literacy, there seemed to be no articulated work between these professionals and the teachers.

Keywords: Education. Literacy. Alphabetization. Remote teaching. Teaching and learning.

* Priscila da Silva Rocha Leira é graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília UnB (2022) e bacharela em Administração de Empresas – FIB (2003). Pós-graduada em MBA Gestão de Marketing Competitivo - Candido Mendes (2006). Estudante na Universidade Federal da Bahia - UFBA (2023) no curso de Secretariado Executivo. Professora da Educação Infantil na Cooperativa Educacional de Inema - COPEDIN em Salvador (2023). Contato: priscilaleira27@gmail.com.

** Solange Alves de Oliveira Mendes é graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco, doutora em Educação na UFPE em 2010, realizando-o em articulação com o Institut National de Recherche Pédagogique, através do doutorado sanduíche. Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília na área de Didática. Contato: solangealvesdeoliveira@gmail.com.

Introdução

Ao refletirmos sobre concepções e práticas de alfabetização e letramento de crianças, nos deparamos com um contexto multifacetado, marcado por contínuos desafios didáticos, epistemológicos e históricos. Com a situação sanitária, vivenciada em decorrência da pandemia da covid-19, cremos que essa complexidade se acentuou. Nesse estudo, buscamos analisar algumas das implicações desse cenário pandêmico no chão da sala de aula de alfabetização.

Ao nos reportarmos ao campo da alfabetização, já antecipamos que esse processo não é marcado pela apropriação de um código, mas sim de um sistema gerativo que possui propriedades que o caracteriza: o sistema de escrita alfabética, conforme assinala Morais (2012). O autor segue apontando que o ensino sistemático dessas propriedades é essencial, uma vez que o intuito é contribuir com a formação de um sujeito autônomo, que opere com esse sistema notacional de maneira autônoma. Morais (2012) acentua, assim como em outras contribuições teóricas, que esse ensino pode ser iniciado na transição da educação infantil para o ensino fundamental de forma lúdica, considerando que o aprendiz está inserido numa cultura escrita e, com isso, interage, constantemente, com esse objeto de conhecimento.

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

Consideramos pertinente assinalar que esse estudo foi desenvolvido de forma concomitante ao estágio curricular obrigatório, em 2021, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, num contexto marcado pela pandemia da covid-19, no Brasil e no mundo. Portanto, essas condições assumiram papel preponderante na delimitação de nosso objeto de pesquisa. Interessamo-nos em analisar, a partir desse cenário, os processos de alfabetização e letramento de crianças inseridas na rede pública de ensino do Distrito Federal. Particularmente, partimos da seguinte indagação: quais as concepções e práticas de alfabetização e letramento no contexto remoto em duas turmas de 1º ano?

Brevemente, recuperamos as informações, a partir das quais produzimos os dados dessa pesquisa, por meio da realização do estágio curricular obrigatório (anos iniciais do ensino fundamental) no contexto da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal em 2021. Essa experiência ocorreu remotamente. Vale ressaltar que se trata de uma pesquisa de natureza

qualitativa, na qual discutimos os dados assumindo sua complexidade e singularidade do espaço de referência que, no nosso caso, foi a sala de aula.

Seguimos com algumas reflexões em torno desses pilares –alfabetização e letramento – que compõem a ancoragem teórica, bem como a articulação com as escolhas metodológicas e análise dos dados.

Concepções e práticas de alfabetização e letramento

Considerando a trajetória dos processos de alfabetização e letramento no Brasil, as contribuições de Morais (2012) foram de grande relevância para compreendermos os antigos e tradicionais métodos de alfabetização, bem como as contribuições da teoria da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Este embasamento teórico nos permite compreender o sistema de escrita alfabética e o papel da consciência fonológica nos processos de alfabetização das crianças.

Sublinhamos, também, algumas contribuições de Soares (2021), que seguem a mesma linha do autor supracitado no concernente à alfabetização e ao letramento. É possível, segundo Soares (2021), desenvolver um trabalho que articule esses dois campos, asseverando, assim, que toda criança pode aprender a ler e a escrever.

No percurso da alfabetização no Brasil, até a década de 1980, de acordo com Morais (2012), eram utilizados, oficialmente, os antigos e tradicionais métodos de alfabetização. Todos eles, sejam analíticos e/ou sintéticos, possuem características de engessamento da prática pedagógica, seguindo, rigorosamente, o passo a passo, como afirma Santos (2020). Morais (2012) ainda acentua, sobre esse assunto, que todos eles contam com uma perspectiva empirista-associonista de ensino e de aprendizagem. Tais métodos encontram no suporte cartilha um celeiro para a proposição das atividades de leitura e escrita nesses moldes anteriormente destacados.

Esses métodos antigos de alfabetização adotam uma visão empirista/ associacionista de ensino e de aprendizagem. Estão ancorados numa perspectiva de código e, nesse caso, partem do pressuposto de que há uma transcrição gráfica das unidades sonoras e não um sistema gerativo que possui propriedades que o caracteriza como é o caso do sistema de escrita alfabética, conforme Morais (2012).

Em meados da década de 1980 foi elaborada a teoria da psicogênese da língua escrita por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Seus pressupostos defendem que as crianças passam por um processo de apropriação das propriedades da escrita até alcançarem escritas alfabéticas. Nessa empreitada, o aprendiz lança mão, não de forma única e engessada, de algumas hipóteses.

No caso da fase pré-silábica de escrita, a criança ainda não relaciona os sons da língua falada com as respectivas letras. Como está vinculada ao realismo nominal, ao escrever, o aprendiz recorre a hipóteses do objeto de referência. Seguindo essa lógica, a palavra *formiga* teria uma pequena extensão, enquanto *boi* assumiria status de palavra grande. É importante assinalar que, nessa hipótese, há variações, de modo que o sujeito pode recorrer a outros símbolos, além de letras, tais como: desenhos e/ou numerais.

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

Prosseguindo, localizamos a hipótese silábico-alfabética, momento em que as possibilidades de reflexão a respeito das unidades internas às palavras, ou seja, as sílabas são ampliadas. Nessa fase, a criança já entende que, para além do som vocálico, há outros que são agregados. Entretanto, nesse processo de ajuste termo a termo, pauta sonora e escrita, ainda não consegue seguir, por completo, as relações letra-som. Há um evidente avanço nessa hipótese, visto que, em algumas situações, o aprendiz consegue grafar e pensar sobre os sons de sílabas completas. Nesse momento, está a um passo para a construção da base alfabética.

A quarta e última fase descrita da teoria da psicogênese da língua escrita é a hipótese alfabética, momento em que o aprendiz já avança na relação letra-som, de modo a consolidar a escrita de palavras. Considerando a complexidade que norteia essa articulação, ainda se depara com desafios vinculados à norma ortográfica que se configura, portanto, como uma nova empreitada para a criança. Ou seja, concordando com Morais (2012), após a construção da base alfabética de escrita, por volta do segundo ano do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA¹, é possível introduzir um trabalho didático com a ortografia da língua portuguesa.

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

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

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

Retomando a teoria da psicogênese da língua escrita, frisamos que a mesma revolucionou os debates no campo da alfabetização, na década de 1980, no Brasil, porém, em termos didáticos, passamos a apreender diversos equívocos em algumas propostas curriculares presentes em sistemas de ensino brasileiros. Por exemplo, a interpretação de que aquela teoria trata, especificamente, do ensino, portanto, elencaria alternativas didáticas para a aprendizagem da escrita alfabética. É importante sublinhar que essas contribuições vão na direção de explicitar como o sujeito aprendente avança de um estágio para outro, até consolidar esse objeto de conhecimento. A respeito desse assunto, Morais (2012) sublinha:

entendemos que uma má interpretação da teoria da psicogênese da escrita e uma hegemonia do discurso do letramento teriam levado à conclusão de que não era preciso ensinar de modo sistemático e planejado, a escrita alfabética, porque os alunos espontaneamente a aprenderiam partindo de práticas diárias de leitura e produção de textos. Este nos parece um fenômeno bem brasileiro: “desinventamos” o ensino da escrita alfabética (MORAIS, 2012, p. 24).

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

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

letramento. Vejamos, em obra recente, o que Soares (2021) assinala sobre o letramento:

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

Esta terminologia ganhou mais evidência em países como Portugal, Estados Unidos e França na década de 1980, surgindo no Brasil só na década de 1990, sendo um conceito complexo e multifacetado, como afirma Oliveira (2013): “a partir daquelas décadas, a relevância do letramento para o processo de alfabetização, de se alfabetizar numa perspectiva de letramento” (p. 2). De acordo com Soares (2021), a alfabetização e o letramento são processos cognitivos e linguísticos específicos de aprendizagem e de ensino. Entretanto, os mesmos são interdependentes e se completam entre si. A autora segue enfatizando que:

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

Algo que consideramos importante, cuja ênfase é dada por Soares (2021), refere-se às expectativas de aprendizagem presentes nas propostas curriculares, por exemplo. Por meio das metas, são definidos conhecimentos fundantes a serem desenvolvidos ao longo da escolarização e não seria diferente, claro, no ciclo de alfabetização. E, nesse processo, resgata-se o entendimento da perspectiva de alfabetizar letrando, ou seja, de didatizar a escrita alfabética considerando a diversidade de gêneros textuais. Nesse contexto, é importante, também, frisar o papel exercido pela consciência fonológica e suas habilidades.

Conforme já realçado, o sistema de escrita alfabética é composto por propriedades, de acordo com Moraes (2012). Embora, na contemporaneidade, dominá-las não implique estar, plenamente, alfabetizado, já que o sujeito precisa, também, ler, compreender e produzir textos de pequena extensão, as mesmas são estruturantes para que essa conquista seja consolidada.

Como vimos acentuando, é importante superar o que preconizam os antigos métodos de alfabetização, dadas as suas limitações epistemológicas e didáticas e investir na perspectiva de alfabetizar letrando. Ou seja, ensinar a escrita alfabética na articulação com os diversos tipos e gêneros textuais. Essa defesa, no caso de nossa pesquisa e concordando com Moraes (2012), pode ser priorizada na transição da educação infantil para o ensino fundamental, desde que não se aplique a prontidão para a alfabetização, tampouco um ensino distanciado da perspectiva lúdica.

A seguir, nossas escolhas metodológicas.

Metodologia

Conforme anunciamos na introdução desse estudo, objetivamos refletir sobre as concepções e práticas de alfabetização e letramento diante dos desafios que o ensino remoto vem impondo ao ensino e à aprendizagem da leitura e da escrita no 1º ano do ensino fundamental. No caso dessa pesquisa, para alcançar esse objetivo, contamos com contribuições de dois professores vinculados a duas instituições da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal e duas coordenadoras pedagógicas das respectivas instituições escolares.

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

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

Foram realizadas, no estágio supervisionado, no ano de 2021, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, curso de Pedagogia, cinco observações de aulas remotas; sendo três observações na Instituição 1 e duas na Instituição 2.

As entrevistas ocorreram pelo *Google Meet* com duração de uma hora, sendo apresentados temas como: concepções de alfabetização e letramento; práticas de leitura e escrita no primeiro ano, entre outros. A Instituição 1 surgiu na década de 1990 por meio de políticas sociais, ficava situada próxima a comunidades mais carentes do Distrito Federal. Enquanto a Instituição 2 surgiu na década de 1970 e estava situada no Plano Piloto em Brasília. É importante sublinhar que a nomeação das escolas, bem como dos sujeitos que contribuíram com a pesquisa foram na direção de resguardá-los quanto à identidade. Nesse estudo, denominamos: Instituição 1, turma 1, professor: docente A e coordenadora pedagógica A. A instituição 2, turma 2, docente B e coordenadora pedagógica B.

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

Apreendemos que os projetos políticos-pedagógicos das instituições estavam ancorados em valores como compromisso, cidadania, criatividade e respeito. As instituições contaram com a participação da comunidade escolar, sendo abertas ao diálogo, reconhecendo as crianças como protagonistas dos processos de ensino e de aprendizagem. Por meio daqueles documentos, foi possível apreender que a instituição 1 possuía 1.034 estudantes e funcionava em dois turnos: matutino e vespertino; já a instituição 2, atendeu 309 estudantes do 1º ao 5º ano, em 2021, sendo: 161 no turno matutino e 148 no vespertino. Em relação à modalidade de ensino, a Instituição 1 atendia estudantes da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental e a instituição 2 do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Quanto às turmas que pesquisamos, frisamos que a primeira fazia parte da instituição 1 e era composta por 15 crianças e algumas possuíam necessidades educativas especiais. Essas informações obtivemos por meio do *Google Meet* durante a realização da entrevista. Dessas, três estudantes com deficiência intelectual e dois com paralisia cerebral. Tratava-se, portanto, de uma turma reduzida, com uma notória heterogeneidade. Na ocasião da pesquisa, foi possível apreender que o grupo classe do docente A atuava com aulas síncronas no contexto remoto. A instituição 2, havia 16 crianças, sendo três autistas e já estava operando no formato híbrido. Esta modalidade:

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

O uso dessa modalidade atendia ao disposto pelo Decreto Distrital nº 40.817, de 22 de maio de 2021, o qual foi responsável por elencar as principais questões relacionadas à suspensão das atividades presenciais por conta da pandemia de covid-19, adaptando o sistema de ensino da Rede Pública no DF e as aulas na UnB, que foram virtuais em função do ensino remoto. No contexto dessa turma, realçamos que somente cinco crianças assistiam, assiduamente, às aulas remotas.

Na Instituição 1, o docente A tinha formação em Pedagogia, Administração e Recursos Humanos. Atuava há quatro anos com classes de alfabetização na Secretaria de Estado do Distrito Federal (SEEDF). A coordenadora pedagógica A cursou pós-graduação em psicopedagogia e experiência de 26 anos atuando na rede pública da SEEDF. Desses, 12 foram com classes de alfabetização.

Na Instituição 2, a docente B fez o curso normal médio (antigo magistério). Tinha formação em Pedagogia e Geografia, possuía 14 anos de atuação com classes de alfabetização. Era pós-graduada em Gestão Ambiental, Psicopedagogia, Avaliação e Intervenção baseada nas Neurociências. Também cursou o mestrado em educação. Já a coordenadora B, era pedagoga formada pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em educação com ênfase em processos de alfabetização e possuía dois anos de atuação com classes de alfabetização.

Seguimos com a análise dos dados produzidos.

Concepções e práticas de alfabetização e letramento no 1º ano do Ensino Fundamental nas turmas acompanhadas

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

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

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

Prosseguindo com as discussões sobre alfabetização e letramento, a docente B, da instituição 2, explanou:

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

Interessante que a mestra relatou uma conceitualização de alfabetização e letramento alinhada com autores que estamos dialogando nessa pesquisa, a exemplo de Morais (2012). Entretanto, inseriu, nesse processo, cremos que pela influência de políticas atuais voltadas para a alfabetização, a exemplo da Política Nacional de Alfabetização (BRASIL, 2019), a literacia. Não pretendemos, considerando os limites desse artigo, aprofundar esse aspecto, entretanto, frisamos que essa política impõe o método fônico e desconsidera tudo o que foi produzido, até então, nos campos da alfabetização e do letramento, em nosso país.

Cabe frisar, ainda, que a PNA (BRASIL, 2019) preconiza somente um ano para a consolidação da alfabetização. Num país em que não temos, ainda, a universalização da educação infantil e que estudiosos da área, em sua maioria, não defendem um trabalho com alfabetização na transição desse segmento para o ensino fundamental, consideramos um retrocesso essa premissa defendida pelo documento supracitado.

Chamou-nos a atenção, também, a articulação da alfabetização com a técnica e o letramento sendo dotado de uma perspectiva mais ampla de uso da língua. Segundo Morais (2012), a ênfase nesse último aspecto, vem, gradativamente, secundarizando o papel da alfabetização, de modo a pairar um entendimento de que o contato com textos, por exemplo, garantiria a apropriação do sistema de escrita alfabética. Quanto ao trabalho com alfabetização, recorreremos a um excerto de aula do professor A:

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

Docente A: Temos que relacionar o nome à figura.

Docente A: O número 4 é o quê?

Aluno 1: O Hotel.

Docente A: E o número 3?

Aluno 1: Homem.

Docente A: Muito bem!

(DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

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

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

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

Curioso o uso de várias terminologias que são antagônicas do ponto de vista epistemológico, mas que podem ser congruentes no chão da escola, da sala de aula. Foi o caso da coordenadora A com a menção de codificação/decodificação e sistema de escrita alfabética. Já o letramento, segue com o uso social da língua. No caso da coordenadora B, esta não mencionou, diretamente,

o termo letramento, mas, sim, a função comunicativa da linguagem. De todo modo, soou favorável à decodificação, embora tenha mencionado sistema de escrita alfabética.

O Quadro 1 apresenta a frequência de atividades de leitura e escrita nas turmas acompanhadas.

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

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

Docente A: Antes do R, o que vem?

Aluno 4: É o Q.

Docente A: Isso. Muito bem!

Docente A: E depois?

Aluno 4: O "S".

Aluno 1: O "S".

Docente A: Muito bem!

Docente A: Outra questão

Docente A: Conheça os diferentes traçados na letra H.

Docente A: H de caligrafia e H maiúsculo.

Docente A: Temos esse aqui também.

Docente A: h. Esse é minúsculo

(DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

Já a docente B, enfocou da seguinte forma:

Docente B: Esse é o b da letra cursiva.

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

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

Docente B: Script, caixa baixa e bastão.

Docente B: Eu gosto desse tipo de letra.

Aluno 1: Eu também.

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

Aluno 1: O segundo.

Docente B: Vou ligar

(DOCENTE B, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

Quadro 1 – Descrição das práticas de ensino do sistema de escrita alfabética dos docentes A e B

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

Fonte: Elaboração própria (2021).

Ambos os professores se aproximaram nessa propriedade do sistema de escrita alfabética, ou seja, exploraram os diferentes tipos de letras. Sobre esse assunto, concordamos com Morais (2012) no concernente a apresentar todos os tipos de letras, mas, na hora de grafar, priorizar a letra maiúscula de imprensa, já que, do ponto de vista didático, há maior facilidade para traçar, visualizar início e final da grafia da letra, entre outros aspectos. Os professores se distanciaram quando o assunto foi a cópia de palavras. O docente A priorizou, em suas aulas, visto que recorreu a essa atividade. Vejamos, a seguir, um excerto de aula:

Docente A: Agora vamos para a atividade 3.

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

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

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

Aluno 3: E mulheres.

Docente A: Vamos para outra atividade (DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

Num momento posterior, vejamos como procedeu o professor:

Docente A: É rimo?

Aluno 1: É.

Docente A: É remo.

Docente A: E depois...

Aluno 1: M.

Docente A: E depois...

Aluno 1: O.

Docente A: Muito bem! Vocês vão copiar aqui: REMO (DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

De acordo com os excertos, apreendemos exploração da atividade de cópia. O que nos chama a atenção é que não se explorou propriedades do sistema de escrita alfabética por meio dessa alternativa o que,

certamente, contribui para o empobrecimento das possibilidades de aprendizagem. Esse encaminhamento ocorreu somente no segundo excerto, visto que houve a nomeação de letras e sua sequência para a formação da palavra “REMO”. Sobre esse assunto, Morais (2012) sublinha que é possível desenvolver atividades voltadas para a segmentação das palavras, a partição oral e escrita de palavras para estimular a consciência fonológica e a articulação com a escrita.

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

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

Docente A: Vamos fazer essa atividade aqui.

Docente A: Escreva três nomes de pessoas iniciadas com H.

Aluno 1: Higor.

Docente A: Qual outro nome?

Aluno 1: Helen.

Docente A: Isso, muito bem!

(DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

A docente B trabalhou mais com a escrita de palavras nas frases. Vejamos um dos momentos em que recorreu a esse encaminhamento:

Docente B: Repita a data aí no chat.

Docente B: Cadê aluno 1 a sua resposta?

Aluno 1: Sete de outubro.

Docente B: Outubro é com O no final.

Docente B: Usa o número e não a palavra

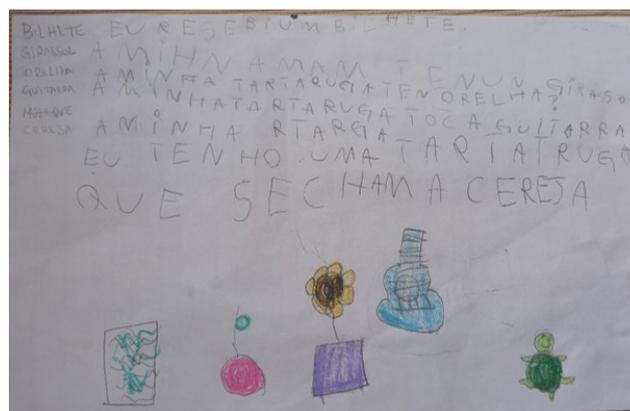
(DOCENTE B, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

Seguindo com as observações, na categoria escrita de frases, os professores se afastaram, visto que houve ausência dessa prática na sala da docente B, durante nossas observações. Tivemos acesso pela Plataforma *Google Meet* a algumas atividades dos/as estudantes que estavam no ensino remoto, sendo possível perceber a escrita de frases (Figura 1 e 2).

No caso da docente B, os/as estudantes pareciam estar avançados na apropriação do sistema de escrita alfabética, o que podia favorecer um trabalho posterior com a norma ortográfica, conforme aponta Morais (2012). É importante sublinhar que o autor destaca que, ao se apropriar do sistema de escrita alfabética, por volta do segundo ano do ensino fundamental, é possível introduzir um trabalho mais sistemático com a ortografia. Obviamente que essa é uma projeção, sobretudo ao considerarmos a heterogeneidade das aprendizagens.

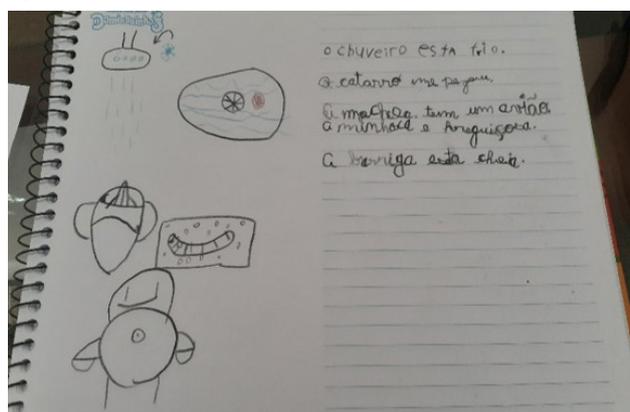
Em relação à leitura de palavras, foi possível

Figura 1. Atividade do Aluno B1



Fonte: Autoria da criança (2021).

Figura 2 – Atividade do Aluno B3



Fonte: Autoria da criança (2021).

identificar, com base nas observações, um trabalho com esse eixo. Entretanto, as diferenças entre os perfis das turmas foram notórias. Vale ressaltar que, quando a leitura foi priorizada, no caso do professor A, ainda existia um processo repetitivo, conforme excerto que segue:

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

Docente A: Vocês observaram?

Docente A: Todos falando: HIPISMO.

Aluno 1: Hipismo...

Aluno 2: Hipismo...

Aluno 3: Hipismo...

Aluno 4: Hipismo...

(DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

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

Aluno 4: O R está no rato

E na roupa da Rosinha

Está na rua e no rio

E na raposa bem ruivinha.

Docente A: Palavras que circulamos com a letra R.

Aluno 4: Rato
(DOCENTE A, INSTITUIÇÃO 1, 2021).

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

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

Aluno 1: Eu não sei.

Docente B: Vamos juntos, eu te ajudo!

Docente B: E essa palavra?

(Docente B, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

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

Seguimos apontando as concepções relativas ao papel exercido pela consciência fonológica na apropriação da leitura e da escrita.

Consciência fonológica, alfabetização e letramento

Entendendo que a consciência fonológica exerce um papel importante na apropriação da escrita alfabética, Morais (2012) esclarece que não se trata de explorar a unidade linguística fonema, mas de entender a constelação de habilidades fonológicas e o quanto elas estão presentes na aquisição daquele objeto de conhecimento. De acordo com o autor, esse conhecimento permite ao aprendiz analisar os sons que compõem as palavras. De posse dessa informação, olhamos para os dados que emergiram da entrevista. Eis o que o docente A assinalou:

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

E, nas palavras da docente B:

a consciência fonológica é algo amplo. Está dividida em partes. A consciência fonológica é você ter a consciência de um som, e aí quando eu digo amplo... até se eu parar aqui agora e ouvir. Estou ouvindo um ruído aqui na minha sala e eu sei que

esse ruído é da TV ligada e não é de um trator. Isso é um tipo de consciência fonológica. Eu faço uma distinção de sons, eu sei de onde que vem esse ruído e consigo atribuir o que faz esse ruído. Agora quando eu trago processo de conhecimento de som e discriminação do som para dentro do processo de aprendizagem de leitura e de escrita, aí eu consigo ampliar um pouco mais, porque a consciência fonológica, ela está baseada no som, em você associar a fonemas e grafemas, em você discriminar esses sons e você manipular esses sons. Então, quando eu falo de consciência fonológica, eu estou incluindo aí a alfabetização inteira, eu falo de rima, as palavras que combinam auditivamente na sílaba tônica no final. Eu falo de aliteração, das palavras que têm o mesmo som inicial. Eu falo de consciência fonêmica, que é a consciência de onde está esse som, não só da presença e da ausência. Bola, não tem a letra “e”, mas aí eu falo, bola tem “e”. Não. Bola tem “o”... Tem. E onde está o “o”, porque ele pode estar no começo, pode estar no começo da primeira sílaba, pode estar dentro da segunda sílaba. Então eu falo da manipulação, do conhecimento, da discriminação e da percepção desse som dentro da palavra. Então consciência fonológica na alfabetização é primordial, é essencial (DOCENTE B, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

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

Ao relacionar com a narrativa da docente B, conseguimos identificar conhecimentos mais específicos sobre as habilidades de consciência fonológica e a função que esta ocupa na alfabetização. Com isso, podemos perceber o real sentido desse campo do conhecimento no aprendizado das crianças, e, quanto mais o aprendiz adquire, avança na apropriação dessas habilidades, domina o sistema de escrita alfabética. Essas partes das palavras, a docente B caracterizou como aliteração, rimas, unidades intrassilábicas.

Em relação às narrativas das coordenadoras pedagógicas, apreendemos

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

Consciência fonológica é uma habilidade que precisa ser trabalhada com os estudantes e que versa sobre a competência de manejo dos sons que existem em um sistema de escrita alfabético. É essencial para a alfabetização. A linguagem, antes de ser escrita e falada, e perceber a organização dos sons da fala é fundamental para a compreensão da escrita. A consciência fonológica engloba muitas ações como a discriminação grafofonêmica, a associação

grafema/fonema a percepção de rimas, aliterações etc. (COORDENADORA B, INSTITUIÇÃO 2, 2021).

Ambas as coordenadoras pedagógicas responderam à questão aproximando-se da compreensão posta por Morais (2012) de que há uma constelação de habilidades fonológicas. Entendemos que esse trabalho pode (e deve) ser articulado, sempre que possível, com o texto como unidade linguística privilegiada no processo de ensino.

Considerações finais

Conforme apresentamos na introdução, o enfoque dessa pesquisa foi analisar as concepções e práticas de alfabetização e letramento no contexto remoto, com crianças do primeiro ano do ensino fundamental de duas escolas públicas da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Partindo das observações participantes, das entrevistas semiestruturadas, algumas questões ficaram evidentes ao nos debruçarmos nas narrativas apresentadas.

A primeira questão apresentada esteve nas observações das turmas acompanhadas durante a pesquisa. Sendo as aulas no sistema híbrido de ensino, pudemos perceber que, na primeira turma, poucas crianças participavam do ensino de língua portuguesa no contexto remoto, enquanto na segunda, houve uma aceitação ou adequação dessa modalidade de ensino, o que demonstra o impacto da pandemia no processo de alfabetização das crianças.

Um segundo aspecto que sublinhamos diz respeito ao letramento, visto que nenhum dos profissionais que contribuíram com a pesquisa priorizaram esse campo, distanciando-se do uso social da leitura e da escrita. Embora tivessem destacado, nas entrevistas, nas aulas

acompanhadas, não vislumbramos esse trabalho. Sublinhamos, porém, as limitações oriundas do número de observações. Daí que esse trabalho poderia ter sido realizado em outros momentos do ano letivo.

Os resultados apontaram que, em relação à turma do docente A, não houve exploração sistemática das propriedades do sistema de escrita, diferentemente da docente B que parecia variar as alternativas e propriedades desse objeto de conhecimento em sua turma.

Não vislumbramos uma articulação entre as coordenadoras com a prática de sala de aula. Reconhecemos as limitações de produção de dados desse estudo, mas vale salientar que essas profissionais trouxeram, em suas narrativas, especificidades dos campos da alfabetização e letramento, porém, não vimos um alinhamento nas concepções anunciadas pelos professores. Ainda era muito comum, pelos excertos, a explicitação de termos como codificação e decodificação como sinônimo do trabalho com o sistema de escrita alfabética.

Em relação ao trabalho sobre a consciência fonológica, acreditamos que a quantidade de aulas observadas não foi suficiente para caracterizar esse trabalho em sala de aula, mas, diante das narrativas apresentadas, percebemos que o docente A se afastou um pouco dos conceitos apresentados por teóricos, tais como: Morais (2012) e Soares (2021). Já a docente explicitou, em detalhes, como trabalhava a consciência fonológica com as crianças.

Com a realização desse estudo, foi possível apreender e analisar singularidades da prática pedagógica de alfabetização e letramento no contexto remoto. cremos que, diante desse cenário, há desdobramentos que podem ser investigados, considerando os reflexos da COVID-19, bem como a relevância que o campo da alfabetização e do letramento tem para o êxito na escolarização básica. ■

Notas

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

Referências

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 252-264, maio-ago., 2008. ISSN 1809-449X.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 1, 1996.

BRASIL. Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. Brasília: Ministério da Educação, 2019.

- DISTRITO FEDERAL. **Diretrizes Pedagógicas 2009**. Brasília: SEEDF, 2009.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em Movimento da Educação Básica**. Brasília: SEEDF, 2018.
- DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político-Pedagógico Instituição 1**. Brasília: SEEDF, 2021c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2020/07/pp_caic_bernardo_sayao_ceilandia.pdf. Acesso em: 20 out.2023.
- DISTRITO FEDERAL. **Projeto Político-Pedagógico Instituição 2**. Brasília: SEEDF, 2021d. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/pp_ec_304_norte_plano_piloto-1.pdf. Acesso em: 20 out. 2023.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de Escrita Alfabética**. 7ª. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2012.
- MORTATTI, Maria Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 2010, v. 15, n. 44, p. 329-341.
- OLIVEIRA, Solange Alves de. **Leitura, compreensão e produção textuais**: progressão desses eixos de ensino de língua portuguesa no 1º ciclo. 36ª Reunião Nacional da ANPED, Goiânia: ANPED. 2013, p. 1-17.
- SAMPIERI, Roberto Hernandez; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria Del Pilar Batista. **Metodologia de Pesquisa**. 5ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.
- SANTOS, Kelley Alves Rocha. **A articulação entre o ensino e o aprendizado do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica no bloco inicial de alfabetização**. Brasília: Universidade de Brasília, 2020, p.191. Dissertação (Mestrado em Educação).
- SOARES, Magda. **Alfabetizar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 2ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2021.