UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES - ILA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM

JOSIANE ALVES PEREIRA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: CONTEXTO DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO

Rio Grande
2023

JOSIANE ALVES PEREIRA

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: CONTEXTO DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Kelli Machado da Rosa.

Rio Grande

2023

Ficha Catalográfica

P436a Pereira, Josiane Alves.
Alfabetização e letramento a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem: contexto de pandemia e ensino remoto / Josiane Alves Pereira. – 2023.
113 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Letras, Rio Grande/RS, 2023.
Orientadora: Dra. Kelli Machado da Rosa.

1. Alfabetização 2. Letramento 3. Dialogismo 4. Língua 5. Ensino remoto I. Rosa, Kelli Machado da II. Título.

CDU 372.41

Catalogação na Fonte: Bibliotecário José Paulo dos Santos CRB 10/2344

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO nº 09/2023

No dia quatro de setembro de dois mil e vinte e três, através de videoconferência, realizou-se a defesa de dissertação da mestranda **Josiane Alves Pereira**, intitulada "**ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: CONTEXTO DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO**". A sessão foi aberta às nove horas pela Profa. Dra. Kelli Machado da Rosa (FURG), orientadora da dissertação e presidente da Comissão de Avaliação que também foi composta pelas professoras doutoras Luciana Netto Dolci (FURG) e Vanessa Fonseca Barbosa (USP). Depois da apresentação, arguição e respostas, a Comissão decidiu que **APROVA** a mestranda neste requisito parcial e último para a obtenção dograu de Mestre em Letras, na área de concentração em Estudos da Linguagem. A banca destaca a qualidade e a potência das discussões do trabalho e indica para a publicação, visto que contribui para as áreas do conhecimento, que se interseccionamna pesquisa. Após, a presidente publicou o resultado e encerrou a sessão, da qual foi lavrada a presente ata.

Kelli da Rosa

Profa. Dra. Kelli Machado da Rosa (Orientadora - FURG)
Profa. Dra. Luciana Netto Dolci (FURG)
Profa. Dra. Vanessa Fonseca Barbosa (USP)

gov.br
Documento assinado digitalmente
ISABEL MENDES FARIA
Data: 14/09/2023 14:43:36-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por me conceber a vida e me manter com saúde e disposição para estudar e trabalhar.

Agradeço à minha família, em especial à minha mãe, por estar presente em todos os momentos, em minhas derrotas e em minhas conquistas, e ao meu pai (*in memoriam*), por me incentivar nos estudos e por nunca poupar esforços para que eu me qualificasse profissionalmente. À minha irmã, que contribuiu em minha alfabetização, mesmo com receio por não ser professora. Obrigada por estar presente e vibrar com cada conquista minha!

Aos meus sobrinhos, Daniel e Lucas, por serem essas pessoas incríveis, meninos guerreiros e que lutam pelo o que querem. São o orgulho da tia Josi!

Aos meus padrinhos, Irozil e Valquíria, que buscam se inteirar sobre os cursos que fiz e faço, me dizendo que estudar vale à pena. Obrigada por cada lição de vida, por serem pessoas de caráter. Devo a vocês muito do que sou hoje!

À E.M.E.F Bento Gonçalves, por me acolher e valorizar minha prática docente. Agradeço à direção e aos colegas de escola!

À FURG, por ser essa universidade pública e de qualidade, na qual tive a honra de cursar duas graduações, uma especialização e o mestrado. Em especial, agradeço ao Programa de Pós-graduação em Letras, que me ofertou oportunidade de aprofundar meus estudos na área das linguagens.

À minha orientadora, Profa. Dra. Kelli da Rosa, por aceitar o convite para me orientar e por ser essa professora querida e empenhada no que faz. Agradeço por cada crítica construtiva, por contribuir no meu encantamento pelos estudos bakhtinianos. Além de ser uma ótima profissional, é um ser humano incrível. Obrigada por todo apoio, por me incentivar e acreditar no meu potencial!

Às professoras que se dispuseram a compor a banca de qualificação e de defesa, Profa. Dra. Luciana Netto Dolci e Profa. Dra. Vanessa Fonseca Barbosa. Obrigada pelas leituras atentas e por cada contribuição na construção da presente dissertação!

Aos meus amigos, compadres e amores, que compreenderam minhas ausências e me incentivaram a continuar estudando. Sou grata por ter pessoas de bom coração ao meu lado!

Aos meus afilhados, Melyssa, Ana Lia, Henrique e Théo, por me proporcionarem momentos de amor e de alegria. São crianças iluminadas, que vieram ao mundo para trazer luz à minha vida.

Por fim e não menos importante, agradeço aos meus alunos e ex-alunos, que são minha motivação enquanto professora.

Epígrafe

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal.

(Mikhail Bakhtin, 2011, *Estética da Criação Verbal*)

Como em um quebra-cabeça, cada peça só ganha sentido quando associada a outra peça que a complementa. Também alfabetização e letramento são processos interdependentes.
Como em um quebra-cabeça, as peças são diferentes, com cada peça tendo uma forma que se encaixa à forma específica de outra. Também os processos de alfabetização e letramento são diferentes, envolvendo, cada um, conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam processos de aprendizagem diferenciados e, consequentemente, procedimentos diferenciados de ensino.

(Magda Soares, 2020, *Alfaletrar*)

O domínio do sistema de escrita alfabética abre novas possibilidades de *interação* para a criança: recepção de mensagens ao ler, produção de mensagens ao escrever, e assim se amplia, ao mesmo tempo que se alfabetiza, sua inserção no contexto social e cultural. O **texto** é o lugar dessa interação – *inter-ação* – ação entre quem produz o texto e quem lê o texto.

(Magda Soares, 2020, *Alfaletrar*)

RESUMO

O interesse desta pesquisa volta-se para a necessidade de discutir e problematizar o trabalho com alfabetização e letramento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de uma visão dialógica da linguagem, dentro de um contexto de ensino remoto. No decorrer da dissertação, considerações foram tecidas a partir de possíveis relações entre os estudos do Círculo de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2018) e estudos sobre letramento, alfabetização e ensino de língua com Soares (2020), Ferreiro (1999/2011) e Antunes (2003). A fase de aquisição da língua escrita é um momento muito rico e repleto de possibilidades que envolvem leituras das mais diversas formas. No entanto, ainda encontramos nas escolas algumas práticas descontextualizadas e atividades mecanicistas, que abordam a alfabetização como pura decodificação do sistema alfabético, sem levar em consideração as complexidades que envolvem a aprendizagem da escrita. Essas práticas não levam em conta a interdiscursividade dos sujeitos nem a concepção de língua como espaço de interação. Elas foram ressignificadas pelos usos das tecnologias no ensino remoto, mas algumas vezes nelas o trabalho com a língua permaneceu estático. Diante dessas questões, o objetivo geral desta pesquisa é refletir acerca das percepções de professoras dos anos iniciais de uma escola municipal de Rio Grande, no Rio Grande do Sul, no que se refere à alfabetização e ao letramento, em tempos de ensino remoto. Os objetivos específicos são: pesquisar os olhares docentes nos processos de alfabetização e letramento e analisá-los a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem; e discutir sobre a importância de se desenvolver uma prática docente que considere os gêneros discursivos no período da alfabetização. A partir do aporte teórico, de minhas interações escolares enquanto professora e das análises de questionários preenchidos por professoras da rede municipal do Rio Grande, reflexões foram levantadas e debatidas em torno da alfabetização e do letramento como processo dialógico de aprendizagem, a fim de estabelecer ligações entre estudos das áreas de linguagem e educação.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Dialogismo; Língua; Ensino remoto.

ABSTRACT

The interest of this research turns to the need to discuss and problematize the work with alphabetization and literacy, in the early years of Elementary School, from a dialogic view of language, within a context of remote teaching. During the dissertation, considerations were woven from possible relationships between the studies of the Bakhtin Circle (2016) and Volóchinov (2018) and studies on literacy, alphabetization and language teaching with Soares (2020), Ferreiro (1999/2011) and Antunes (2003). The phase of acquiring written language is a very rich moment, full of possibilities that involve readings in the most diverse ways. However, we still find in schools some decontextualized practices and mechanistic activities, which approach alphabetization as being the pure decoding of the alphabetic system, without taking into account the complexities that involve learning to write. These practices do not take into account the subjects' interdiscursivity or the conception of language as a space for interaction. They were resignified by the use of technologies in remote teaching, but sometimes the work with the language remained static. Faced with these questions, the general objective of this research is to reflect on the perceptions of teachers in the early years of a municipal school in Rio Grande with regard to alphabetization and literacy, in times of remote teaching. The specific objectives are: to research the perspectives of professors in the alphabetization and literacy processes and to analyze them from a dialogic perspective of language; and discuss the importance of developing a teaching practice that considers discursive genres in the alphabetization period. From the theoretical contribution, from my school interactions as a teacher and from the analysis of questionnaires completed by teachers from the municipal network of Rio Grande, reflections were raised and debated around alphabetization and literacy as a dialogical learning process, in order to establish connections between studies in the areas of language and education.

Keywords: Alphabetization; Literacy; Dialogism; Language; Remote teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – *Flyer* da Smed: Competência 5, da Base Nacional Comum Curricular – Cultura Digital

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – A alfabetização na pandemia
Gráfico 2 – Percentual de crianças de 6 e 7 anos que não sabem ler e escrever no Brasil
Gráfico 3 – Quantidade de escolas em que as professoras trabalham
Gráfico 4 – Carga horária semanal das professoras

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

DOCTRG – Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino

Ead – Educação a Distância

EF – Ensino Fundamental

ERE – Ensino Remoto Emergencial

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MFL –Marxismo e Filosofia da Linguagem

MMB- Mikhail Mikhailovítch Bakhtin

PPP – Projeto Político Pedagógico

SMEd – Secretaria de Município da Educação

UFPel – Universidade Federal de Pelotas

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....12

1. CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN E O CÍRCULO AOS ESTUDOS DA LINGUAGEM.....18

1.1 Linguagem, língua e discurso.....19

1.2 A teoria dialógica da linguagem e as questões de ensino.....23

2. CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO.....27

2.1 A psicogênese da língua escrita.....27

2.2 Teorias de letramentos e a origem do termo alfaletrar.....31

2.3 O trabalho dialógico com a língua no ciclo de alfabetização.....36

3. A PANDEMIA DE COVID-19 E O ENSINO REMOTO.....40

3.1 O contexto pandêmico e o sistema educacional brasileiro.....40

3.2 O Ensino remoto emergencial e as tecnologias digitais da educação.....44

4. CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO OBTIDAS ATRAVÉS DE QUESTIONÁRIO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES.....55

4.1 Contextualizando os docentes participantes da pesquisa.....60

4.2 Análise dialógica I: o ensino remoto no discurso dos docentes.....64

4.3 Análise dialógica II: concepções de alfabetização em debate.....68

4.4 Análise dialógica III: experiências de letramento e competência discursiva.....74

4.5 Análise dialógica IV: ressonâncias da alfabetização na pós-pandemia.....79

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....83

REFERÊNCIAS.....87

APÊNDICES.....91

ANEXOS.....105

INTRODUÇÃO

A alfabetização e o letramento são processos distintos, mas que se complementam e são interligados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Na alfabetização, no contexto que conhecemos, os alunos participam de atividades de escrita espontânea e dirigida, interagindo com os colegas e com a professora, através de ditados visuais, jogos e brincadeiras. As experiências de letramentos são as atividades de leitura individuais, em grupos, na socialização de histórias, hora do conto e interações com os mais diversos textos.

Alfabetizar letrando ou letrar alfabetizando é uma tarefa importante e desafiadora ao professor/pedagogo. A necessidade de se discutir acerca dessas práticas é fundamental para que o processo educativo das crianças em fase de alfabetização seja rico em experiências que estabeleçam relações de sentido, ou seja, experiências que sirvam para ampliar a competência discursiva[1].

As mudanças ao longo do tempo, as novas necessidades tecnológicas e o desenvolvimento das pesquisas na área exigem que os processos de alfabetização e de letramento ocorram de forma interativa, que envolvam a criança e sejam significativos. Para isso, uma possibilidade que se apresenta bastante profícua está na ancoragem de estudos sociodiscursivos da linguagem, buscando proporcionar momentos de aprendizagem para todos. Dentro de um contexto de pandemia, fez-se necessário pensar sobre as especificidades do ensino remoto, no que se refere ao trabalho com alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa direção, este trabalho discute a prática docente a partir de um viés dialógico, no qual a interação é vista como ponto de encontro entre os diversos contextos discursivos, como os escolares, os familiares e aqueles que envolvem outros lugares sociais. As considerações teóricas aliadas à análise do *corpus* possibilitam reflexões acerca do trabalho com a linguagem e com a língua no ciclo de alfabetização.

Levando em conta a delimitação do tema desta pesquisa, partimos do seguinte problema a ser investigado: Como os processos de alfabetização e letramento são percebidos pelas professoras dos três primeiros anos do Ensino Fundamental? Assim, surgem as seguintes inquietações que também balizam a presente pesquisa: Como se lidou com as novas demandas da alfabetização em tempos de pandemia? Que dificuldades foram encontradas dentro do contexto de ensino remoto? São tais perguntas que foram pesquisadas, a fim de se

[1] Capacidade que o usuário da língua apresenta ao se manifestar através das mais diversas práticas de leitura e de escrita.

pensar como a atuação de educadoras de uma escola do município de Rio Grande pode propiciar experiências dialógicas, envolvendo alfabetização e letramento nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Buscando também levar para nosso contexto de trabalho a qualificação docente, através das trocas e das reflexões que a pesquisa proporciona.

A presente dissertação surgiu no segundo ano do período de ensino remoto, em 2021. Na pesquisa, as participantes foram convidadas a refletir acerca da situação de docência e de aprendizagem das crianças durante a pandemia. Consequentemente, também comentaram sobre as experiências no ensino híbrido e na volta ao presencial.

A importância desta pesquisa consiste na necessidade de discutir e problematizar o trabalho com alfabetização e letramento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, dentro do contexto de pandemia e de ensino remoto, a partir de uma visão dialógica da linguagem. Enquanto professora dos anos iniciais em uma escola pública municipal, no interior do Rio Grande do Sul, percebo que as práticas docentes devem considerar o estudante como sujeito ativo e responsivo, capaz de ler, produzir, interpretar, recriar diferentes textos e de relacioná-los com as mais diversas circunstâncias. Trata-se de saber circular por diferentes esferas por meio do domínio de variados gêneros discursivos.

A criança, desde bem pequena, consegue estabelecer relações entre o sistema alfabético e situações discursivas. Seus conhecimentos linguísticos vão muito além da decodificação das letras e das sílabas. Considerar as potencialidades dos alunos é um desafio que contribui para práticas de alfabetização e letramento que ultrapassem um ensino focado no professor. Tal pesquisa torna-se relevante na medida em que propõe reflexões acerca das práticas pedagógicas de pedagogos e professores dos anos iniciais, na busca pela abordagem de atividades que tendem a desenvolver a competência discursiva dos alunos e a potencializar seus trabalhos com a linguagem.

A fase de aquisição da língua escrita é um momento muito rico e repleto de possibilidades que envolvem leituras das mais diversas formas. O contato com diferentes gêneros discursivos pode ocorrer dentro de experiências de letramento desde a Educação Infantil. Tais experiências são os usos da linguagem, que ocorrem de forma dialógica, de modo amplo e englobam diferentes esferas da atividade humana.

No entanto, ainda encontramos nas escolas algumas práticas descontextualizadas e atividades mecanicistas, que abordam a alfabetização como sendo a pura decodificação do sistema alfabético, sem propor reflexões sobre o funcionamento de tal sistema de escrita.

Essas práticas não levam em conta a interdiscursividade dos sujeitos nem as concepções de língua enquanto lugar das interações.

De acordo com Antunes (2003), no que se refere às atividades de ensino da leitura, se encontra ainda:

> - uma atividade de leitura centrada nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita, sem dirigir, contudo, a aquisição de tais habilidades para a dimensão da interação verbal – quase sempre, nessas circunstâncias, não há leitura, porque não há "encontro" com ninguém do outro lado do texto;
> - uma atividade de leitura sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente. (Antunes, 2003, p.27)

As situações propiciadas pela escola durante os três primeiros anos do Ensino Fundamental podem ser problematizadas dentro de um ponto de vista interdisciplinar. O Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (DOCTRG) afirma que "a perspectiva interdisciplinar pressupõe postura dialógica, pois, assim, possibilita que os conteúdos sejam ensinados de maneira articulada, dando sentido ao estudo e resultando em conhecimento significativo". (Rio Grande, 2019, p.63)

Atividades de alfabetização e letramento se enriquecem na medida em que os sujeitos refletem sobre as práticas de leitura e escrita dentro dos componentes curriculares. Eles se sentem integrados aos contextos sociais dos quais participam e compartilham saberes com seus pares.

O contexto da pandemia causada pelo novo Coronavírus impactou o processo de alfabetização das crianças a partir do ano 2020, pois as experiências com a linguagem escrita passaram a ocorrer fora do ambiente de interação presencial que é a sala de aula. Para os professores, os desafios de alfabetizar se tornaram maiores. Recursos tecnológicos foram usados, as crianças participaram de aulas on-line, entraram em contato com os professores via *WhatsApp*, redes sociais e via plataformas institucionais.

Essas novas formas de se compartilhar saberes se constituem como tentativas de manter os alunos conectados nas atividades escolares, nas interações com os colegas e com os professores. Pensar as aulas de uma forma dialógica pode ser um grande aliado do professor para que as interações sejam importantes momentos de aprendizagem. Questionar acerca das relações entre diferentes textos instiga o aluno a buscar novas interpretações para suas leituras.

Refletir sobre o quanto as práticas pedagógicas dos professores influenciam diretamente na formação de seus estudantes é algo essencial. Enquanto professora dos anos iniciais, na rede municipal de Rio Grande, desde 2010, sempre me preocupei com o reflexo de minhas práticas em minhas turmas e me mantive em constante formação. Estudar e pesquisar sobre as atuações docentes torna-se fundamental para a vida profissional de qualquer professor, seja através da própria prática, de curtos ou longos cursos, de leituras ou de rodas de conversas diversas.

A conclusão do curso de Letras, em 2013, pela Universidade Federal do Rio Grande, representou um grande momento de qualificação na área das linguagens, em especial no que tange ao ensino de Língua Portuguesa. Depois de terminar o curso de Letras, fiz duas especializações e a segunda graduação.

Em 2017, ingressei no curso de Pedagogia, na FURG, concluindo-o no ano letivo de 2020. Foi uma oportunidade para estudar sobre alfabetização e letramento e aprofundar conhecimentos acerca das implicações para o trabalho nos anos iniciais. Por ser professora alfabetizadora, a segunda licenciatura, em um curso desta área, foi fundamental para o enriquecimento de meu currículo e de minhas práticas.

Ainda em 2017, iniciei duas especializações. Cursei especialização em Linguística e ensino de Língua Portuguesa, concluindo-a em 2018, pela FURG. Foi durante o período da especialização que eu aprofundei meus estudos na área discursiva e me apaixonei ainda mais pelo trabalho envolvendo a língua materna com meus alunos dos anos iniciais. Também em 2018, concluí o curso de especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, no Instituto Souza.

O pedagogo ou professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental pode conhecer as potencialidades da linguagem e a dinamicidade da língua para que suas aulas sejam pautadas em interações reais entre estudantes e professores. Trabalhar com diferentes gêneros discursivos auxilia nos processos de alfabetização e letramento.

Segundo Bakhtin (2016, p.12):

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. (Bakhtin, 2016, p.12)

Os gêneros discursivos, segundo o Círculo de Bakhtin, constituem todas as formas de interação humana. Por sua vez, estão presentes em toda construção linguística trabalhada no

ciclo de alfabetização e vão se modificando conforme as interações. Os enunciados, que estão em constante transformação, necessitam ser alvo das diversas reflexões realizadas com as crianças. O ato de pensar sobre as práticas dos docentes visa potencializar a competência discursiva do aluno.

Como motivação pessoal para a realização desta pesquisa, trago minhas inquietudes enquanto professora e estudante de pós-graduação, que podem ser a de outros professores e pesquisadores. Meus anseios consistem em aprofundar conhecimentos acerca do trabalho com a língua no ciclo de alfabetização, com a finalidade de enriquecer minha prática pedagógica.

Como motivação profissional e acadêmica, destaco a importância de pensarmos o processo de alfabetização e letramento no período de pandemia, a fim de nos desafiarmos a refletir acerca de consequências que possivelmente ainda teremos no ensino presencial nos próximos anos. O momento pós-pandêmico trouxe consequências grandes, devido aos dois anos de ensino remoto. A busca por melhorias na educação pública municipal de Rio Grande a partir da pesquisa e da união escola *versus* universidade também é uma grande inquietação.

O objetivo geral desta pesquisa é refletir acerca das percepções de professoras dos anos iniciais de uma escola municipal de Rio Grande no que se refere à alfabetização e ao letramento, em tempos de ensino remoto. Dentro deste objetivo mais amplo, têm-se como objetivos específicos: pesquisar os olhares docentes nos processos de alfabetização e letramento e analisá-los a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem; e discutir sobre a importância de se desenvolver uma prática docente que considere os gêneros discursivos no período da alfabetização, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Dentro da temática do ensino remoto e suas implicações nos processos de alfabetização e letramento em uma perspectiva dialógica de linguagem, questionamos de que formas têm ocorrido os processos de alfabetização e letramento nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, no período de ensino remoto, devido à pandemia de Covid-19; como os docentes têm percebido o processo de alfabetização e letramento durante o ensino remoto; que relações há entre o trabalho com diversos gêneros discursivos e a ampliação da competência discursiva do aluno em período de alfabetização; e como as tecnologias mediaram práticas discursivas de leitura, em turmas de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental, durante a pandemia.

Tais questões são abordadas nas reflexões teóricas e na parte dos procedimentos metodológicos da presente dissertação. São pontos importantes para se pensar os elos entre teoria e prática.

Para dar conta da proposta de pesquisa, a presente dissertação está organizada em quatro capítulos. Eles estão interligados pela abordagem bakhtiniana em diálogo com os estudos de Emília Ferreiro, Magda Soares e Irandé Antunes no que se refere às discussões sobre língua, ensino, alfabetização e letramento.

No primeiro capítulo, "Contribuições de Bakhtin e o Círculo aos estudos da linguagem", buscou-se refletir sobre os sujeitos do discurso, a dialogicidade na construção dos enunciados, gêneros discursivos, signos ideológicos e interação verbal através de autores como Bakhtin (2011/2016) e Volóchinov (2018). A partir de Souza[2] (1994), leitora bakhtiniana, traz-se discussões acerca de linguagem e infância. Também é abordado como os conceitos mencionados são apresentados em documentos orientadores curriculares.

No segundo capítulo, "Conceituando alfabetização e letramento", resgataram-se as origens dos termos alfabetização e letramento, distinguindo-os em diferentes tempos e trabalhando seus pontos em comum a partir de autores como Emília Ferreiro (2011), Magda Soares (2010) e Ângela Kleiman (2005).

No terceiro capítulo, "A pandemia de COVID-19 e o ensino remoto", situa-se o contexto educacional vivido nos anos 2020, com escolas fechadas e a alternativa do ensino remoto emergencial na educação. É realizado um panorama geral do contexto educacional no Brasil até o momento atual. Também é abordado o uso das tecnologias digitais pelas escolas e sistemas de ensino em tempos de pandemia.

No último capítulo, "Concepções docentes sobre alfabetização e letramento obtidas através de questionário: procedimentos metodológicos", os dados coletados com seis professoras dos anos iniciais de uma escola municipal de Rio Grande foram analisados, a fim de se perceber como se deram as experiências pedagógicas antes e durante a pandemia. A partir dos dados, reflexões foram levantadas acerca das relações dialógicas entre as respostas encontradas. Esse trabalho contribui para o engajamento de profissionais da área de Letras e da Pedagogia, em prol de práticas docentes voltadas para a alfabetização e o letramento dentro de uma perspectiva dialógica da linguagem.

[2] Pesquisadora das infâncias, percebendo a criança enquanto construtora de conhecimento. É psicóloga, com Doutorado em Educação pela PUC do Rio de Janeiro. Autora do livro "Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotisky e Benjamin", de 1994.

1. CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN E O CÍRCULO AOS ESTUDOS DA LINGUAGEM

Neste capítulo, buscou-se refletir sobre os sujeitos do discurso, a dialogicidade na construção dos enunciados, signos ideológicos e interação verbal através de autores que compõem o Círculo de Bakhtin como Mikhail Bakhtin (2011/2016) e Valentin Volóchinov (2018). Também é abordado como os conceitos mencionados são apresentados em documentos orientadores curriculares. O capítulo encontra-se dividido em duas seções: "Linguagem, língua e discurso" e "A teoria dialógica da linguagem e as questões de ensino". Na primeira, conceitua-se língua, discurso e as relações que permeiam as construções dos enunciados. Na seguinte, trata-se das relações dialógicas possíveis entre o Círculo de Bakhtin e documentos como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (2017) e o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino – DOCTRG – (2019). É dado um enfoque para uma docência voltada para a criação de leitores reflexivos, a partir do trabalho com o texto, percebendo as relações entre alfabetização, letramento e a teoria bakhtiniana.

O Círculo de Bakhtin era formado por um grupo de pensadores russos, no qual estavam Mikhail Bakhtin, Valentin Volóchinov, Pável Nikoláievitch Medviédev, entre outros. Eles se reuniam no início do século XX para se dedicar a estudar a linguagem, a língua e o discurso a partir da interação entre os sujeitos. Conforme Faraco (2009), o Círculo de Bakhtin "era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto)". As discussões davam-se a partir de diferentes campos da linguagem, como filosófico, sociológico, dentre outros. Há dois grandes projetos intelectuais surgidos a partir do Círculo, a *prima philosophia* e a construção de uma teoria marxista da criação ideológica. No primeiro, temos a questão da unicidade e eventicidade do ser, o tema da contraposição eu/outro e o componente axiológico intrínseco ao existir humano. No segundo, temos a linguagem como atividade e não como sistema.

Os conceitos bakhtinianos de língua, discurso e sujeito trazem a ideia de dinamicidade nas relações humanas, que permeiam a linguagem nas mais diversas formas. Apesar de cada sujeito ser único, ele somente se constrói através do social, nas relações entre as esferas nas quais transita. Dentro do contexto educacional, as situações de aprendizagem que envolvem alfabetização e letramento ocorrem por meio de relações dialógicas entre professores, alunos e demais membros da comunidade escolar. Os documentos embasadores do ensino, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (DOCTRG) trazem enunciados que apresentam as potencialidades do

trabalho com a linguagem, a língua, a leitura e a escrita a partir de contextos discursivos. Por sua vez, isso enriquece as aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

1.1 Linguagem, língua e discurso

Esse trabalho fundamenta-se teoricamente em estudiosos da filosofia da linguagem, como Mikhail Mikhailovitch Bakhtin e Valentin Nikolaévitch Volóchinov. Tais autores refletem acerca da linguagem enquanto interação verbal e não-verbal, constituída de elementos em constante transformação.

Segundo Volóchinov (2018, p.205):

> A palavra é um ato bilateral. Ela é determinada tanto por aquele de quem ela procede quanto por aquele para quem se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o produto das inter-relações do falante com o ouvinte. Toda palavra serve de expressão ao "um" em relação ao "outro". (Volóchinov, 2018, p.205)

A palavra, para Volóchinov (2018), é a representação da interação. É a manifestação discursiva percebida pelos sujeitos. É o produto que está em constante transformação e serve para comunicar e significar a linguagem.

De acordo com Souza (1994):

> É no fluxo da interação verbal que a palavra se concretiza como signo ideológico, que se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que ela surge. Constituído pelo fenômeno da interação social, o diálogo se revela como forma de ligação entre a linguagem e a vida. (Souza, 1994, p.119)

Ao associar conceitos bakhtinianos para tratar de linguagem, temos de considerar a formação do interlocutor, sua compreensão ativa e responsiva frente à construção de enunciados, as relações dialógicas que se estabelecem, os elementos internos e conexões discursivas. O interlocutor constitui-se como aquele que produz linguagem e é permeado por ela, compreendendo o outro e o que está ao seu redor. É o sujeito ativo frente às suas leituras, que interpreta e repassa suas interpretações, por isso, tratamos de compreensão ativa. Ao mesmo tempo em que ele é atuante na compreensão do que o cerca, ele produz novos entendimentos e o outro ativamente o responde, seja falando, concordando ou discordando.

As relações dialógicas são as relações de sentido entre dois ou mais enunciados, ou seja, entre construções que envolvem os sujeitos no discurso (Bakhtin, 1963).

Segundo Ribeiro (2015):

> Podemos entender que as relações dialógicas acontecem em duas dimensões: no interior do enunciado, ou seja, os elementos linguísticos e discursivos mobilizados no enunciado se engendram, criam um tecido de relações e dialogam tensamente, a fim de refletir e refratar sentidos no discurso. O jogo de reflexos e refrações do enunciado concreto é atravessado por relações dialógicas reverberadas de outros enunciados proferidos na sociedade, e os sentidos desses enunciados, então, se interconectam nas diversas esferas da atividade humana e são materializados nos diferentes gêneros do discurso, mantendo entre si relações que ultrapassam as relações lógicas dos elementos abstratos da língua. (Ribeiro, 2015, p.30)

A linguagem reflete e refrata as relações dialógicas apresentadas nos mais variados discursos. O que se produz no presente momento é resultado de produções do passado. Essas relações estabelecidas constituem os sujeitos desde que nascem.

É preciso pensar em contexto discursivo, pois é ele quem vai contribuir para as significações estabelecidas pelos signos ideológicos enquanto palavras (Volóchinov, 2018). O discurso constitui conexão com diferentes saberes. O que lemos interfere em nosso discurso, nos faz seres diferentes do que éramos antes dessa interação. Compreendemos a todo o momento através da linguagem, até mesmo quando dizemos que não entendemos nada sobre tal assunto. Frente a qualquer situação, há algo compreendido.

De acordo com Bakhtin (2016, p. 117), "discurso é a língua *in actu*. É inadmissível contrapor língua e discurso em qualquer que seja a forma". Ou seja, "o discurso é tão social quanto a língua. As formas de enunciado também são sociais e, como a língua, são igualmente determinadas pela comunicação". Dessa forma, a língua, analisada no fluxo das interações, é o discurso.

A linguagem constitui-se por meio das interações entre os sujeitos. As crianças em período de alfabetização começam a ampliar sua capacidade interativa a partir das experiências com textos verbais e visuais. É possível afirmar que os estudos do Círculo de Bakhtin não foram baseados em contatos com crianças, mas a partir da leitura das obras nos é permitido compreender que os sujeitos são capazes de significar a língua desde muito cedo, pois a consciência é povoada de signos ideológicos. (Volóchinov, 2018). As crianças já nascem se expressando através da linguagem.

Dessa forma, a linguagem é o lugar de expressão de seus sentimentos e de suas necessidades mais básicas. Ao interagir com o outro, o discurso carrega quem o sujeito é.

Segundo Del Ré, Paula & Mendonça (2014), "o trabalho do Círculo rompe com a concepção de um sujeito genérico autônomo e instala um sujeito *em relação* (eu-outro e mundo). Seja explícita ou implicitamente, toda enunciação traz em si marcas de um sujeito." Essas autoras realizaram pesquisas com crianças e publicaram a obra "A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano", estudo pioneiro no Brasil envolvendo as temáticas de Bakhtin e a infância.

Ainda conforme Del Ré, Paula & Mendonça (2014):

> Com relação à entrada da criança na língua(gem), há pouquíssimas referências, nos textos de Bakhtin e dos demais autores do Círculo, ao período de aquisição. Afinal, o olhar desses autores estava voltado para a língua(gem) – o enunciado – em geral, e não para o processo de aquisição de língua (materna ou estrangeira), especificamente. Sendo assim, cabe a nós, em nossa contemporaneidade e a partir do lugar de onde enunciamos, estabelecer relações que não estão necessariamente explicitadas nos textos. (Del Ré, Paula & Mendonça, 2014, p.34)

Os estudos do filósofo russo Mikhail Bakhtin e o Círculo tratam das concepções de língua como prática discursiva, inserida numa determinada prática social, envolvendo dois ou mais interlocutores, em torno de um sentido. Para esses autores, o uso da língua não acontece de forma mecanizada, mas através de interações entre os sujeitos. Os enunciados vão sendo produzidos a partir dessas interações e é o que constitui a interação verbal.

Conforme Souza (1994, p.98), Bakhtin afirma "que a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal e, portanto, não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal". É importante pensarmos na língua enquanto evolução. Não é algo que vá evoluir para pior ou para melhor, ela apenas se transforma para atender às necessidades das sociedades. Isso promove o enriquecimento linguístico e, consequentemente, cultural. É no fluxo das construções linguísticas que a linguagem vai se modificando, através das manifestações dos sujeitos.

Volóchinov (2018), no capítulo "Interação discursiva", presente na obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, afirma que a língua está sempre em um processo ininterrupto de formação e que a estrutura do enunciado é puramente social. Em outras palavras, tudo o que escrevemos, falamos ou pensamos nas aulas é elaborado a partir das experiências sociais que temos. É um processo que não se termina, pois a língua é viva.

De acordo com Souza (1994, p.102-103), "cada pensamento, cada enunciado faz parte do encadeamento mais amplo, aberto e sem fim do diálogo da vida. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado é apagar a profunda ligação que existe entre a linguagem e a vida". O

que produzimos no discurso é a representação de nossas vivências, por isso podemos afirmar que linguagem é vida. Não existe uma sem a outra.

Na escola, cada sujeito apresenta suas ideias e reflexões a partir da linguagem. São diversas relações dialógicas levantadas ao nos manifestarmos. Os diálogos são como teias de aranha, que com seus fios, estabelecem as significações entre o eu e o outro e entre os signos ideológicos.

A palavra constitui-se enquanto signo ideológico no momento em que é interpretada. A palavra pode se constituir enquanto texto, enquanto manifestação discursiva, na qual os sujeitos interagem e constroem suas percepções de vida. Os signos ideológicos representam esse elo entre vida e linguagem.

Segundo Bakhtin (2016):

> Todo discurso termina, mas não no vazio, e dá lugar ao discurso do outro (ainda que seja o discurso interior), à expectativa de resposta, de emoção.
> A unidade do discurso é o enunciado. Todo enunciado é por natureza uma réplica do diálogo (comunicação e luta). O discurso é dialógico por natureza. (Bakhtin, 2016, p. 116)

As pessoas apresentam o hábito de afirmar que concluíram um assunto após fazerem a exposição de suas ideias. Entretanto, há sempre uma resposta ao que foi dito, uma resposta que pode ser verbal, visual, sonora ou gestual. Pode ser uma negativa, um "não entendi" ou uma manifestação silenciosa. O fluxo discursivo é interminável.

Quando um professor dá uma aula, ela termina quando o tempo cronológico sinaliza. Entretanto, suas marcas ficam em cada um dos alunos que participaram. É como se a aula se estendesse e multiplicasse significados em diversos meios e contextos. Alguns estudantes estabelecerão certos sentidos e outros construirão outras aprendizagens, por meio do processo dialógico de construção dos discursos na linguagem. Os discursos vão sendo ressignificados e permeiam diversos ambientes. Dizer que o discurso é dialógico por natureza é entender que os enunciados e os valores sociais se interligam e que as possibilidades de compreensão são múltiplas.

Segundo Gogotichvíli[3] (2019, p.52-53):

[3] Liudmila Gogotichvíli é autora de uma nota sobre a edição russa de artigos bakhtinianos intitulada "Sobre o texto de Bakhtin". Seu texto está presente no livro "Questões de estilística no ensino da língua", de Mikhail Bakhtin (2019).

> MMB defendia provavelmente o ponto de vista de que a superação da escolástica e do dogmatismo no ensino escolar seria possível apenas quando as tendências monológicas tivessem sido superadas na própria linguística teórica e que o caminho para a superação do monologismo linguístico estaria, de acordo com a filosofia bakhtiniana geral sobre a linguagem, em uma adaptação completa e variada feita pela linguística de todo aquele conjunto de problemas que MMB relacionava ao seu conceito central de "relações dialógicas". (Gogotichvíli, 2019, p.52-53)

O monologismo linguístico supostamente ocorre quando as palavras de uma pessoa são ditas em forma de palestra, na qual as pessoas assistem em suposto silêncio e são "impedidas" de se manifestar. No caso da sala de aula, o professor, muitas vezes, ministra uma aula expositiva, na qual os estudantes permanecem enfileirados e não dialogam diretamente com ele. Toda aula, mesmo que expositiva, necessita envolver os alunos de forma que expressem suas dúvidas e aprendizagens. Uma aula na qual os educandos apresentem suas pesquisas e suas interpretações acerca do que foi combinado é uma aula que promove múltiplas relações dialógicas e tira o foco do monologismo linguístico.

Quanto mais as pessoas interagem, mais a língua se enriquece, pois as interações criam novas possibilidades de linguagem. Ainda conforme Bakhtin (2016, p.117), "a linguagem torna possível a vida discursiva e, por outro lado, ela mesma é influenciada por ela. Novas formas surgem no discurso (palavras, expressões fraseológicas, formas gramaticais) para em seguida generalizar-se e estabilizar-se na língua". No discurso, a dinâmica da língua causa a produção de novos termos de acordo com as experiências sociais. A todo o momento observamos novas formas de expressão entre os jovens, nas músicas, na mídia, enfim, em variados grupos e situações.

1.2 A teoria dialógica da linguagem e as questões de ensino

Ainda refletindo sobre a teoria bakhtiniana, percebemos que a língua não é compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constitui, ou seja, não há compreensão quando não há interação entre os sujeitos e entre os sujeitos e os textos. A linguagem é formada por leis sociológicas em sua essência, o que reforça a ideia de que a interação sociodiscursiva ocorre a todo o momento, envolvendo saberes culturais e emocionais de cada um.

Se o professor atuar nas aulas a partir de uma perspectiva dialógica, os estudantes provavelmente irão realizar leituras mais críticas, pois as relações entre os textos auxiliam na

compreensão dos mesmos. Um dos conceitos de ser um leitor crítico é o de enxergar para além das linhas que estão nos textos, é perceber significados diversos que o autor pode ter expressado. Conforme Bakhtin (2016, p.92), "as relações dialógicas são relações (de sentidos) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva. Dois enunciados, quaisquer que sejam se confrontados no plano do sentido (não como objetos e não como exemplos linguísticos), acabam em relação dialógica". São associações feitas durante as leituras realizadas.

Alguns documentos oficiais teorizam sobre o trabalho com a linguagem em sala de aula, como a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (2017) e o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino – DOCTRG – (2019). Eles orientam as práticas docentes em nível de Brasil e a nível municipal.

O próprio Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino discorre sobre elementos importantes que estão presentes na Base Nacional Comum Curricular. Trata-se de um instrumento que retoma competências presentes em nível nacional e traz um olhar mais específico para a educação no município do Rio Grande. O DOCTRG foi elaborado em 2019, pela Secretaria de Município da Educação (Smed) e é um dos principais documentos embasadores do trabalho pedagógico nas escolas públicas municipais. É de uso obrigatório na rede de Rio Grande.

No Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental é:

> Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar de cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. (Rio Grande, 2019, p.117)

No DOCTRG, temos uma visão bakhtiniana da linguagem, na qual a interação é o que rege as práticas de leitura e de escrita. Os alunos se apropriam da linguagem escrita através das experiências de letramento em seus mais diversos meios. O meio escolar deve privilegiar possibilidades de enriquecimento linguístico e cultural a partir das práticas letradas ocorridas nas salas de aula dos anos iniciais.

Outras competências do ensino de Língua Portuguesa expressas no DOCTRG (2019) consistem em "empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e o gênero do discurso/gênero textual" e "reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e

ideologias". Tais competências estão ligadas ao uso real da língua, ou seja, nos expressamos em gêneros discursivos, interagimos por meio deles. Em determinada situação, estamos inscritos em um determinado gênero, agimos de uma determinada forma, em outras situações, em meio a outros gêneros, agimos de outro jeito.

A BNCC abarca na introdução da parte das linguagens a importância da interação na constituição dos sujeitos. Além disso, também discorre sobre a grande abrangência que se atinge ao se falar sobre a linguagem humana.

De acordo com a BNCC (2017):

> As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos. (Brasil, 2017, p.63)

É essencial tratar das diversas formas de linguagem e o quanto elas se entrelaçam na formação do ser humano. As competências específicas de Língua Portuguesa, presentes na BNCC, dialogam com a seção inicial da área de linguagens.

Segundo a BNCC, são listadas dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. A primeira, a segunda e a sétima competência merecem destaque:

> 1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
> 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social.
> 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. (Brasil, 2017, p.65)

Destacamos tais competências, por estarem relacionadas com conceitos bakhtinianos discutidos no referencial teórico deste trabalho. Língua é construção social e os estudantes devem refletir sobre isso durante todo o Ensino Fundamental, desde a alfabetização. A apropriação e o uso da escrita devem ter como fundamento a formação de um sujeito crítico, que desenvolva sua independência compreendendo a importância do outro nessas mudanças.

Devemos levar em consideração que as aulas de Língua Portuguesa quando pautadas em interações das mais diversas naturezas, promovem a criticidade. É possível refletirmos acerca das relações dialógicas que surgirão nos mais diversos ambientes, inclusive escolares, por meio de tais interações. Devido ao contexto de liberdade de expressão, de discussão sobre os mais variados assuntos e textos de diferentes gêneros discursivos, o entrecruzo de interpretações e de opiniões ocorrerá o tempo todo.

Conforme Souza (1994):

> Para Bakhtin, as relações dialógicas são muito particulares e não podem ser reduzidas às relações que se estabelecem entre as réplicas de um diálogo real; são, por assim dizer, muito mais amplas, heterogêneas e complexas. Dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontados em relação ao seu sentido, podem revelar uma relação dialógica. Portanto as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das idéias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaços distintos. (Souza, 1994, p.99)

A citação acima retoma os significados para relações dialógicas. A partir dela, lembramos que tanto as interações reais dentro das salas de aula entre alunos e com docentes quanto as ligações entre textos produzidos em momentos diversos, como os trabalhados em aula e como os documentos embasadores para o ensino estabelecem relações dialógicas. A Base Nacional Comum Curricular relaciona-se dialogicamente com o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino bem como estes dois se relacionam com as ideias do Círculo de Bakhtin em determinadas partes. As concepções de linguagem e de interlocutor dentro do campo do interacionismo devem ser levadas em consideração.

A noção de competência[4] empregada na BNCC nos leva a pensar na compreensão ativa e responsiva do sujeito, pois ser competente frente aos objetos de conhecimento é lidar criticamente com os fatos sociais que tal aprendizagem proporciona.

[4]Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p.8)

2. CONCEITUANDO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Neste capítulo, na primeira seção, serão discutidos conceitos sobre alfabetização e letramento, por meio dos estudos de Emília Ferreiro (1999/2011) e Ana Teberosky (1999). A criança, enquanto protagonista de seu próprio conhecimento, capaz de refletir sobre o sistema linguístico, é abordada ainda na primeira seção. Na segunda seção, discutimos as teorias de letramento a partir de Magda Soares e de documentos como a Base Nacional Comum Curricular e o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, além de relacionarmos tais assuntos com a teoria dialógica da linguagem.

2.1 A psicogênese da língua escrita

Durante muitas décadas, a alfabetização era vista como a etapa em que a criança decodificava as letras e começava a oralizar o que era induzida a "gravar". Salas de aula com paredes repletas de famílias silábicas, com o alfabeto descontextualizado eram comuns. Não havia espaço para reflexões sobre o sistema alfabético e a língua era vista como algo estanque, cheia de regras que precisavam ser seguidas. O enfoque na ortografia era parte do processo de alfabetização desde o início.

Mais tarde, com os estudos de Emília Ferreiro, a partir da década de 1980, começou-se a falar em aprendizagem da criança ao invés de somente tratar do ensino regrado do alfabeto. A evolução do pensamento infantil ao aprender a escrita foi levada em consideração. Não era mais cabível somente trabalhar as letras do alfabeto isoladamente e soletrar incansavelmente famílias silábicas até que os alunos reconhecessem os sons.

De acordo com a Revista Nova Escola[5] (2008):

> Nenhum nome teve mais influência sobre a educação brasileira nos últimos 30 anos do que o da psicolinguista argentina Emilia Ferreiro. A divulgação de seus livros no Brasil, a partir de meados dos anos 1980, causou um grande impacto sobre a concepção que se tinha do processo de alfabetização, influenciando as próprias normas do governo para a área, expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. As obras de Emilia - Psicogênese da Língua Escrita é a mais importante - não apresentam nenhum método pedagógico, mas revelam os processos de aprendizado das crianças, levando a conclusões que puseram em questão os métodos tradicionais de ensino da leitura e da escrita. "A história da alfabetização pode ser dividida em antes e

[5] Revista que trata de assuntos pedagógicos dentro da área da educação, sendo reconhecida em nível nacional.

> depois de Emilia Ferreiro", diz a educadora Telma Weisz, que foi aluna da psicolinguista. (*Site* da Nova Escola, 2008)

Na história da alfabetização, muito foi se modificando ao longo do tempo. Até as décadas de 1980 e 1990, os professores não refletiam sobre os estudos linguísticos voltados para o ensino da leitura e da escrita. A linguística abordava saberes voltados para especificidades de sujeitos alfabetizados e as aulas de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental problematizavam leitura e escrita depois do ciclo de alfabetização.

Alfabetizar-se não era produzir textos diversos, coesos e coerentes. A preocupação era apenas aprender a escrever o próprio nome e decodificar textos do cotidiano, como uma lista de compras ou uma receita de bolo. A organização da sociedade brasileira, voltada para o capitalismo, fazia e faz com que setores econômicos e políticos invistam em uma educação mecanicista, na qual os sujeitos se mantenham alienados e prestem serviços para a burguesia.

De acordo com um documento da UNESCO, publicado em 2003:

> A visão da alfabetização como um direito humano deriva diretamente da *Declaração Universal dos Direitos do Homem*, que, em 1948, consagrou a educação como um direito básico. Em tempos mais recentes, esse princípio foi reafirmado de duas maneiras. Por um lado, a alfabetização é vista como um direito em si mesma, ou como parte da educação básica – como na *Declaração de Perseópolis* (1975) e em pronunciamentos de teor semelhante originários de Jomtien (1990), da Confintea V (1997) e do Fórum Mundial de Educação (2000). Por outro lado, o discurso desenvolvimentista, hoje em dia, endossa uma abordagem fundamentada em direitos, como, por exemplo, na *Declaração do Milênio* das Nações Unidas, de 2000. O documento de planejamento da UNESCO para o período de 2004-2005 faz da promoção da "educação como direito humano fundamental, de conformidade com a *Declaração Universal dos Direitos do Homem*", o primeiro parâmetro contextual de seu trabalho. (UNESCO, 2003, p.35)

A alfabetização enquanto direito do cidadão surgiu na década de 50, quando tivemos expansão na indústria. Esses dois fatos estão interligados pela necessidade de trabalhadores capazes de realizar leituras e escritas básicas, com a finalidade de exercerem suas funções laborais de forma mais eficaz. O desenvolvimento das tecnologias de produção fez com que os sujeitos precisassem se capacitar para assumir as vagas de emprego.

Nesse sentido, os estudos de Emília Ferreiro (1999/2011) e Ana Teberosky (1999) contribuíram para que os professores pensassem na aprendizagem da leitura e da escrita como um direito inerente a cada ser humano. Direito que precisa ser respeitado pela Constituição Federal e que implica em um processo contínuo de formação de leitores críticos.

No século XXI, é preciso que estudos dos campos da Pedagogia e das Letras se unam em prol de uma aprendizagem de qualidade para os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. As universidades poderiam oferecer mais disciplinas e cursos que tratem do funcionamento da língua para o curso de Pedagogia e mais cursos que tratem de letramentos, leituras e práticas de escrita dentro dos cursos de Letras.

Esse foco na aprendizagem ao invés de se pensar somente no ensino é abordado por Telma Weisz, na abertura do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Segundo Weisz (1999, p.8), "a psicogênese da língua escrita deslocou a questão central da alfabetização do ensino para a aprendizagem: partiu não de como se deve ensinar e sim de como de fato se aprende". Até então, a pedagogia voltava-se para os métodos, como se eles é que fossem garantia de um processo de alfabetização de qualidade.

Entre os métodos mais conhecidos, tem-se o método sintético e o analítico:

> O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo. Os elementos mínimos da escrita são as letras. Durante muito tempo se ensinou a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente. (Ferreiro & Teberosky, 1999, p.21)

Por meio do método sintético, a criança sonoriza e decodifica signos mínimos da língua, mas não exercita sua competência discursiva em leituras e interpretações de textos dos mais variados gêneros. No método analítico, as crianças trabalham com textos e frases ou orações.

Ferreiro & Teberosky (1999), declaram que:

> Para os defensores do método analítico, pelo contrário, a leitura é um ato "global" e "ideovisual". O. Decroly reage contra os postulados do método sintético – acusando-o de mecanicista – e postula que "no espírito infantil, as visões de conjunto precedem a análise". O prévio, segundo o método analítico, é o reconhecimento global das palavras ou das orações; a análise dos componentes é uma tarefa posterior. (Ferreiro & Teberosky, 1999, p.23)

Se no método sintético os alunos demoram mais a estudar textos em sala de aula, no método analítico ocorre o contrário. O contato com textos é diário, mas a leitura deles fica comprometida em sua integralidade, pois trabalhar com grafemas e fonemas também é fundamental durante a alfabetização. O que muitos professores confundem é que, como Ferreiro & Teberosky (1999, p. 37) afirmam, "a leitura não pode ser reduzida a puro

decifrado". É preciso trabalhar o sentido global do texto e em diversos momentos esmiuçá-lo, questionando sobre suas frases, suas palavras, as sílabas contidas nas palavras e os sons que as letras representam.

De acordo com Ferreiro & Teberosky (1999):

> O ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético. Mas esta premissa baseia-se em duas suposições, ambas falsas: que uma criança de seis anos não sabe distinguir os fonemas entre si, tampouco seria capaz aos seis anos de distinguir oralmente pares de palavras, tais como pau, mau; coisa que, obviamente, sabe fazer. A segunda hipótese também é falsa, em vista do fato de que *nenhuma* escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral. (Ferreiro & Teberosky, 1999, p.27)

O trabalho com o método sintético contraria a hipótese de que a criança pensa sobre as construções fonéticas da língua e produz significações acerca dos termos com os quais entra em contato. O trabalho com o método analítico desconsidera atividades de consciência fonológica, tão essenciais no processo de alfabetização. Uma criança pequena, com cinco ou seis anos de idade, consegue estabelecer relações entre sons de palavras, divertindo-se com músicas, rimas e poesias.

As percepções das crianças frente à aprendizagem da leitura e da escrita, ao brincar com as palavras e ao interagir através da língua, dialogam com três princípios básicos levados em consideração nas pesquisas de Ferreiro & Teberosky (1999):

1) Não identificar leitura com decifrado;
2) Não identificar escrita com cópia de um modelo;
3) Não identificar progressos na conceitualização com avanços no decifrado ou na exatidão da cópia.

A partir desses princípios, é possível perceber que ler não é decodificar os códigos da escrita, mas interpretá-los, criar significações por meio do entendimento dos textos e escrever não é copiar palavras ou textos prontos, mas criá-los, refletindo sobre o processo de escrita. O professor necessita reconhecer cada fase de aquisição da escrita, para que incentive e valorize cada aprendizagem da criança. De acordo com Ferreiro & Teberosky (1999, p.37), "Longe de caligrafia e da ortografia, quando uma criança começa a escrever, produz traços visíveis sobre o papel, mas, além disso, e fundamentalmente, põe em jogo suas hipóteses acerca do próprio significado da representação gráfica". O ato mais relevante é pensamento infantil em constante raciocínio para a execução da escrita.

Segundo a Fundação ABRINQ:

> A UNESCO adotou, como o princípio básico de seu trabalho de alfabetização, o enfoque do "empoderamento" (empowerment). Simultaneamente, a consciência cada vez maior de que a alfabetização tem que ir além de simplesmente ensinar a ler, escrever e fazer contas, tendo que ser articulada com todos os aspectos da vida, deu ímpeto a um enfoque integrado da alfabetização. Com base na identificação de necessidades, os programas de alfabetização vinculam seus conteúdos a uma ampla gama de setores estabelecidos pelos alunos e por suas comunidades. (Brasil, 2003, p.39)

É preciso pensar a alfabetização como algo que vai além das leituras do cotidiano. Alfabetizar-se é entrar em diversos mundos, é ampliar a capacidade de cidadão do mundo. A ideia de empoderamento está associada com a independência que o sujeito adquire quando lê e interpreta com criticidade as manifestações textuais que a cercam.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB):

> A alfabetização trata do conhecimento – sua criação, estocagem, recuperação, transmissão e uso – conhecimento proveniente dos ambientes locais e conhecimento proveniente de outras partes do mundo, associados, ambos, à comunicação global. Numa era onde as comunicações eletrônicas instantâneas fornecem o arcabouço no qual operam as estruturas sociais e políticas, o papel da alfabetização, tanto em termos do diálogo global quanto da validação das culturas locais, é de extrema importância. A alfabetização pode e deve servir como expressão dos valores humanos universais, e também das identidades locais e das etnias. A alfabetização – no papel ou na tela do computador; manuscrita, datilografada ou impressa; em livro, panfleto, cartaz ou impresso – tem que servir a ambos os objetivos e estar disponível a todos, e não apenas conferir poder a uns para ser exercido na dominação de outros. (Brasil, 2003, p.45)

Alfabetizar-se para ser cidadão do mundo, crítico, conhecedor de seus direitos e deveres, participativo em diversas ações que o façam mais humano e cidadão. Não é questão de exercer poder sobre o outro, mas de criar condições para se expressar em meio à sociedade, de modo a contribuir com um mundo mais justo e acolhedor.

2.2 Teorias de letramentos e a origem do termo alfaletrar

Quando se fala em aprendizagem de leitura e escrita não é cabível tratar somente de alfabetização, é preciso pensar nas experiências de letramento envolvidas no processo. Afinal, aprende-se a ler e a escrever através do contato com as mais diversas manifestações

textuais/discursivas. Os significados que esses textos representam estão nas práticas sociais que os envolvem. Para melhorar índices de alfabetização em nosso país, é necessário repensar as experiências de letramento oportunizadas nas escolas e em nossa sociedade.

Na década de 1980, Emília Ferreiro não falava do termo letramento[6], mas ele estava presente em suas falas sobre como a criança se alfabetiza. A Fundação Abrinq[7], que trata dos direitos da criança desde 1990, traz contribuições dessa importante pesquisadora:

> Emília Ferreiro, pesquisadora argentina, diz que a criança não pede autorização para aprender. Ela [a criança] é um ser curioso e se apropria das práticas do seu mundo. Um exemplo: uma mãe que conta histórias para seu filho. Este, irá se apropriando da ideia de gênero, ou seja, um conto de fadas é diferente de uma notícia de jornal, ou de uma receita de cozinha, e a maneira como são escritas, são diferentes da maneira com que a gente fala. Este aprendizado é a chave para poder se alfabetizar.
> A criança que convive com as práticas de leitura e escrita desde muito cedo, quando chega à escola, manifesta o desejo de aprender a ler e escrever e este aprendizado, consequentemente, acontece de forma rápida e natural. Já aquelas que convivem em ambientes menos letrados e não têm contato com gibis e livros em casa, acabam por levar mais tempo neste processo de aprendizagem ou, às vezes, não conseguem aprender a ler e escrever. (ABRINQ, 2021)

Construir experiências de letramentos não é somente ter acesso a diferentes materiais visuais e escritos, mas mergulhar nas leituras, interpretando os textos. Ouvir uma história é letrar-se, ler uma lista de compras, assistir a um filme, ouvir uma música, apreciar uma pintura, entre inúmeras atividades. Quando buscamos compreender um texto, estamos lidando com seus contextos de usos, com suas finalidades e suas características. São marcas da linguagem que fazem parte de cada gênero discursivo. Uma criança não lê um anúncio de brinquedos, se não tiver o interesse em conhecer ou em adquirir o produto, da mesma forma que ela não vai ler uma tirinha se o interesse for buscar o preço de um produto que ela deseja comprar.

A pesquisadora Magda Soares vem abordando as questões sobre letramento desde a década de 1990, apresentando-o como parte do processo de alfabetização. Não basta apenas compreender o letramento como a prática de contato com textos e suas relações sociais, é

[6] O termo letramento foi traduzido de *literacy* e surgiu na Inglaterra, na década de 1980, quando surgiram novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita.

[7] A sigla refere-se à Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos. Ela tem como missão promover a defesa dos direitos e o exercício da cidadania de crianças e adolescentes, através de projetos sociais que visam fomentar principalmente a educação e a saúde infantis.

preciso ir além e entender que muitas relações complexas envolvem o trabalho do pedagogo no ciclo de alfabetização.

De acordo com Soares (2020):

> **Alfabetização e letramento** são processos cognitivos e linguísticos distintos, portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes. A alfabetização – a aquisição da tecnologia da escrita – não precede nem é pré-requisito para o letramento, ao contrário, a criança aprende a ler e escrever envolvendo-se em atividades de letramento, isto é, de leitura e produção de textos orais, de práticas sociais de leitura e de escrita. (Soares, 2020, p.27)

A criança muitas vezes já vivencia muitas práticas de letramento, mas ainda não se despertou para a alfabetização. Em outras vezes, a criança inicia seu processo de alfabetização, apresenta curiosidade em desvendar o sistema alfabético, mas infelizmente não vive em um contexto letrado. Até mesmo na escola, que deveria ser um ambiente cercado de textos e de experiências diversas que proporcionem reflexões às crianças, alguns educadores apenas oferecem o contato com diversos gêneros discursivos, mas apresentam dificuldades nas reflexões sobre os mesmos.

O processo de letramento pode ocorrer de forma natural desde o nascimento da criança, ou seja, abarca as relações que ela mantém com os gêneros discursivos que ela entra em contato. Ao ingressar na escola, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, as experiências em contextos de letramento contribuem para a formação de crianças alfabetizadas. A alfabetização não deve ser vista como algo que vem antes do letramento, mas como um processo que ocorre de forma mais significativa se envolver experiências letradas. Trabalhar com a alfabetização e com o letramento é problematizar o contato com a leitura e com a escrita. É fazer as crianças refletirem sobre o que produzem e criar, a cada dia, novos saberes, novas possibilidades de aprendizagem.

De acordo com a BNCC (2017, p.59):

> Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (Brasil, 2017, p.59)

Os documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular, ressaltam a importância de um trabalho docente que envolva a alfabetização e o letramento de forma contínua e entrelaçada nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. Esses dois anos são colocados em destaque porque são marcadores iniciais para o período em que a criança deve se alfabetizar. O Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino, elaborado em 2019, também trata alfabetização e letramento como práticas indissociáveis, que precisam ser trabalhadas em conjunto.

Em meio às necessidades de se alfabetizar e letrar ao mesmo tempo, o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino considera que o trabalho com a Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização deve privilegiar o estudo do texto e da escrita a partir de situações de interações reais, nas quais sejam possibilitadas reflexões sobre o funcionamento da língua e de nosso sistema alfabético.

Segundo o DOCTRG[8]:

> Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o ensino da Língua materna deve ampliar as possibilidades dos aprendizes compreenderem e agirem sobre a sua língua. Na alfabetização, mais especificamente, é necessário que o/a estudante compreenda as propriedades do sistema de escrita alfabética, fazendo uso da leitura e da escrita como uma prática social por meio de textos que circulam socialmente, e que estejam imbuídos de sentido e significado aos estudantes. (Rio Grande, 2019, p.115)

Dentro do contexto de letramento, Emília Ferreiro trata das relações da criança com os textos que estão no meio em que ela vive. Na década de 1980, não se falava em letrar e alfabetizar ao mesmo tempo, entretanto, ela foi precursora ao discorrer sobre o quanto experiências reais, de leitura, fazem a diferença na aprendizagem dos alunos.

Segundo Ferreiro (2011):

> A língua escrita é um objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar). Quando as crianças vivem em um ambiente urbano, encontram escritas por toda parte (letreiros da rua, vasilhames comerciais, propagandas, anúncios da tevê etc.). No mundo circundante estão todas as letras, não em uma ordem preestabelecida, mas com a frequência que cada uma delas tem na escrita da língua. (Ferreiro, 2011, p.38-39)

As aprendizagens escolares da leitura e da escrita, estando contextualizadas em práticas de letramento, lidam de forma dialógica com as mais diversas experiências infantis.

[8] Sigla para Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino.

As crianças, tanto as que vivem no meio urbano quanto as que vivem no meio rural, possuem suas experiências leitoras em suas especificidades. À escola cabe uma prática docente voltada para os interesses dos alunos, levando para a sala de aula o que os estudantes leem e interpretam fora do ambiente escolar.

Outra problemática envolvendo a prática docente está nos exercícios de cópia. Segundo Ferreiro (2011), "a criança vê mais letras fora do que dentro da escola: a criança pode produzir textos fora da escola enquanto na escola só é autorizada a copiar, mas nunca a produzir de forma pessoal". Essa questão é bastante complexa, pois a alfabetização não é mera atividade de cópia. Talvez esteja aí um dos grandes problemas percebidos na educação brasileira na história da alfabetização no Brasil.

A criança é sujeito produtor de conhecimento e é capaz de se expressar através da escrita desde muito pequenina. As primeiras garatujas, os primeiros rabiscos já são formas de produção escrita e precisam ser consideradas na aprendizagem infantil.

Antes mesmo de ingressarem no Ensino Fundamental, as crianças, conforme Ferreiro (2011):

> Desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo em que as rodeia, levantam problemas muito difíceis e abstratos e tratam, por si próprias, de descobrir respostas para eles. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles. (Ferreiro, 2011, p.64)

A aprendizagem da escrita levanta muitas possibilidades para as crianças. A partir das reflexões sobre a construção do sistema alfabético, os alunos levantam hipóteses e vão avançando nas leituras e nas produções escritas. Alfaletrar, como diria Magda Soares, é um desafio para todo professor-alfabetizador, que deve levar em conta um trabalho que envolva leituras e interpretações de textos dos mais diversos gêneros discursivos. Relações dialógicas, ou seja, relações de sentido entre diferentes manifestações discursivas, permeiam esse trabalho, proporcionando liberdade de expressão para que as crianças falem o que pensam sobre os textos e assuntos abordados. Relações entre situações do cotidiano, experiências vividas nos mais diversos espaços, memórias do passado, enfim, uma série de elementos podem ser apontados quando a criança analisa um texto ou produz um enunciado. A própria atitude de concordar ou discordar do que leu já é uma atitude que se põe em relação dialógica com a leitura de outros textos e com as demais leituras dos colegas.

Conforme Soares (2020):

> Para alfabetizar e letrar de forma indissociável e simultânea, é necessário que se compreendam:
>
> - Os processos de aprendizagem do sistema alfabético de escrita, que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à apropriação de um objeto de conhecimento específico, um sistema de representação abstrato e bastante complexo;
> - Os processos de aprendizagem da leitura e da produção textual que envolvem habilidades cognitivas e linguísticas necessárias à aquisição de objetos de conhecimento específicos – as competências de leitura e interpretação e de produção de textos, em diferentes situações que envolvem a língua escrita – eventos de letramento. (Soares, 2020, p.38)

Alfaletrar, portanto, inclui transitar entre as práticas de sistematização da aprendizagem dos fonemas e grafemas e práticas de leituras e de escritas de textos variados. É como se uma prática fosse dando suporte à outra até chegar a um ponto em comum. É como uma ponte de mão dupla, na qual o trânsito dos veículos vai trazendo vivências dos dois lados da ponte, que se cruzam o tempo todo. Alfaletrar é a junção daquilo que é da ordem do sistemático e da decodificação (alfabetizar) com aquilo que é da ordem do social, do dinamismo das interações e dos sujeitos (letrar). A competência discursiva dos sujeitos dá-se nesse lugar de intersecção que é essencialmente dialógico.

2.3 O trabalho dialógico com a língua no ciclo de alfabetização

Discutir sobre o que é língua e sobre o quanto ela é dinâmica é algo recomendável para o professor alfabetizador. Afinal, toda aula constitui-se por meio de gêneros discursivos presentes nas mais diversas formas verbais e visuais. A língua, enquanto produto social, mostra-se como algo em construção, que se renova a partir de cada enunciação. Durante o processo de alfabetização, as crianças começam a perceber que a língua é inerente a qualquer ser humano e é lugar de empoderamento para as leituras e para as escritas. Elas ingressam no mundo da leitura e iniciam novas práticas, novos modos de ler o mundo.

Sabendo-se que o sujeito estabelece significações por meio da língua, na interação entre seus pares, ou seja, através da interdiscursividade, é preciso pensar o quanto práticas de alfabetização e de letramento devem estar relacionadas a situações reais, que envolvam os sujeitos e os façam refletir sobre a leitura e a escrita. Nisso, Mikhail Bakhtin e Magda Soares dialogam bastante. Apesar de o termo letramento não ser comentado na época bakhtiniana, a ideia que remete ao termo pode ser apreendida no escopo da proposta teórica do mestre russo. Nesse sentido, faremos as aproximações necessárias entre a teoria bakhtiniana e os estudos

contemporâneos sobre letramento, a fim de discutir os conceitos de alfabetização e letramento num viés dialógico, aprofundando as reflexões acerca do nosso problema de pesquisa.

Nesse contexto, o ensino e a aprendizagem da alfabetização dão-se por meio de relações lógicas e dialógicas. As relações lógicas estão no nível da decodificação da escrita. Nas relações dialógicas, o nível de leitura é aprofundado e o aluno é capaz de diferentes competências discursivas.

Segundo Ribeiro (2018, p.114), "para que as relações lógico-semânticas, isto é, as relações no interior do sistema linguístico, se tornem dialógicas é [preciso] que tais relações deixem de ser propriamente abstratas, materializando-se em discursos vivos e reais[9]". Por isso há a necessidade de se trabalhar com textos criados pelos estudantes e com textos que façam parte do cotidiano deles, que signifiquem algo para eles. Quando as aulas no ciclo de alfabetização se baseiam em reflexões linguísticas que ultrapassam o sentido restrito de uma simples decodificação, os sujeitos podem se constituir como leitores críticos.

Significar algo para a criança é estabelecer sentido, ou seja, construir conhecimentos acerca do que está sendo lido. É interagir com o outro e com o texto, usando diversas formas de manifestação da linguagem.

Tomando as concepções dialógicas da linguagem, entendemos que as práticas de alfabetização e letramento devem estar contextualizadas, fazendo parte da vida das crianças de forma natural. Alfabetizar e letrar ao mesmo tempo leva em consideração não somente o envolvimento com a leitura e com a escrita, mas envolve também os conhecimentos linguísticos e sistematizados que permeiam a alfabetização a partir da consciência fonológica. Segundo Kleiman (2005), "mesmo que a criança já valorize a escrita, a contextualização do novo conhecimento – os sistemas alfabético e ortográfico da língua – torna a aprendizagem muito mais fácil".

Alfabetização e letramento nos anos iniciais devem andar juntos. São abordagens que devem ocorrer de forma simultânea. O exercício da leitura, através de experiências de letramento, com atividades linguísticas e ortográficas reflexivas ocorre a partir do contato com os mais diversos gêneros do discurso. O exercício da escrita também ocorre nas experiências de letramento, fazendo com que a criança se perceba escritora, ao mesmo tempo em que ela reflete sobre os sons da língua e sobre suas hipóteses de criação da escrita.

Segundo Bakhtin (2019):

[9] Discursos vivos são reais, pois fazem parte da realidade vivenciada na língua.

> Nas séries[10] iniciais, não há uma diferença significativa entre produção escrita e falada das crianças. Eles ainda não escrevem redações e ensaios sobre temas de literatura e, nas suas redações (descrições e narrações), utilizam a língua de modo bastante livre; por isso, a linguagem desses trabalhos, embora nem sempre correta, é viva, metafórica e expressiva; a sintaxe das crianças aproxima-se da fala; eles não se preocupam ainda com a correção das construções e por isso formam períodos bastante audaciosos, que por vezes são muito expressivos. Por não conhecerem nada sobre seleção lexical, o seu léxico é variado e sem estilo, ao mesmo tempo que é expressivo e ousado. Nessa linguagem infantil, embora de modo desajeitado, expressa-se a individualidade do autor; a linguagem ainda não está despersonalizada. (Bakhtin, 2019, p.41)

Ao começarem a escrever, as crianças se baseiam na fala, ou seja, se guiam pelos sons emitidos oralmente e tentam transcrevê-los para a escrita. As produções escritas em fase de alfabetização são extremamente significativas para o desenvolvimento infantil e para os estudos docentes. O uso "livre" da língua, dito por Bakhtin, significa que não há a preocupação em seguir um enredo muito elaborado, não há preocupação em seguir regras ortográficas e demais emaranhados do mundo da leitura e da escrita.

Dizer que a linguagem não é "correta" parece carregar um tom preconceituoso do ponto de vista linguístico. Porém, entende-se que é uma escrita que não segue às regras da norma padrão, porque a criança precisa primeiro aprender a lidar com o sistema alfabético, se apropriar dos sons e escrever livremente, para que depois, em um momento futuro, ela consiga compreender que o sistema de escrita obedece a regras gramaticais e ortográficas.

A criação espontânea é marca da escrita no processo de alfabetização. Ela necessita ser respeitada e a criança deve se sentir acolhida e incentivada quando produz textos através de suas reflexões linguísticas, escritas reais, não meras cópias. Dessa forma, levamos em consideração as riquezas das possibilidades de trabalho com a língua no ciclo de alfabetização.

De acordo com Antunes (2003):

> Muitas e urgentes são as razões sociais que justificam o empenho da escola por um ensino da língua cada vez mais útil e contextualmente significativo. Sabemos quanto a incompetência atribuída à escola está ligada a conflitos com a linguagem (cf. Soares, 1987), a percepções distorcidas e míticas acerca do que seja o fenômeno linguístico (cf. Bagno, 1999, 2000) (Antunes, 2003, p.36)

[10] Séries iniciais era a nomenclatura usada nas últimas décadas. A nomenclatura atual é anos iniciais, tendo em vista a mudança ocorrida no Ensino Fundamental. Antes ele era formado por oito séries, hoje é formado por nove anos – do 1º ao 9º ano.

Quando a escola foca em um ensino voltado para práticas mecanicistas de linguagem, nas quais as crianças não refletem, elas não se alfabetizam adequadamente e levam muito mais tempo para se tornarem leitores e escritores críticos frente às suas participações em sociedade. Muito do que sê vê em diversas esferas acerca de comentários sobre escolas ineficazes, que apresentam inúmeras dificuldades ao alfabetizar seus alunos, está ligado com o trabalho com a língua a partir de uma perspectiva normativa, extremamente gramatiqueira.

Os diálogos entre Magda Soares e Irandé Antunes vão ao encontro dos estudos bakhtinianos no sentido de se considerar a vivacidade dos sujeitos na língua. Antunes (2003) ainda afirma que:

> Sentimos na pele que não dá mais para "tolerar" uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, *assumindo a palavra*, serem *autores* de uma nova ordem das coisas. (Antunes, 2003, p.37)

As crianças são sujeitos autores do próprio conhecimento, que precisam de espaço para interagir e aprender de forma consistente. A escola é esse espaço ideal, no qual o sujeito se assume dono da palavra ao mesmo tempo em que compartilha seus saberes e percebe que o outro o constitui assim como ele constitui o outro. Alfabetização e letramento necessitam serem pensados de forma dialógica, com a finalidade de que a vida seja potencialmente vivida, através dos usos reflexivos da linguagem.

3. A PANDEMIA DE COVID-19 E O ENSINO REMOTO

Neste capítulo, será apresentado um panorama da realidade do ensino remoto, trazido pelo contexto de pandemia de COVID-19, nos anos 2020. Para tal, ele encontra-se dividido em duas seções: “O contexto pandêmico e o sistema educacional brasileiro” e “O ensino remoto emergencial e as tecnologias digitais”. Na primeira, trata-se sobre as preocupações da educação pública e o isolamento social, principalmente no que se refere aos níveis de alfabetismo. Na segunda, aborda-se a importância do uso das tecnologias digitais em prol de um ensino remoto que traga bons resultados para a aprendizagem dos alunos.

3.1 O contexto pandêmico e o sistema educacional brasileiro

A pandemia causada pelo Coronavírus afetou a vida de todas as pessoas do planeta, principalmente entre os anos de 2020 e 2021. No Brasil, as famílias tiveram suas rotinas alteradas. Muitos adultos perderam o emprego, outros tiveram redução em seus recebimentos financeiros. Jovens, adultos e principalmente idosos se contaminaram pela Covid-19, foram parar nos hospitais e alguns acabaram morrendo. Os estudantes tiveram de ficar em casa, sem aulas presenciais e muitas vezes sem aulas on-line. Alguns indivíduos adoeceram por medo de se contaminar com a Covid-19, outros desenvolveram ansiedade ou outros transtornos. Não há como dimensionar com precisão o tamanho desalento que a pandemia ocasionou.

O sistema educacional brasileiro apresentava diversos problemas antes do período pandêmico. Com a situação ocasionada pela COVID-19, as dificuldades enfrentadas pelos alunos e pelas escolas se agravaram. A educação pública no Brasil é atingida pela falta de verbas constantemente. Durante o início de cada ano letivo, as escolas necessitam de professores e demais profissionais, de materiais físicos, suporte pedagógico, entre outros elementos. O repasse de verbas para a educação em determinados momentos não chega de fato até a escola. Em meio a essa problemática, temos estudantes não alfabetizados no decorrer dos anos, alunos infrequentes, famílias desmotivadas e um espaço escolar carente de apoio para o desenvolvimento pleno de suas atividades.

A pandemia de Covid-19 trouxe à tona o quanto a educação pública no Brasil é frágil e precisa ser colocada em pauta nas mais diversas esferas. As articulações entre governo municipal, estadual e federal necessitam ser fortes, em prol da melhoria na qualidade de ensino em nosso país.

Segundo a Fundação ABRINQ:

> No Brasil, as taxas de analfabetismo têm diminuído nos últimos anos, mas ainda estão longe de serem ideais. O país ainda tem 11 milhões de analfabetos, segundo dados de 2019 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua), divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (*site* da ABRINQ, 2021)

Apesar da diminuição das taxas de analfabetismo no Brasil nos últimos anos, sabemos que esses dados oficiais às vezes não representam a realidade. As avaliações externas, com provas de múltipla escolha, em alguns momentos não dimensionam o quanto as crianças leem e escrevem. Com a chegada da pandemia, o processo de alfabetização se tornou bem mais complicado. Com as aulas suspensas e com praticamente dois anos de aulas remotas, muitas crianças não se alfabetizaram como deveriam. Os níveis de analfabetismo não puderam ser medidos, pois os alunos não estavam em contato presencial com seus professores.

Segundo os dados apresentados em um infográfico divulgado pelo site do G1[11]:



Gráfico 1

[11] O G1 é um portal de notícias brasileiro mantido pelo Grupo Globo e sob orientação da Central Globo de Jornalismo.

Com as consequências da pandemia, as crianças foram afetadas em diversos sentidos. O isolamento social impactou as interações tão necessárias à alfabetização. As escolas fechadas fizeram com que as famílias se obrigassem a estarem mais presentes na vida de seus filhos, mas isso nem sempre ocorreu. São muitos os fatores que prejudicam o processo de aprendizagem da linguagem escrita. Os dados de 2019, antes da pandemia, mostravam que de cada vinte e cinco crianças de seis e sete anos, seis não sabiam ler nem escrever. Talvez esse número já fosse um pouco maior se fossem considerados somente dados de escolas públicas em nosso país. A partir de 2020, com o fechamento das escolas e a prática somente de ensino remoto, os alunos, possivelmente, começaram a demorar mais para se alfabetizar.

Sem dúvida, o ciclo de alfabetização foi o mais atingido pela pandemia no Ensino Fundamental, pois é quando a criança necessita de maior interação direta para aprender a decodificar a escrita, ler e interpretar palavras e textos e para se sentir segura para exercitar sua produção escrita. Ao retornar ao ensino presencial, muitas professoras receberam alunos no 2º e no 3º ano que não atingiram objetivos mínimos para o final do 1º ano. Trata-se de um problema muito sério, que já existia antes da pandemia, mas que se agravou bastante.

As escolas estão com alunos que avançam automaticamente em todas as séries. Decretos dos governos federal, estadual e municipal fazem com que os estudantes somente reprovem em algumas situações específicas. Aqueles que possuem necessidades especiais já eram amparados pelas leis que tratam da inclusão.

Os estudantes que já passaram pelo ciclo de alfabetização estão aprovando mesmo sem atender aos objetivos mínimos de aprendizagem. Alguns avançam para o 4º, 5º e 6º anos sem estarem alfabetizados. Os professores dos anos finais do Ensino Fundamental estão tendo que alfabetizar mesmo sem serem alfabetizadores.

Para que a qualidade do ensino público no Brasil melhore, ainda há um longo caminho. Alfabetizar é uma tarefa complexa e séria, que precisa de empenho de todas as esferas governamentais. É tarefa que exige estudo e dedicação docente para compreender as etapas de aprendizagem da língua escrita. Além disso, exige um olhar atento para as especificidades de cada criança. É importante compreender que a alfabetização não exige somente do professor, mas de todos que constituem o corpo educacional, os quais devem oferecer suporte para que o processo ocorra de forma tranquila e de toda a sociedade, que participa junto, no incentivo às práticas de letramento e de autoconfiança.

Ao invés de se justificar os problemas com a alfabetização dos estudantes com o argumento da pandemia, seria mais produtivo que o Estado e a escola buscassem caminhos

para recuperar o tempo perdido. Tempo este que abarca um longo período de ausência ou de políticas públicas fracas para resolver o problema da educação em nosso país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, apresenta questões educacionais acerca do ensino a distância. Em seu artigo 32, ela trata sobre o que precisa ser trabalhado ao longo dos nove anos de Ensino Fundamental:

> Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)
> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
> II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
> III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
> IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.
> § 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.
> § 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.
> § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.
> § 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. (Brasil, 1996)

No parágrafo quarto, a LDB aborda o ensino a distância como alternativa para complementar a aprendizagem ou para ser usado em situações emergenciais. A EaD não é uma das modalidades de ensino para as crianças. Nem deveria ser tendo em vista que o desenvolvimento infantil depende das interações presenciais.

É importante ressaltar que Educação a Distância não é o mesmo que Ensino Remoto Emergencial (ERE). Na primeira, há toda uma estrutura e organização para o desenvolvimento das atividades não presenciais, com público que muitas vezes escolheu tal modalidade. Cada instituição ou faculdade possui sua plataforma de estudos, muitas vezes chamado de ambiente virtual de aprendizagem (AVA), no qual estão os textos de estudo, as atividades e o cronograma do curso.

O Ensino Remoto Emergencial não foi uma escolha dos alunos e nem dos professores. Ao contrário, foi imposto por ser a única alternativa de mantermos o ano letivo em meio ao

contexto pandêmico. Nenhuma criança planejou estudar na frente da tela do celular ou preenchendo listas impressas de atividades, em casa, sentindo-se sozinha. Diante dessas considerações, buscamos aprofundar essas discussões na próxima seção através da problematização dos usos das tecnologias digitais na educação em aulas remotas. Novos usos da linguagem foram recriados na pandemia e foram ao encontro do que é apresentado em documentos orientadores como a BNCC e o DOCTRG, perpassando os multiletramentos.

3.2 O Ensino Remoto Emergencial e as tecnologias digitais da educação

A modalidade de ensino oferecida para as crianças no Brasil é presencial. O ERE, como o próprio nome já diz, foi criado para atender a uma situação de emergência, como foi o caso da pandemia causada pela COVID-19, nos anos 2020 e 2021. As escolas não estavam preparadas para sair do ensino presencial e ir para o remoto. Ninguém estava preparado. Por isso, não havia estrutura para desenvolver um trabalho pedagógico sistematizado com alunos de seis e sete anos em diante, no caso do Ensino Fundamental.

Na cidade do Rio Grande, a Secretaria de Município da Educação (SMEd) suspendeu as aulas nas escolas municipais a partir do dia 17 de março de 2020. Depois da suspensão, os próximos meses foram de ansiedade e expectativa em relação a uma retomada. Os grupos de *WhatsApp* com as turmas tornaram-se a única forma de comunicação com os alunos e suas famílias. Em agosto de 2020, as aulas foram retomadas de forma on-line com alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Em setembro, foram retomadas as aulas de 1º a 8º ano. O ano letivo 2020 transcorreu no modo remoto e foi até abril de 2021.

Algumas pesquisas revelam que o ensino remoto emergencial fez parte da rotina da maioria das escolas brasileiras. Segundo o Relatório Anual de 2021 da Fundação Abrinq:

> O levantamento foi realizado entre fevereiro e maio de 2021, com a segunda etapa do Censo Escolar 2020 e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e revela que 99,3% das escolas brasileiras suspenderam as atividades presenciais. O percentual de escolas que não retornaram às atividades presenciais no ano letivo de 2020 foi de 90,1%, sendo que, na rede federal, esse percentual foi de 98,4%, seguido pelas escolas municipais (97,5%), estaduais (85,9%) e privadas (70,9%). Diante desse contexto, mais de 98% das escolas do país adotaram o ensino não presencial. (Pimenta & Marques, 2022, p.44)

É preocupante pensar nas fragilidades do sistema educacional brasileiro. Enquanto algumas escolas retomaram suas aulas de forma on-line, outras não puderam fazer o mesmo.

A falta de recursos tecnológicos, a carência social e econômica das famílias e a falta de preparação por parte dos governos em repassar recursos públicos que fossem suficientes para o bom andamento do ano letivo impediram o desenvolvimento de atividades educacionais interativas e que propiciassem a aprendizagem efetiva dos educandos.

As instituições públicas se mantiveram por mais tempo somente no ensino remoto, mas não foi porque tudo estava funcionando muito bem. A justificativa para tal encontra-se nas dificuldades de retorno ao presencial. Mais uma vez houve falta de recursos materiais para equipar as escolas, materiais de higiene e todo um suporte que havia sido desmontado logo no início da pandemia.

O ERE modificou a vida de todos. Dessa forma, crianças e jovens tiveram dificuldades para estudar nos anos de 2020 e de 2021. Os mais favorecidos tiveram menos problemas logísticos e organizacionais, pois tinham acesso à internet e a aparelhos tecnológicos de última geração. As camadas mais populares, na maioria das vezes, não participaram do ensino on-line, somente buscaram material impresso na escola, para realização das atividades em casa.

De acordo com textos publicados no site da Fundação Abrinq (2021):

> **Como a interrupção no ensino e, posteriormente, a mudança no modelo de Educação, ambas circunstâncias causadas pela pandemia, podem impactar no ensino das crianças?**
> O contexto da pandemia tende a acentuar não somente as desigualdades econômicas e sociais, mas também as desigualdades educacionais. É preciso considerar que a questão não é somente a oferta de aulas não presenciais, mas o acesso dos estudantes aos meios tecnológicos.
> A educação mediada por tecnologias é um desafio para todas as etapas da Educação Básica, mas na alfabetização esse processo tende a se intensificar, considerando que as crianças nesta fase de escolaridade ainda precisam avançar na construção de sua autonomia. A interação com outros estudantes, com o professor e o contato destas crianças com um ambiente alfabetizador, com jogos e materiais manipulativos, rico em situações desafiadoras pode significar possibilidades importantíssimas na progressão da aprendizagem. (ABRINQ, 2021)

As crianças foram as mais prejudicadas no uso do ensino remoto. Aquelas mais abastadas, mesmo com todos os recursos, durante um tempo não tinham o apoio presencial do professor, ou seja, não tinham a mediação necessária para uma alfabetização saudável. As que pertencem às classes mais vulneráveis não tinham internet, celular e muitas vezes nem incentivo familiar para a realização das atividades impressas. As interações infantis na escola, nas pracinhas, em momentos de estudos e de lazer foram interrompidas pela necessidade de isolamento social, trazidas pela pandemia.

O ERE tentou amenizar tais consequências da pandemia. As crianças que tiveram acesso puderam interagir com seus colegas de aula, ouvir e ver sua professora e realizaram atividades durante as aulas on-line. São atividades que auxiliaram em determinados momentos, mas não chegaram a todos.

O objetivo de manter a interação entre as crianças não foi o ideal, mas era o possível a ser feito. Muitas inseguranças e ansiedades rondaram os lares das famílias, que muitas vezes não sabiam lidar com essas situações de ensino remoto. Os pais precisaram disponibilizar um tempo para colocar os filhos a estudar, reservar um lugar tranquilo dentro de casa para tal, estimular as crianças a buscar ajuda do professor e incentivá-las a cumprir os prazos nas entregas de suas atividades. Situações muitas vezes impossíveis de serem colocadas em prática.

Os professores enfrentaram uma jornada de trabalho exaustiva, na qual planejaram aulas on-line, criaram vídeoaulas, atenderam alunos no *WhatsApp* durante o dia todo, receberam e corrigiram atividades, além de participarem de reuniões e formações pedagógicas. A alta demanda de trabalho docente ultrapassou o que já acontecia antes da pandemia, pois naquele momento não havia horário para trabalhar, o celular chamava a todo instante. Alguns alunos chamavam os professores durante a noite e em horários impróprios. A falta de contato de alguns também causava angústia e sensação de impotência frente ao ensino remoto.

Segundo Ferreira & Nogueira (2022):

> Desta forma, viabilizar a proposta do ensino remoto, está longe de ser uma tarefa simples e inclusiva. Além de levar os docentes à exaustão não lhes são oferecidos espaços de formação docente que realmente possam propor contextos de discussão, socialização e estudo que apontem uma resposta viável, acessível, diferente da que já se criticava no presencial. (Ferreira & Nogueira, 2022, p.5)

Para que o ensino remoto funcionasse de forma efetiva, era preciso que a destinação de recursos financeiros na área da educação fosse também para a formação de professores. As escolas que possuem corpo docente com acesso a formações constantes apresentam mais instrumentos e estímulos para trabalhar com as novas tecnologias em prol das aprendizagens dos alunos.

Em relação aos estudantes do ensino público em nosso país, o que se viu foi a ausência deles nas aulas on-line em muitas escolas. É muito comum encontrarmos relatos de professores que afirmam ter a minoria da turma participando ativamente das aulas remotas.

Em uma notícia intitulada “Ensino remoto na pandemia: os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas a distância”, publicada no *site* da BBC *News* Brasil, no dia 3 de maio de 2021, vimos que o número de estudantes que não tiveram acesso à educação durante a pandemia é alarmante.

Souza (2021) afirma que:

> De acordo com um levantamento do Unicef, o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância, em novembro de 2020, quase 1,5 milhão de crianças e adolescentes de 6 a 17 anos não frequentavam a escola (remota ou presencialmente) no Brasil. Outros 3,7 milhões de estudantes matriculados não tiveram acesso a atividades escolares e não conseguiram estudar em casa. (Souza, 2021)

Levando em consideração as especificidades do ensino remoto emergencial, notamos que não basta o professor tentar dar o seu melhor no planejamento e na execução de suas aulas. Não basta também que o aluno tenha acesso às tecnologias, pois em diversas vezes ele não sabe usá-las. Dentro do contexto educacional do ensino público, muitos direitos dos educandos são negados, o direito à educação digital é mais um deles.

Nas últimas décadas, os documentos que embasam a educação já vinham tratando das tecnologias digitais como algo importante e que precisam estar presentes nas aulas. Entretanto, as propostas e os discursos divergem da realidade de muitas escolas brasileiras. Ainda temos escolas sem laboratório de informática, sem computadores funcionando em perfeito estado, sem notebooks ou tablets para as crianças utilizarem nas aulas.

Até o acesso à internet é restrito ou inexistente em localidades periféricas e rurais, sendo que o estudante necessita transitar pelas tecnologias para se apropriar delas. Não é suficiente usarmos uma vez que outra um computador para realizar uma pesquisa ou um celular para tirar uma foto e editá-la. Apropriar-se das tecnologias é fazer uso delas desde meras pesquisas, telefonar, jogar, se comunicar através de aplicativos de mensagens e de redes sociais até criar novas formas de se constituir enquanto ser humano dentro dos meios digitais.

Durante a pandemia, crianças e jovens passaram muito tempo na frente das telas, usufruindo de vários conteúdos na internet, mas sem refletir sobre suas práticas, sobre suas relações com as tecnologias e o quanto elas os constituem enquanto sujeitos. Há duas situações complexas: uma delas é esse uso desenfreado das tecnologias sem a reflexão e a outra é a falta de acesso das camadas mais vulneráveis da população.

Os professores passaram a utilizar mais as tecnologias para exercerem suas funções pedagógicas. O ideal foi pensar-se e repensar-se enquanto sujeito tecnológico em construção e buscar aprimoramento a cada dia. Cada um teve que adaptar o uso de seu computador e de seu celular para as aulas, instalando aplicativos como o *Google Meet* e/ou outras plataformas, baixando e atualizando programas, com a finalidade de gravar aulas e de interagir com os alunos.

Segundo Ferreira & Nogueira (2022):

> Algumas redes municipais até ofertaram cursos sobre o uso das tecnologias direcionados aos professores. Esses gestores esqueceram, porém, que a educação não presencial não pode ser uma simples transposição do presencial para o online apenas utilizando ferramentas tecnológicas. Há que se reorganizar o currículo e romper com uma proposta pautada apenas em conteúdos. (Ferreira & Nogueira, 2022, p.4-5)

O ERE fez com que os professores repensassem mais uma vez o quanto as práticas pedagógicas pautadas somente em conteúdos são problemáticas e, muitas vezes, ineficazes enquanto estratégias de ensino. Os vínculos entre docentes e estudantes por meio das telas somente se deram quando atividades interativas e lúdicas se fizeram presentes. Por isso, foi necessário muito empenho na construção das aulas remotas.

A Secretaria de Município da Educação (SMEd), de Rio Grande, ofereceu algumas palestras e cursos de forma on-line, reunindo os professores da rede, para apresentar possibilidades de trabalho remoto e mostrar a plataforma a ser utilizada durante a pandemia. Tais formações aconteceram em grandes grupos, o que impossibilitou maior interação entre os professores. Muitas vezes, quem palestrava eram técnicos da área de informática e não pedagogos ou especialistas em educação.

Momentos de formação pedagógica, de troca de experiências, com escutas e diálogos são necessários para que o professor não se sobrecarregue. Principalmente dentro do contexto de pandemia, muito faltou às escolas: apoio digital, incentivo para as práticas remotas e organização dos governos para que o ano letivo transcorresse sem grandes transtornos e para que os professores tivessem o mínimo necessário ao trabalho também. Se os professores e todos os profissionais precisavam se manter em casa, o poder público deveria fornecer as condições básicas para que o trabalho docente continuasse.

Entretanto, meses se passaram até que a SMEd reprogramasse o calendário escolar. De repente, houve uma enxurrada de informações e sobrecarga de trabalho, com a retomada do calendário. Em meio a tanta cobrança para que o ano letivo continuasse de forma remota,

muitos problemas surgiam e não estavam ao alcance do professor resolvê-los. Aulas on-line aconteciam tendo como público pouquíssimos alunos das turmas. Alguns alunos não conseguiam se manter conectados, devido a problemas na internet 3G ou 4G do celular.

Segundo Ferreira & Nogueira (2022):

> Observa-se o quanto as atividades síncronas podem ser precárias ou inexistentes por falta de estrutura para que possam efetivamente ser realizadas. Os momentos de atividades síncronas são extremamente importantes no ensino remoto porque são onde se realizam os tempos de interações entre as crianças e a possibilidade de intervenções mais diretas dos docentes que são imprescindíveis para o processo de alfabetização. (Ferreira & Nogueira, 2022, p.16)

No município de Rio Grande, ainda temos muitas escolas que sofrem com as péssimas condições de acesso à internet e com a falta de recursos tecnológicos suficientes para atender ao número de alunos. Durante os anos de 2020 e 2021, no período de ensino remoto, muitos alunos não tiveram acesso aos encontros síncronos. Rio Grande é uma cidade que se localiza ao sul do Rio Grande do Sul, distante a mais de 300 quilômetros da capital gaúcha. Apresenta uma rede municipal de educação com quase oitenta escolas, desde escolas pequenas, com classes multisseriadas, até escolas maiores, com quase mil estudantes.

Durante a pandemia, no meio rural, as escolas do campo apenas entregavam material impresso, os alunos o levavam para a casa e faziam a devolutiva uma semana ou quinze dias depois. Não havia quase contato da escola com as famílias através das redes sociais. Nas escolas que disponibilizavam aulas síncronas, os professores propunham dinâmicas aos alunos, comentavam atividades que estavam disponíveis todas as semanas para as turmas, mas grande parte dos alunos não participava desses momentos.

Novos usos da linguagem foram recriados na pandemia. O ERE fez com que estudantes e professores utilizassem mais a tecnologia para continuar o ano letivo. Nesse contexto, novos significados foram dados para o uso do celular, do computador, de aplicativos como *WhatsApp* ou *Google Meet*.

De acordo com Ferreira & Nogueira (2022):

> Esse período inicial do ensino remoto exigiu também outras linguagens que antes eram pouco ou nunca utilizadas pelas turmas de alfabetização que são os recursos disponibilizados por diferentes aplicativos de leitura e escrita, recursos como as videoconferências, videochamadas, a dinâmica dos grupos de *WhatsApp*, acesso a links de jogos, leitura de histórias, músicas, brincadeiras, sites educacionais, dentre outros. (Ferreira & Nogueira, 2022, p.11)

A pandemia trouxe à tona a necessidade de se trabalhar com as múltiplas tecnologias dentro do contexto de alfabetização. Muitas das dificuldades poderiam ter sido amenizadas se as escolas trabalhassem mais com recursos tecnológicos dentro de suas aulas.

Também não podemos culpar aos professores e às escolas pela falta de engajamento com as tecnologias. Esse é um problema que envolve diversos fatores, como investimento pelo poder público em aparelhos, internet, cursos de atualização para professores, dentre outros.

As autoras Ferreira & Nogueira (2022) ainda afirmam que:

> Os encontros online apresentam diversos desafios para manter a turma conectada e participativa. As dificuldades vão desde a conexão instável que impede de participar efetivamente de toda a aula online; a dispersão das crianças; a coordenação/administração dos barulhos dos microfones; conseguir organizar os turnos de fala, e também a participação excessiva dos responsáveis, que acabam respondendo pelas crianças, sem que elas tenham tempo de elaborar respostas próprias a partir de um processo reflexivo provocado pela alfabetizadora. (Ferreira & Nogueira, 2022, p.17)

Um dos desafios do ensino remoto é manter os alunos integrados em momentos de interações entre os pares e com o professor. Estar do outro lado da tela exige mais do docente para lidar com a grande responsabilidade que é conduzir os turnos de fala das crianças, sem menosprezar manifestações orais, gestuais ou escritas do aluno.

Mais dificuldade para se alfabetizar na pandemia traz resultados preocupantes nas pesquisas encontradas. A partir do gráfico abaixo, é possível percebermos que os níveis de analfabetismo vinham caindo no Brasil até o ano de 2019. Com a vinda da pandemia e do ensino remoto, os índices começaram a aumentar.

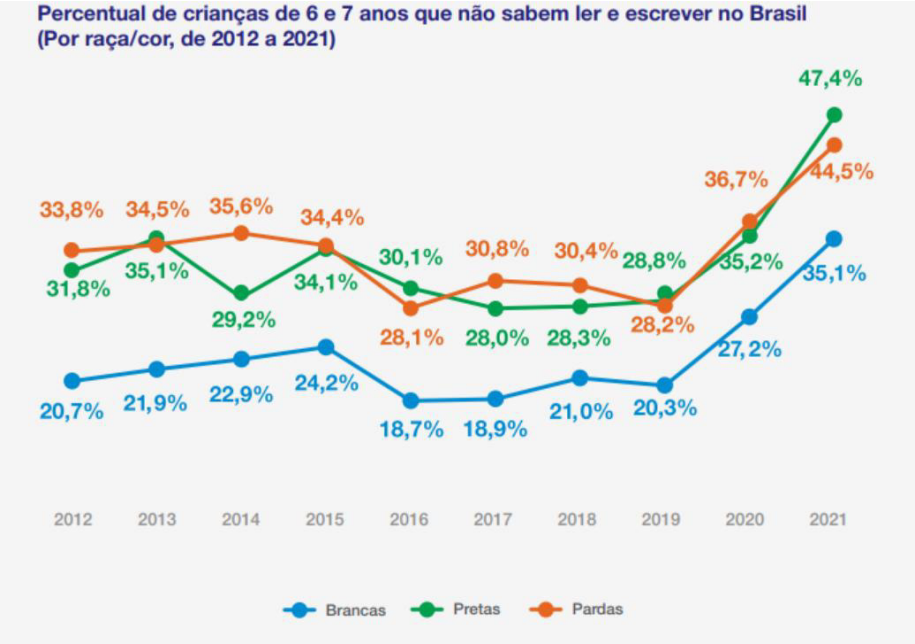


Gráfico 2

Fonte: IBGE/Pnad Contínua. Elaboração: Todos Pela Educação.[12]

Essas informações contidas no gráfico vão ao encontro com o que estudamos nas seções anteriores, ao falarmos sobre o ensino remoto e a situação da alfabetização no Brasil durante a pandemia. Não basta somente considerar o uso das tecnologias algo importante e registrar nos documentos oficiais, o mais adequado seria criar meios para que o ensino digital faça parte da vida escolar de nossas crianças.

Segundo o endereço eletrônico da SMEd (2020):

[12] Retirado do site: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/numero-de-criancas-brasileiras-que-nao-sabem-ler-e-escrever-cresce-66-na-pandemia/ Acesso em novembro de 2022.



Este post foi publicado em Notícias, Superintendência de Gestão Pedagógica, em 31 de março de 2020.[13]

A SMEd realça no *flyer* acima o que o professor deve considerar em suas práticas pedagógicas, voltando-se para o que a BNCC e o DOCTRG propõem. A competência que trata da cultura digital afirma que o aluno deverá "compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e ética nas diversas práticas sociais (inclusive as escolares)". Para que isso ocorra, é necessário que a escola se abra para o mundo tecnológico, que os professores estejam preparados para lidar com as demandas tecnológicas e que os momentos de discussão e de reflexão perpassem os diversos lugares de vivência dos sujeitos.

[13] Retirado do site: https://www.riogrande.rs.gov.br/smed/?p=38898 Acesso em 14 de janeiro de 2023.

Segundo o DOCTRG (2019):

> Em consonância com a BNCC, o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino estabelece que o uso das tecnologias digitais nas escolas deve acontecer a partir da perspectiva da transversalidade, com objetivos que sejam claros a todos/as os/as envolvidos/as, em um espaço relacional cooperativo e colaborativo. Proposta que necessita estar entrelaçada aos fios do Projeto Político Pedagógico da escola, bem como a todos os componentes curriculares. A presença das tecnologias digitais na escola indica a existência de atividades pedagógicas dinâmicas que sejam capazes de acompanhar as constantes mudanças da sociedade. (Rio Grande, 2019, p.70)

Os documentos relatam a importância do uso das tecnologias digitais em sala de aula. Esse uso deveria ser universal, sem distinções de raças ou classes sociais. Em uma sociedade tecnológica é fundamental que as práticas estejam vinculadas à teoria. Tanto a BNCC quanto o DOCTRG afirmam que o Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas precisa considerar as tecnologias digitais em uma proposta clara, ou seja, que explique como as tecnologias serão usadas e com que finalidade. Se as escolas tiverem os equipamentos necessários, redes de internet que funcionem e profissionais qualificados, os alunos ampliarão suas capacidades enquanto seres tecnológicos, transformadores do ambiente em que vivem.

Saber lidar com as múltiplas tecnologias é transitar entre as mais diversas experiências de multiletramentos. Quando tratamos de letramentos, no capítulo anterior, abarcamos a importância do contato com diferentes gêneros discursivos desde a primeira infância.

Bakhtin já dizia que os gêneros são relativamente estáveis ao mesmo tempo em que são maleáveis a novas formas de interação. Isso quer dizer que as tecnologias acabam proporcionando novas experiências de letramentos e como, por sua vez, essas experiências tecnológicas trazem múltiplos sentidos, referimo-nos aos multiletramentos.

Segundo Cazden (2021):

> A partir dessa necessidade, nasce o conceito de multiletramentos, do inglês multiliteracy, que surge da reunião de um grupo de pesquisadores de áreas distintas da linguagem que ficou conhecido como New London Group - NLG (Grupo de Nova Londres), no ano de 1996, cujo objetivo era discutir as transformações do mundo globalizado, seu impacto no ensino de línguas e as transformações pelas quais os textos vinham incorporando ao longo do tempo. Para esses pesquisadores, os textos estavam se modificando, ou seja, não eram somente de caráter escrito, e sim compostos de múltiplas e diferentes linguagens, a chamada multimodalidade. (Cazden, 2021, p.109)

Por meio das novas tecnologias, surgem os textos que mesclam diferentes linguagens. A internet foi e é precursora na expansão desses textos. Cada vez mais, os estudantes leem e precisam compreender textos que se constroem a partir de imagens, movimentos e escritas em diversos sentidos. Os chamados hipertextos alimentam os multiletramentos. A escola necessita abordar esses gêneros digitais e problematizá-los, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa.

Os professores podem considerar qualquer gênero discursivo a que as crianças tenham contato. Levar para a sala de aula e problematizar a leitura e a interpretação deles é uma das tarefas do docente. Com o uso de um celular, é possível trabalhar acerca do que circula nas redes sociais, nos sites de compras, notícias e entretenimento. A pandemia fez as escolas repensarem o uso das tecnologias durante as aulas.

A partir da pandemia, as escolas mantiveram grupos de *WhatsApp* com suas turmas. Alguns professores, mesmo depois da retomada das aulas presenciais, continuaram com a interação on-line com seus alunos, através de repasse de informações no *Whats*, esclarecimentos de dúvidas, envio de vídeos e compartilhamento de fotos e registros das aulas.

Conforme o Documento Orientador Curricular do Território Rio-grandino (2019):

> A escola é um fenômeno social que emerge de ações recursivas dos indivíduos que compõem um sistema social e, como toda rede fechada de conversações, produz saberes que fazem parte da atuação de todos/as os/as que nela convivem. Para Maturana (2001), a tecnologia se vivida como instrumento para a ação intencional efetiva leva à expansão das habilidades operacionais em todos os domínios, nos quais há conhecimento e compreensão de suas coerências estruturais.
> Assim, a presença das tecnologias digitais não pode ser mascarada pelo rótulo da inovação ou pela mera mudança de suporte ferramental, mas é necessário o planejamento de atividades que tenham como objetivo o rompimento com práticas de memorização e recepção passiva de informações, as quais venham enriquecer o ambiente educativo, propiciando um ensino dinâmico, criativo, construtivo e interativo entre estudantes e professores/as. (Rio Grande, 2019, p.68-69)

A passagem acima nos lembra que o ensino digital não pode ser uma transcrição das aulas elaboradas através do quadro e do giz. Ele vai além, é dinâmico e precisa envolver os estudantes em práticas digitais interativas, que construam através do social, nas experiências de multiletramentos. É inegável que as tecnologias vieram para ficar. São elas que vão transformando a vida das pessoas de um modo muito rápido. É preciso refletir sobre essas mudanças e sobre como estamos encarando cada uma delas enquanto educadores.

4. CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO OBTIDAS ATRAVÉS DE QUESTIONÁRIO: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISES

Neste capítulo, teremos a metodologia do trabalho de pesquisa desenvolvido durante o curso de mestrado e as respectivas análises realizadas a partir das leituras dos enunciados abarcados pelos questionários. Abordaremos conceitos sobre a pesquisa qualitativa, sobre os instrumentos de coleta de dados, organização da análise do *corpus* e suas associações com as teorias estudadas. Além disso, também faremos o levantamento de estudos de mestrado e de doutorado que se baseiam em temáticas semelhantes à nossa. Para atender a tais apontamentos, o capítulo encontra-se dividido em cinco seções: Contextualizando os docentes participantes da pesquisa; Análise dialógica I: o ensino remoto no discurso dos docentes; Análise dialógica II: concepções de alfabetização em debate; Análise dialógica III: experiências de letramento e competência discursiva; e Análise dialógica IV: ressonâncias da alfabetização na pós-pandemia.

Na primeira seção, as professoras participantes e seus contextos profissionais são apresentados, através de gráficos e de transcrição das escritas. A escola na qual atuam é contextualizada, sem análise das falas docentes. Na seção 4.2, iniciam-se as análises em uma perspectiva dialógica das respostas docentes por meio de citações, dentro da abordagem do ensino remoto. Na seção 4.3, tratam-se das concepções de alfabetização trazidas nos discursos das professoras. Na seção 4.4, colocam-se as análises sobre letramento e suas relações com a competência discursiva do sujeito. Afinal, as crianças ampliam seus discursos a partir das interações ocorridas em experiências de letramento diversas, através das leituras e das interpretações propiciadas. Na última seção, trazem-se situações e dificuldades acerca da alfabetização no retorno ao ensino presencial.

Conforme os discursos das professoras, houve dificuldade de fazer com que o aluno se alfabetize, pois ele voltou do auge da pandemia com dificuldade na aprendizagem, como problemas emocionais e de socialização. Segundo o enunciado da professora F, “Acredito que esta retomada nas aprendizagens é a maior mudança e um grande desafio, pois o professor é constantemente cobrado, mas nem sempre tem o suporte necessário para atender uma demanda pedagógica e social”.

O presente trabalho constitui-se de uma pesquisa qualitativa de base exploratória, que buscou analisar as percepções de professoras acerca das temáticas de alfabetização e

letramento. Tal análise foi realizada a partir de um questionário[14] enviado para sete professoras dos anos iniciais e respondido por seis delas, que atuam em uma escola municipal de Rio Grande. Enquanto professora dos anos iniciais, na escola na qual as participantes do *corpus* atuam, acompanhei práticas pedagógicas delas, através de atividades desenvolvidas e de conversas informais na sala dos professores, nos grupos de *WhatsApp* e nas reuniões pedagógicas. Fui professora de alunos que frequentaram o ciclo de alfabetização antes e durante a pandemia. Nos anos de 2020, 2021 e 2022 eles eram discentes das minhas colegas que atuaram ou atuam no ciclo.

Segundo Gil (2002, p.115), "analisando-se cada uma das três técnicas [questionário, entrevista e formulário], pode-se verificar que o questionário constitui o meio mais rápido e barato de obtenção de informações, além de não exigir treinamento de pessoal e garantir o anonimato". Entre entrevista, questionário e observações através de saídas de campo, optou-se pelo questionário. Devido ao contexto pandêmico, esse questionário foi enviado para sete professoras, que atuam ou atuaram no ciclo de alfabetização, e retornado por meio digital, a fim de garantir a integridade da saúde de todos os envolvidos na pesquisa.

As percepções das professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no que se refere ao trabalho com leitura, língua e gêneros discursivos são essenciais para desenvolvimento satisfatório de práticas de letramento e alfabetização. Esse trabalho de pesquisa a partir de análises dialógicas dos questionários e das práticas docentes é necessário, porque levanta reflexões acerca das aprendizagens relacionadas à alfabetização e ao letramento, com a finalidade de ampliar as pesquisas nesse campo e de propiciar melhoras ao trabalho docente.

De acordo com Bakhtin (2011, p.401):

> O texto só tem vida contatando com outro texto (contexto). Só no ponto desse contato de textos eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo. Salientemos que esse contato é um contato dialógico entre textos (enunciados) e não um contato mecânico de "oposição", só possível no âmbito de um texto (mas não do texto e dos contextos) entre os elementos abstratos (os signos no interior do texto) e necessário apenas na primeira etapa da interpretação (da interpretação do significado e não do sentido). Por trás desse contato está o contato entre indivíduos e não entre coisas (no limite). (Bakhtin, 2011, p.401)

[14] Consta em anexo nas páginas 83-85.

O *corpus* desta pesquisa é constituído por seis questionários, que envolvem alfabetização e letramento nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, entregues para professoras alfabetizadoras da rede municipal do Rio Grande e análise de práticas pedagógicas percebidas dentro do contexto escolar. A maioria das respostas estará organizada em forma de citação no decorrer deste capítulo, sendo que as demais estarão em meio ao texto. As questões às quais as professoras foram submetidas constam em anexo. Trata-se de questões sobre concepção de alfabetização, letramento, práticas que envolvam relações entre textos, ensino remoto, pandemia e dificuldades encontradas dentro desses contextos.

Ainda de acordo com Gil (2002):

> A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa, pois nesta última seus passos podem ser definidos de maneira relativamente simples. A análise qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma seqüência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório. (Gil, 2002, p.133)

É o que pretendemos fazer nas seções deste capítulo, ou seja, analisarmos os dados conforme as necessidades de discussões acerca dos assuntos abordados teoricamente nos capítulos anteriores. A divisão em seções faz-se necessária com o objetivo de organizar os dados e as reflexões.

Ainda retornando ao projeto de dissertação redigido ao longo do ano de 2021, a segunda versão dele foi submetida ao Comitê de Ética no dia 18 de março de 2022. É importante ressaltar que a coleta dos dados somente ocorreu após a aprovação do Comitê de Ética, no dia 18 de abril de 2022. Aguardou-se até o dia 19 de maio para a assinatura do termo de cooperação para autorização da pesquisa pelo Secretário de Município da Educação de Rio Grande, Sr. Henrique da Costa Bernardelli. No entanto, o documento, assinado presencialmente, foi pego pela direção da escola no mês de junho. Ao final de tal mês, foi disponibilizado o link do Google Formulários para que as professoras pudessem participar da pesquisa. Até o fim de julho, somente duas professoras haviam participado. Solicitei novamente a participação e algumas haviam esquecido devido à grande demanda de trabalho.

O período de coleta acabou se estendendo por mais de um mês, tendo em vista que alguns professores tinham o desejo de participar, mas a alta demanda de trabalho os impedia. Foi necessário usar o período de recesso de inverno para alguns e para outros foi preciso esperar a organização do início do segundo semestre letivo. Então, em agosto e início de

setembro tivemos o preenchimento dos questionários dos dois últimos professores que participaram.

Foram realizadas pesquisas no banco de teses da Capes e no Google Acadêmico no mês de fevereiro e de junho de 2023 acerca de dissertações e teses que tratem das temáticas da alfabetização na pandemia e da alfabetização e suas relações com a teoria bakhtiniana. Há uma crescente na publicação de trabalhos na área, principalmente sobre alfabetização na pandemia. Em fevereiro de 2023, foram encontrados cerca de 15 trabalhos tratando da teoria bakhtiniana e de alfabetização e letramento. Poucos foram os trabalhos em nível de pós-graduação que discorrem sobre alfabetização e Bakhtin.

Tendo em vista a relevância de se discutir e propor melhorias para o trabalho com alfabetização e letramento a partir da pandemia de COVID-19, a partir de um viés dialógico, essa dissertação mostra sua relevância. Também é importante não deixar de considerar a necessidade de se pensar nos elos existentes entre os cursos de Letras e de Pedagogia no que se refere ao trabalho com a linguagem e com a língua.

Na internet, é comum encontrarmos diversos artigos e trabalhos de conclusão de curso (TCC) tratando sobre a alfabetização durante o ensino remoto ou sobre associações entre a teoria bakhtiniana e a fase de aquisição da linguagem escrita. São dois assuntos, que separados aparecem, mas juntos não estão em evidência nas produções acadêmicas.

Não pesquisamos sobre alfabetização e o uso das tecnologias digitais, pois nosso foco é no ensino remoto. Também não foi a intenção levantar pesquisas sobre alfabetização e letramento que não estejam relacionadas com a teoria dialógica da linguagem. As únicas pesquisas consideradas mesmo discorrendo acerca de outras teorias são aquelas que se referem ao processo de alfabetização durante o ensino remoto no Brasil.

Em fevereiro, encontramos dez dissertações e uma tese falando sobre a alfabetização na pandemia. Também encontramos quatro dissertações falando sobre alfabetização e Bakhtin. No entanto, não obtivemos resultados na busca de teses sobre o mesmo assunto. A seguir, constam os títulos dos trabalhos pesquisados.

Títulos das dissertações

1) ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: UMA POSSIBILIDADE DE ALFABETIZAÇÃO EM PERÍODOS DE ISOLAMENTO (2021)

2) ESTRATÉGIAS DE ENSINO REMOTO E O LETRAMENTO DIGITAL NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS (2020)
3) ALFABETIZAÇÃO NA PANDEMIA DA COVID-19: um estudo netnográfico em uma turma de 1º ano durante o Ensino Remoto (2021)
4) O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA (2021)
5) 11 DE MARÇO DE 2020: diário de uma vagabunda alfabetizadora (2021)
6) ENSINO REMOTO NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO: Desafios e possibilidades numa Escola Pública Estadual localizada no município de Mirassol D'Oeste/MT (2022)
7) O DESAFIO DA ALFABETIZAÇÃO SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO EM TEMPOS DE PANDEMIA (2021)
8) ALFABETIZAÇÃO E HETEROGENEIDADE: O DESAFIO DE CONSIDERAR OS DIVERSOS SABERES SOBRE A ESCRITA NO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL (2021)
9) IMPACTOS DA PANDEMIA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DA PERIFERIA PAULISTANA (2022)
10) EXPERIÊNCIAS NA ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM SISTEMAS REMOTOS EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL (2021)

A única tese encontrada sobre ensino remoto e alfabetização foi "ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO E AVALIAÇÃO IMPLEMENTADAS POR DOCENTES DO 2º ANO DO E. F. DE MUNICÍPIOS CEARENSES (2022)"

Dissertações sobre Alfabetização e Bakhtin

1) PARCEIROS DE ESCRITA: um estudo sobre experiências com a palavra ou escritas poéticas de um professor e de seus estudantes (2016)
2) A LEITURA E A ESCRITA COMO ATOS INTERDISCURSIVOS: implicações para a prática alfabetizadora (2018)

3) ALFABETIZAÇÃO EM FOCO: UMA ANÁLISE DO MÉTODO FÔNICO E SUA ASCENSÃO NO CENÁRIO NACIONAL (2012)
4) PRÁTICAS DE LEITURA NUMA PERSPECTIVA DIALÓGICA NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: a Unidade de Educação Básica Poeta Gonçalves Dias (2021)

Analisando-se as dissertações que abordam a temática da alfabetização em um viés bakhtiniano, percebemos que três delas foram publicadas em períodos anteriores à pandemia. Somente uma dissertação foi publicada em período de ensino remoto, no ano de 2021. A dissertação publicada em 2021 traz a questão da pandemia em determinados momentos, principalmente nos dados coletados com professores, a partir de entrevistas. Um caderno de orientações didáticas intitulado "Práticas de leitura numa perspectiva dialógica no ciclo de alfabetização", de Solange Cristina Campos de Jesus, foi construído a partir das pesquisas realizadas no decorrer de tal dissertação. As sequências didáticas mostram possibilidades de um ensino que contemple a alfabetização arraigada de uma língua viva.

Segundo a busca realizada no dia 17 de junho de 2023, obtivemos 33.400 resultados para "alfabetização e pandemia" no Google Acadêmico e 15.800 para "dissertações ou teses sobre alfabetização e pandemia". Quando a pesquisa se voltou para "dissertações ou teses sobre alfabetização e pandemia Bakhtin, obtivemos 1.400 resultados. Em uma busca no catálogo de teses da Capes, em junho de 2023, obtivemos 1.337.349 resultados para alfabetização e letramento na pandemia, 980.268 resultados para dissertações e 357.081 resultados para teses.

As leituras desses trabalhos foram importantes para enriquecer o aporte teórico da presente dissertação e para se conhecer novas abordagens de pesquisas dentro do assunto da alfabetização por um viés bakhtiniano.

4.1 Contextualizando os docentes participantes da pesquisa

As professoras participantes desta pesquisa são do sexo feminino. Todas trabalham na mesma escola em pelo menos um turno e em algum momento atuaram em turmas de alfabetização. Uma das professoras é vice-diretora e coordenadora dos anos finais, mas já atuou como professora dos anos iniciais, com turmas de 3º e 5º ano. Elas são identificadas através de letras do alfabeto, como A, B, C, D, E e F. Dessa forma, será mantida a confidencialidade na participação de cada uma delas.

Conforme foi mencionado anteriormente, as respostas das professoras estarão presentes, em sua maioria, em forma de citação, elencando cada opinião, na ordem em que foram respondidas.

De acordo com o gráfico produzido pelo Google Formulários, a partir da realização dos questionários, temos o presente resultado:

Quantidade de escolas em que as professoras trabalham

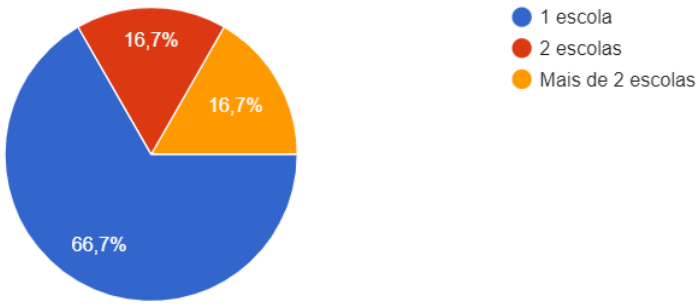


Gráfico 3

Segundo o gráfico anterior, percebemos que a maioria das docentes leciona somente em uma escola, com duas matrículas ou com matrícula e convocação. Só temos um caso em que a professora tem apenas um turno. Ela é exceção, tendo em vista que precisa se dedicar aos filhos pequenos, ela solicitou redução de um terço das 20h. A carga horária de trabalho normalmente é de 40h. semanais ou mais. Uma professora atua 20h. no estado e 40h. no município. Duas professoras possuem uma matrícula[15] e uma convocação[16] no município. Uma das professoras possui duas matrículas no município.

De acordo com o próximo gráfico, metade das professoras trabalha 40h., uma professora trabalha 60h. e uma outra trabalha 80h., com anuência[17] entre Prefeitura do Rio Grande e UFPel. Além de trabalharem bastante, todas também conciliam seu trabalho com os

[15] O professor que tem uma matrícula no município de Rio Grande atua 20h. semanais.

[16] O professor que possui uma matrícula pode ser convocado para assumir mais 20h. ou carga horária menor, conforme as necessidades do município de Rio Grande.

[17] Segundo o Despacho n.00002/2017/CNU/CGU/AGU, é possível que a profissional exceda carga horária de 60h. em cargos/empregos públicos, desde que as instituições em que atua estejam de acordo e de que a profissional cumpra com suas atividades e tenha horários compatíveis.

estudos, seja fazendo uma segunda ou terceira graduação, uma especialização ou cursos de formação continuada.

Carga horária semanal das professoras

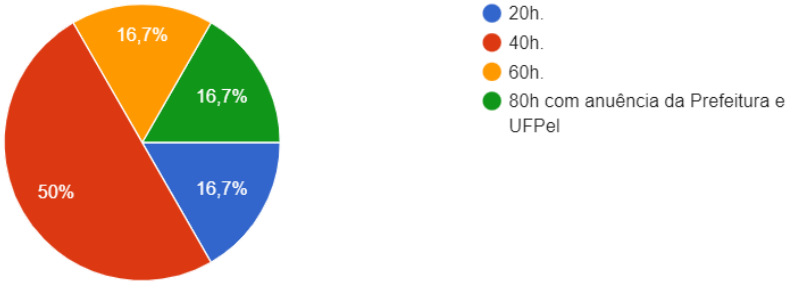


Gráfico 4

As professoras costumam se deslocar para a escola de carro ou usando transporte público - ônibus. Algumas moram em Pelotas, município vizinho, distante 40 quilômetros da Vila da Quinta, bairro no qual a escola se localiza, e outras moram próximo ao centro de Rio Grande ou no Cassino. A distância entre a Quinta e o centro do município é de 23 quilômetros, bem como a distância entre a Quinta e o Cassino. O município rio-grandino encontra-se na região sul do estado do Rio Grande do Sul, distante 318 quilômetros da capital, Porto Alegre.

Em relação ao tempo de trabalho, uma das professoras já está na rede há mais de vinte anos. A maioria não possui dez anos de atuação. Uma delas ingressou no último concurso municipal, ocorrido em 2019. Esta última iniciou sua carreira, enquanto professora, no período de ensino remoto.

A escola municipal na qual atuam localiza-se na periferia da cidade, no meio do caminho entre Rio Grande e Pelotas. É uma escola de porte médio, com um pouco mais de 400 alunos, matriculados de 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Ela funciona em dois turnos: manhã e tarde. A maior parte das turmas de anos iniciais está no turno da tarde. As turmas em geral possuem entre 18 e 25 alunos, mas podemos encontrar turmas com mais alunos ou turmas que diminuem devido às transferências que ocorrem durante o ano letivo.

A comunidade escolar é bastante carente. Algumas famílias necessitam de auxílios do governo para se manterem. Alguns pais não possuem trabalho de carteira assinada. Muitos problemas econômicos e sociais perpassam as vidas dos estudantes.

A equipe diretiva da escola possui diretora e duas vice-diretoras. Há uma coordenadora dos anos iniciais, que também atua como professora e uma coordenadora dos anos finais que acumula funções como professora de Língua Portuguesa e vice-diretora também. A outra vice atua como orientadora também. Temos diversas situações em que ocorre acúmulo de funções dentro da escola. Mesmo com tantas ocupações profissionais, as professoras ainda conseguem tempo para estudar e se manterem em dia com seus cursos de formação continuada.

Ao serem questionadas sobre os cursos de formação continuada em que estão matriculadas e se os cursos as ajudam na vida docente, obtivemos as seguintes respostas:

> **Professora A:** Faço uma segunda graduação e especialização ead de 720h
> **Professora B:** Tenho uma especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, estou concluindo outra especialização em Orientação educacional.
> **Professora C:** Sim, aperfeiçoamento em AEE[18]
> **Professora D:** Sim. Recentemente conclui a 3° pós (AEE), participo do Projeto Escola Promotora da Igualdade de Gênero (GESE/Furg), onde temos formação continuada anual de 100h. As formações contribuem para minha atualização em temas que demandam reflexão e uma tomada de posição marcada pela resistência.
> **Professora E:** Tenho participado e os cursos me auxiliam na prática pedagógica,como por exemplo pensar estratégias no campo da matemática dos anos iniciais.
> **Professora F:** Sim, Curso de Aperfeiçoamento em Atendimento Escolar Especial e Inclusão (195 h), Programador de Sistemas (40h), Formação de Professores Conteudistas (60 h), Alfabetização e Letramento (20h), Ludopedagogia e Psicomotricidade (80h), Formação Continuada em Práticas de Alfabetização (30 h), Criação de videoaulas (40 h). Os cursos têm ajudado na construção dos planejamentos de aula. (2022)

O elo entre as respostas consiste na preocupação com a educação especial, no bom atendimento às crianças que necessitam de um atendimento diferenciado e na busca por estratégias pedagógicas atualizadas. Parte das respostas contempla os cursos, mas não explica como eles auxiliam no trabalho docente. As professoras D, E e F afirmam que os cursos servem para a atualização constante nas práticas pedagógicas, através de reflexões diversas. A professora D revela sua preocupação com temas transversais. A professora E busca atualização na área da Matemática. A professora F realizou muitos cursos voltados para a área das tecnologias digitais, demonstrando engajamento com as necessidades surgidas durante a pandemia.

[18] Atendimento Educacional Especializado.

A temática da alfabetização também esteve presente, sendo abordada pela professora F, ao dizer que fez dois cursos na área, um de 20h. e outro de 30h. O trabalho docente é permeado de momentos de estudos e de reflexões. A possibilidade de trabalhar e de pensar nas práticas realizadas enriquece a prática docente. Os cursos de formação continuada têm como objetivos proporcionar reflexões acerca do desenvolvimento do trabalho docente.

As análises dialógicas dos discursos das professoras serão realizadas nas próximas seções, de modo a compreender os sentidos, mas sem usar tom pejorativo de julgamento das docentes, até porque esse não é o intuito de uma análise dialógica. Afinal, o importante é considerar os discursos das educadoras em suas potencialidades e entrecruzá-los, na ânsia de problematizar e refletir acerca do fazer pedagógico. A presente pesquisa parte de uma professora que almeja, assim como suas colegas, que suas vozes sejam ouvidas e que as temáticas de alfabetização e letramento sejam discutidas com seriedade em diversos ambientes. Além da educadora, temos a pesquisadora em si, que traz para a academia as vozes docentes, transformadas em discussões e reflexões nessa dissertação.

4.2 Análise dialógica I: o ensino remoto no discurso das docentes

Nessa seção, serão abordadas questões acerca do ensino remoto no trabalho docente durante a pandemia de Covid-19. Os enunciados das docentes, apresentados nos questionários, apontaram a falta de contato com os estudantes e suas famílias, as dificuldades no ensino frente às tecnologias digitais e o quanto o processo de alfabetização se tornou mais lento entre os anos de 2020 e 2022.

Ao pensarmos sobre as práticas pedagógicas e a importância de buscarmos atualizações enquanto docentes, precisamos levar em conta que devido ao contexto pandêmico, esses momentos de estudos, de formação continuada, através de cursos diversos, se fizeram extremamente necessários. Foram muitas mudanças que impactaram as escolas, transformando o modo como as práticas pedagógicas se davam. Para nós, professores, foram momentos tensos e cansativos, nos quais as demandas se acumularam, com o planejamento de aulas para o ensino remoto, com as ansiedades e com o atendimento aos alunos e às famílias no modo remoto e no híbrido. Quanto menor a faixa etária dos estudantes, parece que maior era a sensação de impotência frente à tarefa de lecionar.

Segundo as professoras, a experiência com o ensino remoto e com o ensino híbrido durante os anos de 2020, 2021 e 2022:

> **Professora A:** [foi] Difícil, cansativa, e não vi grandes resultados.
> **Professora B:** Fiquei ansiosa, nervosa e com sentimento de impotência. O ensino remoto não é indicado para crianças que não estão alfabetizadas e que não têm autonomia.
> **Professora C:** Foi muito boa, tive alunos participativos, mas me preocupei bastante com aqueles sem acesso. Fiz o melhor que pude, mas mesmo assim ficaram muitas defasagem porque não deu para desenvolver os conteúdos como ocorre no presencial.
> **Professora D:** Durante o ensino remoto trabalhei com os 9° anos do EF e desenvolvi um trabalho com gêneros textuais para revista digital. Cada estudante produziu a sua. Para mim foi uma experiência incrível.
> **Professora E:** Foi deveras cansativo, um tanto frustrante, pois planejar 2,3 planos,ou ir com um único plano e chegar na aula e ver que teu plano semanal não rendeu pra quem veio presencial foi bem cansativo. Fora a questão de mobilizar tecnologia mínima para atender as aulas on-line, ter uma boa internet,ter um bom notebook,para tirar fotos,usar tecnologias que me possibilitasse salvar aulas, registrar presenças enfim, desgaste físico, financeiro, emocional e de saúde.
> **Professora F:** Ingressei no ensino remoto em dezembro de 2020, não tive dificuldade no uso da tecnologia, mas tive dificuldade em fazer os planejamentos de aula. Fica muito difícil planejar quando não se tem um contato presencial com o aluno. Além disso, tive que investir em um computador, celular e internet. A cada aula online era uma tensão, pois ficava aflita com medo de que a conexão caísse, de que os alunos não participassem. A sobrecarga de trabalho foi muito grande, pois muitos alunos entravam em contato via *WhatsApp* sem respeitar o horário, entre outros pontos. Eu corrigia as atividades, mas não sabia como estava o processo de aprendizagem de alguns alunos, que apenas entregavam as atividades, pois não participavam dos encontros online. No retorno ao ensino híbrido e logo após ao presencial, comecei a batalha de recuperar as aprendizagens de alunos que ficaram afastados 2 anos da escola. Trabalho árduo, pois além do problema na aprendizagem, percebo que muitos educandos estão dispersos. Enquanto professora tento dar o melhor de mim, perco noites de sono tentando organizar planejamentos que atendam a necessidade de cada estudante. (2022)

Os discursos apontam para as dificuldades em relação à sobrecarga de trabalho no ensino remoto. A pesquisa mostra que essa modalidade de ensino não contribuiu muito para com as turmas do ciclo de alfabetização, devido às dificuldades de acesso e de falta de motivação em participar das aulas.

O ensino remoto foi difícil e trouxe cansaço, segundo as professoras B e C. As professoras A, E e F também relataram o cansaço. Elas tiveram turmas de 4º e 5º ano no decorrer de 2022. Em suas turmas, havia alunos não alfabetizados. Quanto menos independência o aluno tem com seus estudos, mais difícil se torna sua aprendizagem dentro do ensino remoto. Isso é comprovado a partir de pesquisas realizadas durante a pandemia, como se vê no e-book "Retratos da alfabetização na pandemia da COVID-19: resultados de uma pesquisa em rede", organizada pela Maria do Socorro Alencar Nunes Machado. Em

contrapartida, a professora C consegue apontar elementos positivos ao dizer que seus alunos foram participativos nas aulas on-line.

Ao mesmo tempo em que a participação de alguns é algo positivo, a ausência de outros é preocupante. Esse enunciado dialoga com o da professora D, que mostra o quanto é positivo conseguir mobilizar os alunos em prol do bom uso das tecnologias. A construção de uma revista digital com os alunos do 9º ano é um dos exemplos de atividades de sucesso realizadas no ensino remoto. Talvez o fato de ser turma de alunos maiores, mais independentes, conte para o bom andamento das atividades propostas.

As professoras E e F relataram as experiências com o ensino híbrido e como foi essa retomada ao presencial. Perceber que as aprendizagens muitas vezes não tinham acontecido foi bastante frustrante. Consequentemente sobrecarregou mais uma vez os professores, pois eles precisaram buscar novas estratégias para recuperar aprendizagens que já deveriam ter sido consolidadas.

O enunciado "fica muito difícil planejar quando não se tem um contato presencial com o aluno", da professora F, estabelece relações dialógicas com o trecho "foi deveras cansativo, um tanto frustrante, pois planejar 2, 3 planos, ou ir com um único plano e chegar na aula e ver que teu plano semanal não rendeu pra quem veio presencial foi bem cansativo", da professora E, pois fica muito difícil prever as necessidades dos estudantes no ensino remoto. Planejar uma aula remota provavelmente cansa mais e frustra o professor, devido à falta de contato presencial com o aluno.

O ensino remoto trouxe novas formas de interação, através de telas, quando fez uso da internet. Quando todos possuem acesso às tecnologias e sabem usá-las, se torna viável a aprendizagem. Segundo conceitos bakhtinianos, as aprendizagens ocorrem a partir das interações entre os sujeitos. Volóchinov (2018, p. 361) afirma que "a interação discursiva é o acontecimento social que ocorre por meio de um ou de vários enunciados, sendo o diálogo sua forma mais importante, apesar de não ser a única. É por meio da interação discursiva que a língua toma forma e está em constante transformação". Sem a interação entre professores e alunos, o ensino remoto não desenvolve aprendizagens significativas. As novas leituras frente às telas ou em momentos de solidão frente ao material impresso precisavam ser discutidas com o professor e seus colegas por meio do *WhatsApp* ou do encontro semanal no *Google Meet*.

As escolas buscaram diversos tipos de contatos com os estudantes e suas famílias durante a pandemia. Em determinadas situações os retornos da comunidade escolar foram

contínuos. Os sujeitos vivenciaram experiências novas, ao utilizarem *WhatsApp*, celular, internet e redes sociais para estudar. Utilizamos novos termos trazidos pelas tecnologias digitais. A própria língua foi se modificando sem nem percebermos. Foram novos contextos, sem o olho no olho, mas o uso da linguagem continuou construindo as novas realidades educacionais do país.

As professoras, ao responderem como o ensino remoto transformou as práticas pedagógicas e os modos de estudar dos alunos, afirmaram que:

> **Professora A:** Colaborou pouco, pois não tiveram a experiência da interação com os demais.
> **Professora B:** Interrompendo o contato do professor com o aluno.
> **Professora C:** Muito, na autonomia e trabalho do foco na professora online, na atenção e descobertas das mídias como novas formas de aprendizagem.
> **Professora D:** O ensino remoto acelerou o processo de inserção de tecnologia na educação, mas o desafio da falta de acesso prejudicou muitos estudantes. Em suma, o ensino remoto mostrou o quanto precisamos avançar em metodologia de ensino e no uso de recursos para os sujeitos.
> **Professora E:** Percebo os alunos um tanto desleixados, o Google agora virou o grande professor de alguns. Os livros, a escrita no caderno, se achávamos difícil fazer com que os alunos tivessem esse exercício, agora noto que piorou muito, devido a questão, que tu podes "ordenar por comando de voz" e o Google te responde.
> **Professora F:** Entendo que os alunos estão reaprendendo a estudar.

As respostas divergem em alguns pontos, mas todas nos levam a compreender que há muito a ser feito para que o ensino remoto e o uso das tecnologias sejam melhores explorados dentro da área da educação. As professoras compreendem que a falta de interação é um grande problema no ensino remoto. Ela está relacionada com o fato de o contato ser mediado por telas, mas também se relaciona com a falta de participação daqueles alunos que não têm acesso à internet.

As professoras C e F entendem que as tecnologias digitais contribuíram bastante para a transformação no modo de estudar dos alunos, o que ocasionou o fato de eles terem que reaprender a estudar. Dentro de uma sociedade que se transforma a todo o momento, a teoria bakhtiniana nos faz pensar sobre as possibilidades que surgem a partir das interações com novos gêneros discursivos, principalmente contidos no meio digital, através de leituras mais críticas e aguçadas pelas formas textuais interativas.

O processo de alfabetização ocorre porque temos interlocutores que são sujeitos ativos, ou seja, que produzem através da linguagem e, desse modo, se alfabetizam. A teoria bakhtiniana contribui para a alfabetização nesse sentido de fazer refletir sobre os processos de

linguagem. Ela nos faz pensar sobre o quanto a dialogicidade está presente nas leituras que fizemos durante a vida.

4.3 Análise dialógica II: concepções de alfabetização em debate

Nessa seção, serão abordados conceitos sobre alfabetização apresentados nos enunciados das professoras participantes da pesquisa e estudos bakhtinianos voltados para a constituição dos sujeitos, do texto, do discurso e suas relações com a aprendizagem da língua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no ciclo de alfabetização. As relações dialógicas que as crianças estabelecem por meio das interações permeiam os processos de alfabetização e letramento e trazem múltiplos significados para elas. No decorrer da seção, as professoras se posicionam em relação ao trabalho docente voltado para o texto e para as dificuldades de aprendizagem dos alunos, demonstrando também o quanto seus discursos são colocados em relação dialógica.

Alfabetizar-se é entrar em contato com o sistema linguístico e estabelecer sentidos por meio das trocas entre o meio e o sujeito e entre os sujeitos entre si. A alfabetização não existe sem o dialogismo, pois não há como construir um pensamento alfabético, aprender a ler e a interpretar o mundo sem estabelecermos relações entre as mais diversas situações vivenciadas.

De acordo com Souza (1994):

> Bakhtin não realizou uma análise específica da linguagem no cotidiano da criança. Entretanto a concepção de linguagem por ele construída nos remete para um novo olhar e uma outra compreensão do papel das trocas verbais na formação das ideologias e na constituição da subjetividade da criança. As questões sócio-ideológicas abordadas na perspectiva do dialogismo bakhtiniano podem ser retomadas como um tópico primeiro para uma teoria da cultura. (Souza, 1994, p.115)

Apesar de não ter estudado sobre o modo como as crianças aprendem, Bakhtin compreendeu a linguagem em sua ampla dimensão, afirmando que todo ser humano se constitui a partir de suas relações com as manifestações discursivas. Não se trata de uma aprendizagem que ocorre por meio de algo pronto, pelo contrário, ocorre na construção da linguagem.

Uma criança não se alfabetiza simplesmente decorando letras e sílabas, mas interagindo com o outro e produzindo significações com os diversos gêneros discursivos que permeiam seu cotidiano. Os professores do ciclo de alfabetização devem propor atividades

que estimulem as interações das crianças com os textos reais, produzidos nas mais diversas culturas.

As professoras, ao serem questionadas sobre o que é alfabetizar, relataram que:

> **Professora A:** Alfabetizar é abrir portas para um olhar novo pro mundo que nos cerca.
> **Professora B:** Introduzir no mundo letrado. (Letras, números, imagens, músicas...)
> **Professora C:** Ensinar a ler e a escrever não somente as palavras, mas ao mundo ao seu redor compreendendo sua realidade é tenho acesso a cidadania, cultura e educação na perspectiva do letramento. Incluindo e trabalhando as diferenças.
> **Professora D:** Alfabetizar em uma metáfora é como abrir uma caixa mágica. É oportunizar ai outro situações de aprendizagem baseada no código escrito.
> **Professora E:** Não se dá só no ramo da leitura, ler um livro, mas se dá numa compreensão e visão de mundo. Compreender o que se lê, o que se conta, o que se calcula, enfim.
> **Professora F:** Alfabetizar está relacionado a ensinar a leitura e escrita. (2022)

Todos os discursos acima refletem e refratam a amplitude do conceito de alfabetização, tendo em vista que ensinar a ler e a escrever é algo que vai além da decodificação do sistema alfabético. Ler é interpretar o que está na linguagem, por isso, "alfabetizar é abrir portas para um olhar novo pro mundo que nos cerca", segundo diz a professora A., é "como abrir uma caixa mágica" segundo a professora D.

As relações entre alfabetização e letramento são indissociáveis e isso aparece nos apontamentos das docentes. Algumas respostas relacionam-se diretamente com as questões sobre letramento. O contato com os diferentes gêneros discursivos propicia situações de aprendizagem do sistema de linguagem escrita e visual, levantando experiências de alfabetização nas mais variadas áreas.

O trabalho docente precisa se voltar para uma alfabetização contextualizada dentro de experiências de letramento. Dizer que alfabetizar é "introduzir no mundo letrado", segundo B, é aproveitar as leituras e interpretações de gêneros discursivos variados com a finalidade de descobrir os segredos do sistema alfabético. Atividades de alfabetização podem surgir a partir dos textos trabalhados, como análise de palavras, sílabas e letras. Por sua vez, a escola é em muitos casos o lugar onde se introduz ao mundo letrado, tendo o professor um importante papel nessa valoração subtendida em seu dizer, ou seja, em suas práticas de letramento.

A professora E afirma que se alfabetizar é compreender o mundo. Essa ideia reflete o conceito de letramento, pois a interação com diversos suportes textuais, como livros, encartes, televisão, computador, celular, enfim, ofertam possibilidades de compreensão acerca da vida

que está em nossa volta. A compreensão do mundo é refratada nas descobertas que a decodificação do sistema de escrita alfabética suscita. No ciclo de alfabetização, quando uma criança lê pequenos textos e passa a entender o sentido deles, ela se sente capaz de compreender o mundo com mais autonomia, se sente empoderada e participante de uma sociedade letrada.

É possível que as relações dialógicas levantadas pelas crianças em processo de alfabetização se ampliem quando o professor se mostra mediador do conhecimento ao invés de se portar no centro dele. Esse é um dos caminhos para que os estudantes se sintam seguros em sala de aula e que se sintam à vontade para expor suas ideias, suas dúvidas, anseios e aflições.

Ao serem questionadas sobre como os (as) estudantes estabelecem relações entre textos e assuntos discutidos em sala de aula, as professoras discorreram:

> **Professora A:** Trabalho muito com grupos, onde trocam experiências e colaboram para as produções textuais.
> **Professora B:** Através do diálogo.
> **Professora C:** Comentando seus conhecimentos prévios sobre o assunto dos textos.
> **Professora D:** Essa relação é sempre estimulada por meio de conversa dirigida e produção escrita.
> **Professora E:** Muitas vezes eles conseguem relacionar os textos com as questões do seu dia a dia. As reflexões sobre o que o texto traz, por vezes instigam a pensar em situações que se encontram em casa,na escola,nas brincadeiras ou até mesmo conflitos particulares. Daí a condução dessas situações preciso ter uma sensibilidade de conduzir na aula e até solicitar o auxílio de outros atores da escola como sala de recursos, orientação escolar, outro colega como educador físico, prof de Artes.
> **Professora F:** Nem sempre os alunos estabelecem relações entre assuntos e textos estudados, pois muitas vezes estão agitados ou dispersivos. (2022)

A presença do diálogo é constante nas respostas das professoras ao contarem como trabalham as relações entre textos durante suas aulas. As interações entre os alunos se dão na maior parte do tempo através do diálogo, seja ele cara a cara ou por meio digital. Enquanto pedagoga, percebo que a escola necessita ser esse espaço de escuta e de troca de ideias.

Outro ponto importante levantado pelas docentes é a prática de produções de textos como oportunidade de se refletir acerca dos mais diversos assuntos. A prática de escrita contribui para uma leitura mais crítica, realizada a partir de um emaranhado de textos variados.

No entanto, as interações a partir de leituras e de escritas por vezes não ocorrem com intensidade devido à falta de interesse de alguns alunos pelas temáticas trabalhadas. É o que

revela o discurso da professora F. Segundo ela, a agitação dos estudantes prejudica o momento de reflexão acerca de textos e de assuntos abordados em aula. Sujeitos que estão bem próximos, dentro do ambiente da escola, acabam por trocar ideias sobre os mais diversos assuntos, mesmo em momentos nos quais deveriam se concentrar nas atividades propostas pela professora.

De acordo com as professoras, a aprendizagem das crianças é percebida de forma:

> **Professora A:** Lenta, muito lenta. A pandemia fez com que literalmente muitos alunos parassem no tempo, infelizmente temos que reaver habilidades básicas da primeira infância.
> **Professora B:** Sempre foi difícil, porém, este ano está mais complicado devido a pandemia. Eles estão ansiosos e agitados mais que o comum.
> **Professora C:** Avaliando e registrando as observando diárias dos alunos, para rever o plano e mudar os objetivos de ensino. Verificando as habilidades que serão necessárias para a aprendizagem deles.
> **Professora D:** Percebo que ao longo do tempo as necessidades dos estudantes foram mudando. É preciso aproximar os objetivos de aprendizagem da realidade das crianças.
> **Professora E:** Percebo a falta de apoio das famílias e a interação das mesmas no processo de alfabetização colocando todo peso nas costas dos professores.
> **Professora F:** Percebo a aprendizagem dos alunos a partir da participação de cada um, quando o aluno interage para sanar possíveis dúvidas ou demonstra interesse no conteúdo estudado. (2022)

Os enunciados acerca da percepção das aprendizagens dos alunos revelam que está cada vez mais difícil avaliá-los. Durante a pandemia, os avanços foram poucos, devido ao ensino remoto e a falta de acesso de muitos alunos. As famílias, muitas vezes, não acompanhavam a vida escolar de suas crianças, não estimulavam uma rotina de estudos e de interação com a professora e a escola.

A posição das famílias, ausentes no processo educacional de seus filhos, acabou refletindo o comportamento dos alunos frente ao ensino remoto. Crianças que se dispersavam muito nas aulas on-line, que não cumpriam com suas tarefas em dia e que precisavam ser cobradas constantemente. Em outras situações, a falta de acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos era colocada como empecilho para a participação nos estudos.

É inegável que a falta de acesso ao ensino remoto foi verídica em inúmeros casos. Entretanto, enquanto professores, nós observamos que certos alunos acessavam redes sociais com frequência e interagiam de forma on-line com seus amigos. Porém, diziam que não faziam as tarefas escolares, porque não tinham acesso à internet. A professora E relata que os professores sentem um “peso” cada vez maior no ato de lecionar ao observar que algumas

famílias transferem a responsabilidade para com a aprendizagem de seus filhos exclusivamente para a escola. Certas famílias desestruturadas transpõem o ato de educar somente para a escola e o poder público coloca a responsabilidade em cima do professor.

É uma tarefa pesada essa de docência, porque além de a demanda de trabalho relacionada ao planejamento de aulas, reuniões pedagógicas, preparação do ano letivo e momentos de estudos, o professor também precisa atender às famílias de seus alunos e fazer um trabalho conjunto, em prol da mobilização pela responsabilidade com o desenvolvimento da aprendizagem das crianças.

Frente às problemáticas em questão, o trabalho docente deve abarcar muito diálogo com a comunidade escolar. Por sua vez, com a finalidade de que todos compreendam o quanto é importante a parceria entre quem é responsável pelo processo de desenvolvimento da aprendizagem infantil.

A alfabetização e o letramento ocorrem de forma saudável quando professores e famílias se unem em prol do bem-estar da criança. Na sala de aula, é preciso observar o aluno e escutá-lo. A partir dessas escutas, o educador planeja aulas nas quais consegue estabelecer relações que propiciem aprendizagens significativas dentro da fase de alfabetização infantil. Nos discursos das professoras, através dos questionários, é possível percebermos o quanto o olhar atento a seus alunos está presente nos momentos de desenvolver atividades em sala de aula. Conforme as falas das docentes acerca da questão "Que atividades tu desenvolves com os alunos no 1º, 2º e 3º ano voltadas para experiências de letramento e alfabetização?":

> **Professora A:** Observações do mundo ao redor, da comunidade, atividades de pesquisa de interesse e do dia a dia. Trabalho com jornais, notícias e desenvolvo muito a produção textual a partir de suas observações e pesquisas. Também gosto de trocas de receitas, rotinas, etc. E a partir daí a construção de jogos, lista de interesses, receitas, cartazes com notícias etc.
> **Professora B:** Leitura deleite, e disponibilizo livros de histórias infantis para eles
> **Professora C:** Acredito que todas são voltadas nesse sentido, como sequências didáticas, trabalhos em grupo, interpretação de textos diversos, exploração do raciocínio lógico-matemático com materiais concretos e lúdicos.
> **Professora D:** Atualmente atuo nos Anos Finais. Mas quando atuava no ciclo, minhas práticas envolviam contação de história diária e muito trabalho com Consciência Fonológica (jogos e brincadeiras).
> **Professora E:** Leitura cooperativa, leitura de livros contos infantis, atividades com a intenção de reconhecer e compreensão do alfabeto, sílabas, recorte, colagem, incentivo a ter livros em casa,pegar livro na biblioteca da escola
> **Professora F:** Sou regente de uma turma de 5 ano, mas participo do projeto de reforço escolar. Posso te dizer que os jogos, principalmente aqueles que envolvem a tecnologia, tem auxiliado a potencializar o letramento e a

> alfabetização dos alunos. Vídeos e histórias também são outros mecanismos utilizados. (2022)

Nos enunciados acima, entendemos que as professoras consideram as potencialidades de seus alunos na construção de suas aulas ao desenvolverem diferentes atividades. Experiências de letramento estão presentes no uso de inúmeros gêneros discursivos. A contação de histórias, experiências com leitura deleite e leitura cooperativa[19], vídeos, uso da biblioteca, entre outras atividades, promovem ricos momentos de letramentos. Além disso, jogos e brincadeiras que desenvolvam a consciência fonológica são fundamentais para alfabetizar uma criança, como discorre a professora D. O uso de ferramentas tecnológicas está presente na fala da professora F e deve ser considerado em qualquer atividade desenvolvida com as turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

Novamente, as docentes relataram acerca de atividades voltadas para a alfabetização e o letramento e em seguida sobre o que foi sucesso durante as práticas pedagógicas. Elas tiveram de citar atividades ou planejamentos desenvolvidos que consideram de sucesso com as turmas.

Segundo as docentes:

> **Professora A:** Pode parecer bobo mas eu dou muita importância para a conversa inicial onde trazemos nossas vivências. Foi a partir daí que começamos a trabalhar com receitas de famílias, notícias da comunidade e também com as brincadeiras e jogos preferidos. Uma atividade que deu muito certo foi a construção do nosso alfabeto de rótulos, que cresce a cada dia, onde cada um pode colocar os rótulos de algum produto utilizado por eles/famílias.
> **Professora B:** Atividades onde ocorrem trocas entre eles e professor x aluno. Atividades que façam sentido para os alunos.
> **Professora C:** Jogos educativos, trabalhos lúdicos e com materiais concretos, brinquedos reciclados, confecção de carteira de identidade, confecção do qvl[20].
> **Professora D:** Jogo das rimas; travalínguas, Completa a história (atividade oral e coletiva).
> **Professora E:** Montar um silabário a fim de descobrir a escrita das palavras, atividades em grupos muitas vezes trazem bons resultados no que implica o aluno compreender e trocar essa compressão com seu colega de turma.
> **Professora F:** Jogos, atividades de pesquisa. (2022)

[19] Leitura deleite envolve ler pelo prazer de ler, sem precisar fazer atividades sistematizadas a partir dos textos lidos. Leitura cooperativa é aquela em que os sujeitos se ajudam mutuamente, lendo cada um uma parte do texto. Pode ser dividida em páginas, em parágrafos, em versos, entre outras formas.

[20] Quadro valor de lugar. Usado para trabalhar o sistema de numeração decimal. No quadro há as unidades, as dezenas, as centenas, entre outras casas numéricas.

Os enunciados das professoras nessa última questão reforçam os discursos anteriores, nas quais a leitura e a escrita estão presentes através de atividades que envolvem contação de histórias, uso de livros, jogos e cartazes que discutam diferentes assuntos do cotidiano infantil. As pesquisas ajudam as crianças a se perceberem enquanto indivíduos capazes de investigar e de compartilhar suas reflexões com os colegas. A construção do alfabeto de rótulos é um exemplo de atividade que promove a alfabetização e o letramento a partir de elementos que estão no dia a dia de cada um. Os jogos de rimas e trava-línguas também são aliados. Eles contribuem para o avanço na compreensão do sistema de escrita alfabético e para o desbravamento da riqueza linguística que temos em nosso país.

As educadoras, apesar de não mencionarem sobre os estudos bakhtinianos, demonstraram ao responder às questões do questionário, conhecimentos sobre a importância de se trabalhar com atividades que envolvam a dialogicidade nas aulas. É por um caminho permeado de diálogos, que respeite as falas das crianças e propicie momentos de reflexões por meio das interações entre os pares que se constrói um ciclo de alfabetização repleto de crianças ativas, sujeitos da própria aprendizagem.

4.4 Análise dialógica III: experiências de letramento e competência discursiva

As experiências de letramento em turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental apresentadas pelas docentes nos levam a pensar sobre a importância de a criança estar em contato com as mais diversas manifestações textuais que a cercam. Quando uma das professoras menciona que criou um alfabeto de rótulos com sua turma, ela provavelmente despertou o interesse pela leitura e interpretação dos rótulos dos produtos consumidos pelos alunos e suas famílias. É uma atividade muito rica se trabalhada dentro da perspectiva dos gêneros discursivos.

A proposta de trabalho a partir de um silabário também é válida. Quando o construímos em sala de aula a partir das interações entre as crianças e os textos abordados durante as aulas, ele funciona como mais um gênero discursivo e como um aporte linguístico para contribuir na alfabetização. Somente um cartaz pronto, com sons das sílabas, mas sem associações com palavras e discussões do cotidiano infantil não faz sentido. Neste caso, a professora não estaria alfabetizando e letrando ao mesmo tempo seus alunos.

Segundo as docentes pesquisadas, letrar é:

> **Professora A:** Letrar para mim é a compreensão/percepção do mundo ao redor. Saber opinar sobre.

> **Professora B:** O ato de ler e escrever como prática social.
> **Professora C:** Mediar o ensino aprendizagem da criança de forma criticar para que ela se aproprie dos signos e dos discursos que significam e auxiliam a se constituir como sujeito na sociedade.
> **Professora D:** Letrar é mais complexo, pois está intrinsecamente ligado ao movimento (às interações) dos sujeitos com o mundo. A criança pode ser letrada em música, em tecnologia, em jogos... Na condição de professora, penso que minha tarefa é promover o letramento literário, visando a formação de leitores.
> **Professora E:** Letrar seria essa interação entre reconhecer o sentido do que está escrito num texto por exemplo e fazer a leitura de mundo e interpretá-lo para além do que está escrito, é fazer sentido aquilo que leu,que calculou,que pensou em fim ...
> **Professora F:** O letramento é bem mais amplo, pois ele inicia antes mesmo da criança aprender a ler textos escritos, começa em casa e vai se potencializando na escola. Seria algo mais relacionado a compreensão e ao entendimento. Eu particularmente vejo a alfabetização e letramento como processos interligados. (2022)

Letrar não é somente apresentar à criança a multiplicidade de gêneros discursivos que existe. Além de apresentá-los, é preciso propor atividades reflexivas a partir deles, envolvendo leitura, interpretação, produção escrita, discussões, interações nos grandes e pequenos grupos, dentre outras possibilidades.

Há vários conceitos sobre letramento, o que abordamos está voltado para a escrita. Este está ligado intrinsecamente à alfabetização e, ao alfabetizar letrando, é muito utilizado na escola, nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Entretanto, ao pensarmos sobre as diversas leituras que fazemos do mundo, levamos em consideração que a compreensão do que se lê não é algo voltado somente para o sistema de linguagem escrita. Em todos os momentos, interpretamos imagens, gestos e sons que vemos, ouvimos e sentimos.

As professoras B e E resumem letramento como prática social, ou seja, é entrar em contato com leituras que estão ao nosso redor e entender quais sentidos elas refletem e refratam na vida de cada um. Em outras palavras, letrar "seria essa interação entre reconhecer o sentido do que está escrito num texto, por exemplo, e fazer a leitura de mundo e interpretá-lo para além do que está escrito, é fazer sentido aquilo que leu, que calculou, que pensou em fim...".

Letrar é compreender a funcionalidade de cada gênero discursivo. O texto escrito é somente uma das múltiplas possibilidades de leituras que temos a fazer. A professora D afirmou que uma criança pode ser letrada em música, em tecnologias, em jogos, dentre outras áreas, o que significa que ela compreende o funcionamento de atividades que estejam contidas dentro do que foi mencionado.

Em meio a tantos contextos de letramentos, não podemos deixar de mencionar o multiletramento. Segundo a linguista Roxane Rojo (2015, p.135), o conceito de multiletramentos engloba "a multiplicidade de culturas – multiculturalismo - e a multiplicidade de linguagens/multissemiose e de mídias". Em meio a tantos aparatos tecnológicos que temos atualmente, os textos se apresentam de diferentes formas, em movimento, nas telas dos computadores e celulares. Ambientes digitais proporcionam novas experiências de leitura cada vez mais dinâmicas.

De acordo com Rojo (2012):

> O conceito de multiletramentos aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (Rojo, 2012, p.13)

Tratamos sobre a pandemia e o ensino remoto e ao estudar sobre eles, é impossível não problematizarmos os usos das tecnologias. O multiletramento surgiu na medida em que os gêneros discursivos se reinventaram. As relações das pessoas com os textos nos meios digitais trouxeram novos significados para a ampliação das possibilidades de leitura e de produção textual.

No entanto, as escolas públicas ainda necessitam se aperfeiçoar no que se refere ao uso das tecnologias. O poder público precisa investir em aparelhos modernos, equipando as escolas com ferramentas e redes de internet que funcionem, como já mencionamos em capítulos anteriores. Aliado a isso, precisamos de cursos de formação continuada que motivem os professores a trabalhar com as tecnologias em sala de aula.

Conforme Rojo & Barbosa (2015):

> Para que a escola possa qualificar a participação dos alunos nas práticas da *web*, na perspectiva da responsabilização, deve propiciar experiências significativas com produções de diferentes culturas e com práticas, procedimentos e gêneros que circulam em ambientes digitais: refletir sobre participações, avaliar a sustentação das opiniões, a pertinência e a adequação de comentários, a imagem que se passa, a confiabilidade das fontes, apurar os critérios de curadoria e de seleção de textos/produções, refinar os processos de produção e recepção de textos multissemióticos. (Rojo & Barbosa, 2015, p.135)

As crianças em fase de alfabetização devem ser protagonistas de seu próprio conhecimento, atuando em diversas esferas, perpassando pelos meios digitais e letrando-se em diversos sentidos. Os textos multissemióticos são excelentes para alfabetizar, pois as imagens,

os sons e os movimentos despertam a atenção infantil e levantam várias leituras e interpretações. Por sua vez, estimulam a competência discursiva dos alunos, já refletem e refratam diversos sentidos a partir das leituras.

De acordo com Cazden (2021):

> A internet mudou e ampliou as práticas de letramento(s), promovendo assim uma novidade em relação às práticas sociais. Os novos letramentos surgem com a internet e a tecnologia, e para isso demandam novas habilidades de utilização, como uso de aplicativos de texto que também integram sons, imagens e animações. Além disso, os novos dispositivos vêm se transformando e se modificando cada vez mais para atender as diferentes demandas da sociedade, como, por exemplo, os smartphones, os tablets, os laptops, os smartwatches (relógios digitais com funções diversas). Todos esses novos letramentos possuem esse caráter multi (muitos): são múltiplos, multimodais e multifacetados. Além disso, esses novos letramentos são mais participativos, colaborativos e distributivos. Essas novas tecnologias, assim como esses novos dispositivos, promoveram novas possibilidades de textos/ discursos, como o hipertexto, a multimídia e depois a hipermídia, que por sua vez ampliaram a multissemiose ou multimodalidade dos textos/discursos, requisitando assim novos (multi)letramentos. (Cazden, 2021, p. 115-116)

Relembramos novamente o quanto a língua é viva e se transforma a todo o momento. Os modos como criamos textos e como nos expressamos vão mudando com o passar do tempo, os usos da tecnologia transformam as pessoas e elas transformam as tecnologias. É uma via de mão dupla, alimentada pela gama de informações presentes em nosso mundo globalizado. Uma sala de aula é um pequeno mundo interligado ao grande Planeta Terra.

As professoras, ao responderem ao questionário, descreveram como trabalharam com textos em sala de aula nos diferentes anos do ciclo de alfabetização:

> **Professora A:** Há a produção muito em ênfase, para aqueles que não escrevem ainda, eu os colegas são escribas. Há a cópia para melhorarem a motricidade fina, muito arruinada com a pandemia. E há também atividades a partir dos textos produzidos.
> **Professora B:** Eu faço a leitura e discuto sobre o tema com os alunos.
> **Professora C:** No 1 ano trabalhamos muito com a oralidade, contar histórias para apresentar as letras, construção de textos da turma. No segundo ano trabalha-se além da oralidade a reflexão de texto retirando as informações explícitas e indo para a construção de frases e interpretação das histórias de forma oral e escrita e esses processos são aprofundamentos no 3 ano já começando a trabalhar a análise e sintaxe dos textos, com mais produção textual, estudo da gramática.
> **Professora D:** O texto é nosso companheiro diário e objeto de estudo, questionamento e construção de sentidos.
> **Professora E:** Cada turma é uma turma e por vezes de uma série pra outra as demandas e retornos no que podemos trabalhar e avançar em textos, são bem complexos. A exemplo disso, uma turma de primeiro ano poder ter mais

> desenvoltura ao contexto de alfabetização em relação a uma outra turma talvez de segundo ano que em tese poderia/ deveria estar mais adiantada. Então dependendo daquilo que os alunos retornam pode-se utilizar vários tipos de textos como poesias, parlendas, criação de textos, contos, e assim por diante.
> **Professora F:** Particularmente, trabalho muito com tirinha, pois é um texto curto, sincrético e que faz parte do universo dos alunos. (2022)

Nas falas das professoras, notamos que as tecnologias não aparecem. Fala-se muito no trabalho com o texto, mas algumas não afirmam que textos são esses. Supomos que eles estejam presentes nos mais diversos meios, inclusive no digital. As peculiaridades entre as turmas são apresentadas e as características delas vão encaminhando o tipo de trabalho que a docente irá desenvolver.

Ao serem questionadas acerca dos teóricos que utilizam para embasar o trabalho docente, chama a atenção o fato de uma das professoras dizer que não se embasa em nenhum teórico. Esse silenciamento teórico talvez ocorra porque a profissional separa a teoria da prática ou devido à falta de tempo para reflexões teórico-práticas. Outra hipótese é a descrença surgida por meio de cursos de formação inicial ou continuada que não atingem seus públicos, deixando de prepará-los para o exercício reflexivo da docência.

No Brasil, percebe-se que há ainda grande desvalorização dos docentes pela sociedade, a qual elogia e incentiva profissões como a de médico, advogado, engenheiro, entre outras, e tece diversas críticas negativas ao professorado. O Estado muitas vezes privilegia recursos para outras áreas que não são a educacional. Essa descrença no ensino público pode fortalecer a falta de perspectivas em relação ao empenho dos docentes em refletir sobre suas práticas.

Os teóricos mais mencionados foram Paulo Freire, obtido em quatro respostas; Vigotsky, obtido em três respostas; Jean Piaget, obtido em duas respostas e Montessori, também obtido em duas respostas. Aparecem pelo menos uma vez: Freinet, Michel Foucault, Michel Pêcheux, Marcuschi, Butler e Simone de Bevoir. Emília Ferreiro e Magda Soares são mencionadas por diferentes professoras que trabalham bastante com alfabetização atualmente. Elas não poderiam ser esquecidas. Certamente, tais teóricos são fruto da formação inicial e continuada dessas professoras.

Os documentos utilizados para respaldar os planejamentos durante o ano letivo são o Plano Municipal de Ensino, Documento Orientador do Município do Rio Grande (DOCTRG), LDB 9394/96 e a BNCC. Algumas professoras falaram que pesquisam em livros didáticos e na internet atividades para seus alunos. Chama a atenção que a mesma docente que afirmou não se embasar em nenhum teórico para desenvolver seu trabalho pedagógico também afirma

que se embasa somente em atividades da internet para desenvolver seus planos de aula. Essas duas respostas obtidas por ela refratam uma profissional que não realizou certas reflexões necessárias no decorrer de sua formação inicial, no curso de Pedagogia, e nos cursos de formação continuada, no decorrer de seus três anos de profissão.

Um docente que trabalha com letramentos e exercita a competência discursiva de seus alunos provavelmente é aquele que estuda, troca ideias constantemente com seus pares e dialoga abertamente com suas crianças. Constitui-se enquanto profissional que não fica parado no tempo, mas que atua de forma dinâmica com os mais diversos gêneros discursivos, problematizando questões de leituras e de produções escritas envolvendo diversos contextos.

4.5 Análise dialógica IV: ressonâncias da alfabetização na pós-pandemia

O ano de 2022 foi o primeiro ano em que as escolas puderam retomar ao ensino totalmente presencial. No município do Rio Grande, as aulas ocorreram de segunda a sexta, com os professores estando presencialmente em sala de aula.

Algumas considerações precisam ser tecidas no que diz respeito a esse processo de retomada ao presencial. A escola encontrou novos alunos e novos professores. Não há como pensar ou atuar conforme fazíamos anteriormente. Muitos resquícios da pandemia ainda estão na escola. Em 2022, turmas de 4º ano e 5º ano tinham alunos não alfabetizados. Nos anos finais do Ensino Fundamental, também encontramos alunos em processo de alfabetização, muitos alunos com dificuldades de aprendizagem e sem rotina de estudos.

O trabalho com a alfabetização torna-se cada vez mais complexo frente às mudanças que ocorreram ao longo dos anos no que se refere a tal. De acordo com os dados levantados através do questionário aplicado às professoras:

> **Professora A:** A medida que fui ganhando prática, fui administrando melhor o tempo das aulas incluindo mais jogos e passeios, relacionados aos conteúdos das minhas aulas.
> **Professora B:** Quando eu iniciei já havia ocorrido a mudança de não reter o aluno no 1° e 2° anos.
> **Professora C:** Didático e adaptação do método de alfabetização conforme a turma e as necessidades individuais de cada aluno.
> **Professora D:** Foram muitas mudanças, visto que iniciei como alfabetizadora ainda no sistema seriado. Acompanhei todo o processo de mudança para o ciclo. Entre os debates ressalto o olhar sobre a criança de 6 anos e a defesa da alfabetização como um processo mais longo (3 ciclos). Além disso, o brincar passou a ser compreendido como exercício no processo de aprender. Uma inovação importante nesse processo foi o estudo dos objetivos de aprendizagem (introduzir, aprofundar e consolidar) revelando que o aprender é um processo contínuo.

> **Professora E:** Uma mudança que considero delicada e um tanto drástica é a forma como se dá alfabetização,as vezes não é compreendida que necessita incentivar a leitura e escrita desde o 1° ano...a falta de compreensão das famílias no sentido que ará terceiro ano o estudante passa. Infelizmente a falta de estímulo por parte de alguns educandos sobre a condução no que tange a alfabetização (leitura e escrita)
> **Professora F:** Ingressei atuando como professora durante a pandemia e tive que me adaptar ao ensino remoto, o que foi uma mudança radical e um grande desafio. (2022)

Na própria pergunta feita às docentes, o foco era na alfabetização com turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, mas com o acontecido da pandemia essa temática se estendeu por mais turmas dos anos iniciais. Realizando uma retomada aos anos anteriores no ciclo de alfabetização, tivemos professores que vivem o sistema seriado, no qual os alunos reprovavam na 1ª série. Outras ingressaram na época presencial, em que já havia o ciclo de três anos. Uma delas ingressou já no período de pandemia e não vivenciou a educação que tínhamos antes do ensino remoto.

A prática profissional é apresentada como grande aliada no aperfeiçoamento do trabalho pedagógico. Isso se comprova no discurso da professora A: "A medida que fui ganhando prática, fui administrando melhor o tempo das aulas incluindo mais jogos e passeios, relacionados aos conteúdos das minhas aulas". Enquanto educadora dos anos iniciais e de Língua Portuguesa, percebo que a busca por estudar e tentar desenvolver um trabalho melhor também é vista como algo fundamental.

As mudanças ocorridas no decorrer dos anos e principalmente as que ocorreram durante a pandemia de COVID-19 impactaram e refletem nas práticas docentes. Segundo as professoras, esse impacto é descrito da seguinte forma:

> **Professora A:** A mudança houve num melhor entendimento e aceitação dos conteúdos, relacionados à prática.
> **Professora B:** Na verdade, sinto que dificulta na questão da responsabilidade dos pais com seus filhos nestes anos (apoio, incentivo e dedicação).
> **Professora C:** Reavaliar, refletir e buscar aperfeiçoar o trabalho docente, descobrindo novas formas de ensino-aprendizagem.
> **Professora D:** Essas mudanças refletiram em uma prática que parte dos sujeitos. São eles o ponto de partida para se pensar um trabalho, uma proposta voltada para uma aprendizagem significativa, emancipadora e produtora de sujeitos autônomos.
> **Professora E:** Encontro dificuldade de fazer com que o aluno se alfabetize e siga o processo de compressão dos demais conteúdos,pois falta muita interpretação (o aluno está as vezes alfabetizado e não letrado) em função da falta de leitura e exercício da mesma.
> **Professora F:** O aluno que retornou para a escola após o auge da pandemia Covid 19, voltou com dificuldade na aprendizagem, como problemas

> emocionais e de socialização. Acredito que esta retomada nas aprendizagens é a maior mudança e um grande desafio, pois o professor é constantemente cobrado, mas nem sempre tem o suporte necessário para atender uma demanda pedagógica e social. (2022)

Cada professora trouxe contribuições importantes e relatou suas angústias no decorrer do preenchimento do questionário. A ideia de ciclo de alfabetização parece que em algumas situações deixou as famílias mais relapsas frente à responsabilidade de acompanhar e de incentivar seus filhos na alfabetização. Parece que a ideia de parte das famílias era a de que a escola seria um local somente para brincadeiras e passatempos já que ao final do ano nenhuma criança reprovaria no 1º e no 2º ano. A preocupação com a alfabetização não estava presente na vida de alguns pais. As vozes sociais das famílias, despreocupadas com a aprendizagem de seus filhos, ausentes à escola, sem acompanharem as atividades de aula, evocam esses sentidos para a escola.

A pandemia também contribuiu para alunos mais dispersos, ansiosos e com dificuldades de aprendizagem, o que dificultou o trabalho docente e toda a estrutura da escola. Foi preciso todo um aparato para acolher as famílias e os estudantes no decorrer do ensino remoto e híbrido.

Os professores, segundo a professora C, precisaram "reavaliar, refletir e buscar aperfeiçoar o trabalho docente, descobrindo novas formas de ensino-aprendizagem". Independente da turma em que se encontravam, o trabalho foi árduo na busca por melhorias e por aulas que atingissem aos estudantes de forma positiva.

A professora D relatou que o aluno passou a ser visto como um sujeito mais autônomo a partir de propostas voltadas para uma aprendizagem mais significativa. Segundo ela, "essas mudanças refletiram em uma prática que parte dos sujeitos. São eles o ponto de partida para se pensar um trabalho, uma proposta voltada para uma aprendizagem significativa, emancipadora e produtora de sujeitos autônomos". Talvez ela tenha essa reflexão porque atuou com turmas de 9º ano durante a pandemia. Lembrando que se constituíam de alunos maiores, não eram crianças, portanto, essa independência já era pressuposta. São dois pontos de vista que colocados em diálogo podem refletir essa percepção da professora D.

Uma grande problemática apresentada pela professora E é a dificuldade de compreensão textual dos alunos. Conforme E, "encontro dificuldade de fazer com que o aluno se alfabetize e siga o processo de compressão dos demais conteúdos, pois falta muita interpretação (o aluno está às vezes alfabetizado e não letrado) em função da falta de leitura e exercício da mesma". Durante e após a pandemia, os alunos saem do ciclo de alfabetização

sem estarem alfabetizados, ou seja, não conseguem ler e interpretar textos básicos. É encontrada muita dificuldade por parte dos professores no trabalho com esses alunos. O avanço é muito lento devido a vários fatores. Tal situação causa angústia e muitas vezes frustração no docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A língua, enquanto meio social, é algo que está sempre em construção e se renova a partir de cada enunciação. Durante o processo de alfabetização, as crianças começam a perceber que a língua é constitutiva do ser humano. Elas ingressam no mundo da leitura e iniciam novas práticas, novos modos de ler o mundo. Percebemos, a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem, que a língua não é compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem, ou seja, não há compreensão quando não há interação entre os sujeitos e entre os sujeitos e os textos.

A presente dissertação pretendeu investigar e discutir as percepções acerca de alfabetização e letramento apresentadas por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola da periferia de Rio Grande, frente aos desafios do ensino remoto e do ensino híbrido durante a pandemia de Covid-19. O foco era o ensino remoto, mas o retorno ao ensino presencial também foi evidenciado na pesquisa.

O objetivo geral desta pesquisa foi refletir acerca das percepções de professoras dos anos iniciais de uma escola municipal de Rio Grande no que se refere à alfabetização e ao letramento, em tempos de ensino remoto. Os objetivos específicos foram pesquisar os olhares docentes nos processos de alfabetização e letramento e analisá-los a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem e discutir sobre a importância de se desenvolver uma prática docente que considere os gêneros discursivos no período da alfabetização, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

A partir dos enunciados de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Rio Grande, obtidas através dos questionários, foi possível discutir como os conceitos de alfabetização e de letramento são compreendidos e o quanto eles são colocados a todo tempo em relação dialógica.

Soares (2020) vem abordando as questões sobre letramento, apresentando-o como parte do processo de alfabetização. Não basta apenas compreender o letramento como a prática de contato com textos e suas relações sociais, é preciso ir além e entender que muitas relações complexas envolvem o trabalho do pedagogo no ciclo de alfabetização.

As aprendizagens escolares da leitura e de escrita, estando contextualizadas em práticas de letramento, lidam de forma dialógica com as mais diversas experiências infantis. As crianças, tanto as que vivem no meio urbano quanto as que vivem no meio rural, possuem suas experiências leitoras em suas especificidades. Em meio ao período de pandemia ocasionada pela Covid-19, faz-se necessário investigar e problematizar como as crianças estão

vivenciando esses processos de alfabetização e letramento. Antes mesmo de ingressarem no Ensino Fundamental, as crianças, conforme Ferreiro (2011), constroem hipóteses complexas sobre o sistema de escrita.

As transformações ocorridas ao longo dos anos e em diferentes lugares, as novas necessidades sociais e as inovações tecnológicas exigem que os processos de alfabetização e de letramento ocorram de forma interativa, que envolvam a criança e sejam significativos. A pandemia de Covid-19 trouxe novas práticas educacionais e o ensino remoto precisou buscar diferentes formas para atingir a aprendizagem dos estudantes.

Para que relações entre ensino e aprendizagem sejam efetivas, é recomendável que a escola esteja aberta aos estudos sociodiscursivos da linguagem, buscando se aperfeiçoar e proporcionar momentos ricos em aprendizagem para todos. Dentro desse contexto de pandemia, faz-se necessário pensar sobre as especificidades do ensino remoto no que se refere ao trabalho com alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Cazden (2021):

> Como podemos perceber, o conceito de alfabetização vem sofrendo modificações devido às necessidades sociais e políticas. Simplesmente decodificar e codificar letras ou saber ler, escrever e contar não atende mais às reais necessidades do mundo contemporâneo letrado e conectado. É preciso que as crianças compreendam as funções sociais tanto da leitura e da escrita e, que façam uso adequado delas em seu cotidiano. [...] Dissociar alfabetização de letramento teria como consequência levar a criança a uma concepção distorcida e parcial da natureza e das funções da língua escrita em nossa cultura. (Cazden, 2021, p.72-73)

A fase de aquisição da língua escrita é um momento muito rico e repleto de possibilidades que envolvem leituras das mais diversas formas. No entanto, ainda encontramos nas escolas algumas práticas descontextualizadas e atividades mecanicistas, que abordam a alfabetização como sendo a pura decodificação do sistema alfabético, sem levar em consideração especificidades que abarcam a sistematização da escrita. Essas práticas possivelmente não levem em conta a interdiscursividade dos sujeitos nem a concepção de língua como espaço de interação. Elas foram ressignificadas pelos usos das tecnologias no ensino remoto, mas algumas vezes nelas o trabalho com a língua permaneceu estático.

Perceber o processo de alfabetização e de letramento a partir do confronto entre as ideias dos professores e as concepções teóricas de Emília Ferreiro, Magda Soares e do Círculo de Mikhail Bakhtin, constitui-se como uma forma de refletir sobre os caminhos percorridos pelo ensino. Por isso, esta dissertação buscou tratar das complexidades da compreensão do

sistema de escrita, em um viés dialógico da linguagem. As análises do *corpus* nos levam a problematizar o ensino remoto enquanto medida emergencial, para amenizar os efeitos da pandemia. Novas formas de ensino e de aprendizagem estão presentes nos contextos escolares, permeadas pelas experiências letradas, em esferas tecnológicas, constituindo os multiletramentos.

A dissertação discutiu também sobre as relações existentes entre o trabalho com diversos gêneros discursivos e a ampliação da competência discursiva do aluno em período de alfabetização. Quanto mais o aluno explora as leituras e as escritas, mais ele se tornará crítico. As práticas docentes podem considerar o estudante como sujeito ativo e responsivo, capaz de interpretar diferentes textos e de relacioná-los com as mais diversas circunstâncias. Dessa forma, desde o início da alfabetização, a criança se reconhecerá enquanto interlocutor, sujeito ativo dentro da linguagem.

Com os levantamentos e com as análises apresentadas no decorrer da dissertação, consideramos que a fala docente é um instrumento valioso na construção de reflexões a partir do referencial teórico estudado acerca de linguagem, língua, competência discursiva, ensino remoto emergencial, alfabetização e letramento. Mais discussões acerca dessas temáticas são necessárias, com a finalidade de aprofundar os conhecimentos linguísticos e de linguagem voltados para alfabetização e enriquecer o trabalho de pedagogos e professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em meio ao contexto brasileiro, o professor atua com sobrecarga de trabalho e tendo que desempenhar inúmeras tarefas. Mesmo assim, encontramos profissionais que não deixam de cumprir com suas obrigações. As cobranças são inúmeras, mas os docentes não hesitam na busca por melhorias na qualidade da educação. Os discursos comprovaram o peso das atribuições pedagógicas, principalmente no que se relaciona à alfabetização e ao letramento. O ensino remoto emergencial, durante a pandemia de COVID-19, foi um período no qual as angústias e sensações de incertezas incomodaram a todos. Essa pesquisa mostrou as percepções de professoras de uma escola da periferia da rede municipal do Rio Grande, considerando as potencialidades de suas vozes e suas possíveis relações dialógicas com outras realidades brasileiras.

Por fim, o sentido de um trabalho como este, de dissertação, em um Mestrado em Letras, na área de linguagens, está em levantar reflexões e repensar sobre as mudanças ocorridas ao longo dos anos nas práticas de alfabetização e letramento. Além disso, a complexidade dessas práticas necessita ser discutida com mais frequência através da pesquisa,

de estudos que busquem aliar o contexto escolar com o acadêmico. Assim, o ciclo de alfabetização ganhará novos espaços reflexivos, dentro dos cursos de Pedagogia e de Letras, em cursos de pós-graduação voltados para a área da linguagem e da educação.

Referências

ABRINQ, Fundação. **Dia Mundial da Alfabetização reforça a importância da temática em meio as consequências da pandemia.** 08/09/2021**.** Disponível em: https://www.fadc.org.br/noticias/dia-mundial-da-alfabetizacao Acesso em 27 de setembro de 2022.

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

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. [1963]. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília. 2017. Versão eletrônica. Acesso em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf, em dezembro de 2020.

BRASIL. **Alfabetização como liberdade.** Brasília: UNESCO, MEC, 2003. Disponível no site: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130300 Acesso em 26 de setembro de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)** Lei nº 9394/96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em janeiro de 2023.

https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/ Acesso em 17 de junho de 2023.

CAZDEN *et al*. **Uma pedagogia dos multiletramentos**. Desenhando futuros sociais. (Orgs. Ana Elisa Ribeiro e Hércules Tolêdo Corrêa; Trad. Adriana Alves Pinto et al.). Belo Horizonte: LED, 2021.

CORRÁ, Daniel & ALVES, Juliana. **Número de crianças brasileiras que não sabem ler e escrever cresce 66% na pandemia.** São Paulo: CNN, 08/02/2022. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/numero-de-criancas-brasileiras-que-nao-sabem-ler-e-escrever-cresce-66-na-pandemia/ Acesso em novembro de 2022.

DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de & MENDONÇA, Marina Célia. **A linguagem da criança:** um olhar bakhtiniano. São Paulo: Contexto, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Carmen Regina Gonçalves & NOGUEIRA, Gabriela Medeiros. **Os desafios do ensino remoto para alfabetizadoras em início de carreira**. 2020. 22p. Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP – Brasil.
Artigo presente no site: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/1190?fbclid=IwAR2MsAbaBBVgLhdWf16oadihGylmN2KZreVyV16r9HG1Ci_bOG_p9M2hFfQ Acesso em abril de 2022.

FERREIRO, Emilia & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** 26ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso "ensinar" o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Coleção Linguagem e letramento em foco. Cefiel/IEL/Unicamp. Brasil: Ministério da Educação, 2005.

PIMENTA, Ana Paula Mendes & MARQUES, June Hellen Sant'Ana. **Relatório Anual 2021 Fundação Abrinq em defesa das crianças e dos adolescentes**. 2022.

RIBEIRO, Kelli da Rosa. **Por uma visão dialógica da forma:** contribuições do Círculo de Bakhtin para os Estudos da Linguística. Entrepalavras, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 100-119, maio/ago. 2018.

RIBEIRO, Kelli da Rosa. **Bivocalização e plurivocalização no culto televisivo Show da Fé: tensão entre fé, mercado e publicidade.** Porto Alegre, 2015. 261f. Tese (Doutorado em Letras) Faculdade de Letras – PUCRS.

RIO GRANDE. Prefeitura municipal do Rio Grande. Secretaria de município da educação. **Documento orientador curricular do território riograndino: ensino fundamental** [Recurso Eletrônico] / Gisele Ruiz Silva, Karine Dias Pinto, Maria de Fátima Baldez Rodrigues, Tania Tuchtenhagen Clarindo (orgs). Il. capa por Michelle Coelho Salort – Rio Grande: SMED, 2019.

ROJO, Roxane Helena R. & BARBOSA, Jacqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** 1ª. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROJO, Roxane & MOURA, Eduardo. (orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1ª Ed. São Paulo: Contexto, 2020.

SOUZA, Felipe. **Ensino remoto na pandemia: os alunos ainda sem internet ou celular após um ano de aulas a distância.** São Paulo: BBC News Brasil, 3 de maio de 2021.

Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-56909255 Acesso em janeiro de 2023.

SOUZA, Solange Jobim e. **Infância e linguagem:** Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1994.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem:** problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2018.

https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-09/pandemia-causa-impactos-na-alfabetizacao-de-criancas Acesso em 27 de setembro de 2022.

https://alfabetismofuncional.org.br/ Acesso em novembro de 2022.

https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/02/mec-autoriza-que-atividades-remotas-passem-a-valer-como-carga-horaria.ghtml Acesso em setembro de 2021.

https://novaescola.org.br/conteudo/338/emilia-ferreiro-estudiosa-que-revolucionou-alfabetizacao Acesso em abril de 2023.

https://www.correiodopovo.com.br/not%C3%ADcias/ensino/mec-autoriza-ensino-remoto-enquanto-durar-pandemia-1.535197 Acesso em setembro de 2021.

http://wwwp.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf Acesso em 10 de janeiro de 2023.

https://propesp.furg.br/images/arquivos_propesp/CEP-FURG/2020/RESOLUO_N_510_DE_07_DE_ABRIL_DE_2016.pdf

https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/465 Acesso em junho de 2022.

Apêndices

Apêndice 1: Orçamento

Os materiais descritos na tabela abaixo são de responsabilidade de aquisição pelo pesquisador. Eles constituem uma estimativa do que será necessário para o desenvolvimento da pesquisa. Não há custos para os participantes.

Materiais orçados para a pesquisa	
1 notebook	R$ 2.000,00
Internet	R$ 80,00
Livros	R$ 250,00

Apêndice 2: Cronograma

Segue a previsão de cronograma de trabalho para a elaboração da dissertação a ser entregue como requisito para a conclusão do curso de Mestrado em Letras, na área de estudos da linguagem. O convite para participação na pesquisa e o período de coleta de materiais com os participantes foi realizado somente após o aceite e aprovação do Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande.

ATIVIDADES	Ago Set 2021	Out 2021	Nov Dez 2021	Jan Fev 2022	Mar Abr 2022	Mai Jun 2022	Jul Ago 2022	Set Out 2022	Nov Dez 2022	Jan 2023	Fev 2023
Reuniões com a orientadora	X	X	X	x	X	X	x	X	X	X	
Redação do projeto	X										
Qualificação		X									
Revisão da teoria				x	X	X	x	X			
Coleta de dados					X	X	x				
Análise preliminar dos dados					X	X					
Redação da dissertação				x	X	X	x	X	X		
Análise final dos dados							x	X	X		
Redação final									X		
Envio da dissertação para a banca										X	
Defesa da dissertação											X

O cronograma foi cumprido parcialmente, sendo que no ano de 2022 houve atraso no andamento das escritas. Devido a minha alta demanda de trabalho na escola, ocorrida entre os anos de 2021 e 2022, no período de transição do ensino remoto para o ensino presencial, necessitei solicitar uma prorrogação de prazo para a conclusão de curso. Dessa forma, a qualificação ficou para o dia 28 de abril e a data de defesa para a dissertação ficou para no máximo 15 de agosto de 2023.

Apêndice 3: Questionário aplicado às professoras



Universidade Federal do Rio Grande – FURG

Instituto de Letras e Artes - ILA

Programa de Pós-graduação em Letras

Mestrado em Letras – área de concentração Estudos da Linguagem

Acadêmica Josiane Alves Pereira – 146.903

E-mail: jalvespemag@hotmail.com

Orientadora: Profa. Dra. Kelli Machado da Rosa

E-mail: klro.rib@gmail.com

PERFIL DO ENTREVISTADO

1. Qual é a tua formação profissional?

a) Ensino Médio: .....

b) Graduação – Instituição: .....

Habilitação: .....

Ano de Conclusão: .....

c) Pós-graduação: especialização – Instituição: .....

.....

Ano de Conclusão: .....

d) Pós-graduação: mestrado – Instituição: .....

.....

Ano de Conclusão: .....

e) Pós–graduação: doutorado – Instituição: .....

Ano de Conclusão: .....

f) Outros: .....

.....

2. Há quanto tempo tu atuas como professor(a)? .....

3. Há quantos anos tu dás aulas nos Anos iniciais do Ensino Fundamental? E no ciclo de alfabetização? .....

4. Tu dás aula em quantas escolas? .....

5. Quantas turmas tu tens nesta escola? .....

6. Quantos alunos, em média, há em cada turma? .....

7. Qual é a tua carga horária semanal? .....

8. Tu tens participado de cursos de formação continuada? Quais? Qual o número de horas? Os cursos têm te ajudado? Em quê? .....
.....

Percepções sobre alfabetização e letramento

1. Que mudanças ocorreram ao longo dos anos no que se refere ao trabalho com alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental?

2. Como essas mudanças se refletem em tua prática docente?

3. O que é alfabetizar para ti?

4. O que é letrar?

5. Embasas-te em algum teórico para desenvolver teu trabalho em sala de aula? Qual ou quais?

6. Que documentos são usados para respaldar teus planejamentos durante o ano letivo?

7. Como tu percebes a aprendizagem das crianças?

8. Que atividades tu desenvolves com os alunos no 1º, 2º e 3º ano voltadas para experiências de letramento e alfabetização?

9. Cita atividades ou planejamentos desenvolvidos que tu consideras de sucesso com as turmas.

10. Como teu planejamento colabora para o enriquecimento linguístico e discursivo da criança em fase de alfabetização?

11. Como se dá o trabalho com textos em sala de aula nos diferentes anos do ciclo de alfabetização? Descreve.

12. Em tuas aulas, como os (as) estudantes estabelecem relações entre textos e assuntos discutidos em sala de aula?

13. Como o ensino remoto transformou as práticas pedagógicas e os modos de estudar dos alunos?

14. Conta como foi tua experiência com o ensino remoto e com o ensino híbrido durante os anos de 2020, 2021 e 2022.

Apêndice 4: Termo de consentimento livre e esclarecido apresentado às professoras



Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Instituto de Letras e Artes – ILA
Programa de Pós-graduação em Letras
Mestrado em Letras – área de concentração: estudos da linguagem

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Senhoras professoras:

Eu, Josiane Alves Pereira, aluna do curso de Mestrado em Letras, na área de Estudos da Linguagem, da Universidade Federal do Rio Grande, portadora do CPF 014.084.350-71, RG 1100377835, telefone de contato (53) 991569012 e endereço de *e-mail* jalvespemag@hotmail.com, desenvolverei uma pesquisa com o título **"Alfabetização e letramento a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem: contexto de pandemia e ensino remoto"**, cujo objetivo é analisar e problematizar concepções docentes referentes à alfabetização e letramento desenvolvidos em suas práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede municipal de Rio Grande-RS, no ano letivo de 2022.

Para que isso seja possível, deverei entregar um questionário a vocês, professores participantes da pesquisa, no decorrer dos próximos meses. Posteriormente, será iniciada a etapa de análise e interpretação dos dados obtidos por meio do instrumento de coleta, que será o *Google* Formulários.

Ressalto que as senhoras têm a garantia de acesso ao estudo que realizarei, em quaisquer de suas etapas, tanto quanto têm direito a esclarecimentos sobre o processo. Se houver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, vocês poderão entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande - FURG – localizado a Av. Itália, km 8 - Bairro Carreiros - Rio Grande – RS - CEP 96.203-900, telefone (53) 3233 6614 e contatar a Profa. Dra. Kelli Machado da Rosa, que orienta esta pesquisa. Poderão entrar em contato também com o Comitê de Ética em Pesquisa da FURG (CEP-FURG), no prédio das Pró-Reitorias, na Av. Itália, km 08, Campus Carreiros, pelo e-mail cep@furg.br ou pelo telefone (53) 3237-3013.

As senhoras têm liberdade de, a qualquer momento, retirar o consentimento para a sua participação, sem que haja qualquer prejuízo. Garanto-lhes, também, que não será divulgada a identificação de nenhum dos participantes. As senhoras têm o direito, ainda, de serem mantidas informadas sobre os resultados parciais da pesquisa. Não existirão despesas nem compensações financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. O pesquisador garante assistência imediata, integral e gratuita ao participante, caso ocorra algum desconforto ou algo semelhante durante a participação na pesquisa.

Há direito à indenização, caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa. Também é importante ressaltar que serão enviadas duas cópias do TCLE, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, sendo que os resultados poderão ser veiculados por meio de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar pública a identificação dos participantes da pesquisa. Anexo, está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenham restado dúvidas.

Acredito ter sido adequada e suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo promovido a partir da pesquisa com o título **"Alfabetização e letramento a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem: contexto de pandemia e ensino remoto"**, cujo objetivo é analisar e problematizar concepções docentes referentes à alfabetização e letramento desenvolvidos em suas práticas pedagógicas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, por meio das informações que recebi. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Ficou claro, também, que a minha participação é praticamente isenta de despesas e riscos. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer tempo.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem qualquer tipo de prejuízo. Assim, estou assinando digitalmente este documento que será disponibilizado juntamente com o questionário, via *Google Formulários*, permanecendo uma via comigo, como participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora.

Data: _____/_____/_____
Nome: _____
RG: _____
Fone: ( ) _____

Apêndice 5: Declaração de ciência e autorização da escola frente a pesquisa que foi realizada

Prefeitura Municipal do Rio Grande
Secretaria de Município da Educação - Smed
ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL BENTO GONÇALVES

BENTO GONÇALVES

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da instituição, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: "Alfabetização e letramento a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem: contexto de pandemia e ensino remoto", e cumprirei os termos da Resolução 510/2016 e, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Rio Grande, 06 / 01 / 2022

Fabricia R. Brahm

Assinatura

Fabricia R. Brahm
Diretora
Matrícula: 8170
Aut. nº 003/21 - CME/RG

Esc. Mun. de Ensino Fundamental
BENTO GONÇALVES
Dec. de Criação nº 3284 de 16/09/77
c. Denominação nº 7359 de 01/10/9

Carimbo

Apêndice 6: Termo de autorização da Smed para a realização da pesquisa

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO GRANDE
SECRETARIA DE MUNICÍPIO DA EDUCAÇÃO

AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA

A Secretaria de Município da Educação, neste ato representada pelo Secretário de Educação Senhor Henrique da Costa Bernardelli, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Bento Gonçalves, representada pela diretora Fabrícia R. Brahm e Programa de Pós-graduação em Letras – FURG, coordenado pelo Professor Adail Ubirajara Sobral celebram a presente AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA para a realização da pesquisa intitulada "Alfabetização e letramento a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem: contexto de pandemia e ensino remoto", a realizar-se pela pesquisadora Josiane Alves Pereira, estando esta pesquisa sob orientação da Profa. Dra. Kelli Machado da Rosa.

1. Descrição resumida da pesquisa, com objetivos, justificativa e metodologia, em especial no que se refere à atividade/observação na escola – sujeitos envolvidos, tempo de duração, intervenções pretendidas, coleta de dados – quais, etc.

O presente projeto de pesquisa tem por objetivo investigar de que formas têm ocorrido os processos de alfabetização e letramento nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, no período de ensino remoto, devido à pandemia de Covid-19, considerando a aprendizagem da leitura e da escrita sob perspectiva dialógica. Também é objetivo pesquisar os olhares docentes nos processos de alfabetização e letramento a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem e verificar as contribuições da mesma para a aprendizagem das crianças em tempo de pandemia; perceber a importância de a criança entrar em contato com diversos gêneros discursivos, a fim de ampliar sua competência discursiva no período da alfabetização; e problematizar como a competência discursiva é trabalhada no momento de pandemia, percebendo o quanto práticas discursivas de leitura são mediadas pelo uso das tecnologias para alfabetizar e letrar nos anos iniciais.

O presente trabalho constitui-se de uma pesquisa qualitativa de base exploratória, que busca analisar as vivências das crianças em período de alfabetização e letramento, na faixa etária entre seis e oito anos, a partir dos olhares dos professores. Serão analisadas práticas docentes ocorridas nos três primeiros anos do Ensino Fundamental a partir de um questionário a ser respondido, via Google Formulários, pelos professores de uma escola municipal de Rio Grande.

O número de docentes participantes é de aproximadamente sete, pois este é o número de profissionais regentes de turmas dos anos iniciais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bento Gonçalves, escola na qual a pesquisadora atua. Observar como as crianças aprendem e como lidam com a aprendizagem da língua escrita é algo fundamental para o pesquisador, através de imersões no meio escolar, ou seja, de observações de aulas presenciais e on-line, em interações com os estudantes e com os alfabetizadores.

As mudanças ao longo do tempo e as novas necessidades tecnológicas exigem que os processos de alfabetização e de letramento ocorram de forma interativa, que envolvam a criança e sejam significativos. Para isso, é preciso que a escola esteja aberta aos estudos sociodiscursivos da linguagem, buscando se aperfeiçoar e proporcionar momentos ricos em aprendizagem para todos. Dentro desse contexto de pandemia, faz-se necessário pensar sobre as especificidades do ensino remoto no que se refere ao trabalho com alfabetização e letramento nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A seguir, seguem as questões que serão disponibilizadas para os professores discorrerem sobre suas práticas docentes e sua formação profissional.

Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Instituto de Letras e Artes - ILA
Programa de Pós-graduação em Letras
Mestrado em Letras – área de concentração Estudos da Linguagem

Acadêmica Josiane Alves Pereira – 146.903
E-mail: jalvespemag@hotmail.com
Orientadora: Profa. Dra. Kelli Machado da Rosa
E-mail: klro.rib@gmail.com

PERFIL DO ENTREVISTADO

1. Qual é a tua formação profissional?

a) Ensino Médio: .....

b) Graduação – Instituição: .....

Habilitação: .....

Ano de Conclusão: .....

c) Pós-graduação: especialização – Instituição: .....

Ano de Conclusão: .....

d) Pós-graduação: mestrado – Instituição: .....

Ano de Conclusão: .....

e) Pós–graduação: doutorado – Instituição: .....

Ano de Conclusão: .....

f) Outros: .....

2. Há quanto tempo tu atuas como professor(a)? .....

3. Há quantos anos tu dás aulas nos Anos iniciais do Ensino Fundamental? E no ciclo de alfabetização? .....

4. Tu dás aula em quantas escolas? .....

5. Quantas turmas tu tens nesta escola? .....

6. Quantos alunos, em média, há em cada turma? .....

7. Qual é a tua carga horária semanal? .....

8. Tu tens participado de cursos de formação continuada? Quais? Qual o número de horas? Os cursos têm te ajudado? Em quê? .....

.....

.....

Percepções sobre alfabetização e letramento

1. Que mudanças ocorreram ao longo dos anos no que se refere ao trabalho com alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental?

2. Como essas mudanças se refletem em tua prática docente?

3. O que é alfabetizar para ti?

4. O que é letrar?

5. Embasas-te em algum teórico para desenvolver teu trabalho em sala de aula? Qual ou quais?

6. Que documentos são usados para respaldar teus planejamentos durante o ano letivo?

7. Como tu percebes a aprendizagem das crianças?

8. Que atividades tu desenvolves com os alunos no 1º, 2º e 3º ano voltadas para experiências de letramento e alfabetização?

9. Cita atividades ou planejamentos desenvolvidos que tu consideras de sucesso com as turmas.

10. Como teu planejamento colabora para o enriquecimento linguístico e discursivo da criança em fase de alfabetização?

11. Como se dá o trabalho com textos em sala de aula nos diferentes anos do ciclo de alfabetização? Descreve.

12. Em tuas aulas, como os (as) estudantes estabelecem relações entre textos e assuntos discutidos em sala de aula?

13. Como o ensino remoto transformou as práticas pedagógicas e os modos de estudar dos alunos?

14. Conta como foi tua experiência com o ensino remoto e com o ensino híbrido durante os anos de 2020, 2021 e 2022.

2. Apresentação de qual será o retorno/contrapartida da pesquisa à comunidade escolar (não serão analisadas e nem aprovadas pesquisas que não apresentam retorno à comunidade escolar)

O retorno para a comunidade escolar se dará através de encontros de formação continuada com professores dos anos iniciais da EMEF BENTO GONÇALVES e/ou com outras escolas da rede municipal.

3. Prazos estimados de apresentação dos resultados da pesquisa à comunidade escolar e a SMEd:

A defesa da dissertação está prevista para fevereiro de 2023. O retorno para a comunidade escolar e Smed ocorrerá até o segundo semestre de 2023.

4. Fica a cargo da direção da escola os cuidados acerca do uso de imagem dos sujeitos da pesquisa, através dos documentos de autorização de uso de imagem e vídeo já utilizados pela própria instituição, devidamente assinado pelos responsáveis e sob domínio da secretaria da escola, bem como o acesso e cópia destes documentos ao pesquisador/a.

A presente Autorização de Pesquisa propõe:

§1º. A Secretaria de Município da Educação autoriza a realização da pesquisa aqui relatada, mediante a descrição apontada pelo pesquisador no item 1 e 2 deste termo.

§2º. O pesquisador se compromete a desenvolver o que foi exposto nos itens 1, 2 e 3 apresentados neste termo, estando ciente que qualquer alteração no desenvolvimento

da mesma invalida o referido termo, sendo necessário nova análise para aprovação do desenvolvimento da pesquisa.

§3º. A cooperação entre os PARTÍCIPES não gerará quaisquer vínculos empregatícios ou profissionais, destes com os munícipes participantes dessa pesquisa, sob qualquer pretexto, ficando, ademais, estabelecido que a relação mantida entre a SMEd e os demais partícipes é apenas de colaboração.

E, por estarem de acordo com as cláusulas e condições, firmam a presente Autorização para Pesquisa em quatro vias de igual sentença.

Josiane Alves Pereira
Pesquisador/a

Fabiana L. Brahm

Direção da Escola

Coordenador/a do Programa de Pós-Graduação em Letras – ILA - FURG

Henrique da Costa Bernardelli
Secretaria de Município da Educação – Rio Grande – RS

Rio Grande, 19 de maio de 2022.

Anexos

Anexo 1 – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: CONTEXTO DE PANDEMIA E ENSINO REMOTO

Pesquisador: JOSIANE ALVES PEREIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 55040722.9.0000.5324

Instituição Proponente: Instituto de Letras e Artes- ILA

Patrocinador Principal: Universidade Federal do Rio Grande - FURG

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.354.581

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "avaliação dos Riscos de Benefícios" foram retiradas do arquivo de Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1882698.pdf, gerado em 18/03/2022) e/ou do Projeto Detalhado.

Resumo:

O interesse desta pesquisa volta-se para a necessidade de discutir e problematizar o trabalho com alfabetização e letramento, nos anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de uma visão dialógica da linguagem. No decorrer do projeto, considerações serão tecidas a partir de possíveis relações entre os estudos de Bakhtin (2016), Volóchinov (2018), Ferreiro (2011), Kleiman e Soares (2020). A fase de aquisição da língua escrita é um momento muito rico e repleto de possibilidades que envolvem leituras das mais diversas formas. No entanto, ainda encontramos nas escolas algumas práticas descontextualizadas e atividades mecanicistas, que abordam a alfabetização como sendo a pura decodificação do sistema alfabético. Essas práticas não levam em conta a interdiscursividade dos sujeitos nem a concepção de língua como espaço de interação. O objetivo geral é investigar de que forma têm ocorrido os processos de alfabetização e letramento nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, em tempos de pandemia e ensino remoto, considerando a aprendizagem da leitura e da escrita sob perspectiva dialógica. Os objetivos específicos são:

Endereço: Av. Itália, km 8, segundo andar do prédio das PRÓ-REITORIAS, Rio Grande, RS, Brasil.
Bairro: Campus Carreiros **CEP:** 96.203-900
UF: RS **Município:** RIO GRANDE
Telefone: (53)3237-3013 **E-mail:** cep@furg.br

pesquisar os olhares docentes nos processos de alfabetização e letramento a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem e suas contribuições para a aprendizagem das crianças em tempo de pandemia; e perceber a importância de a criança entrar em contato com diversos gêneros discursivos, a fim de ampliar sua competência discursiva no período da alfabetização. A partir do aporte teórico, de interações escolares e das análises de questionários preenchidos por professores da rede municipal do Rio Grande, reflexões serão levantadas e discutidas posteriormente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo geral:

Investigar de que formas têm ocorrido os processos de alfabetização e letramento nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, no período de ensino remoto, devido à pandemia de Covid-19, considerando a aprendizagem da leitura e da escrita sob perspectiva dialógica.

Objetivos específicos:

Pesquisar os olhares docentes nos processos de alfabetização e letramento a partir de uma perspectiva dialógica da linguagem e verificar as contribuições da mesma para a aprendizagem das crianças em tempo de pandemia;

Perceber a importância de a criança entrar em contato com diversos gêneros discursivos, a fim de ampliar sua competência discursiva no período da alfabetização;

Problematizar como a competência discursiva é trabalhada no momento de pandemia, percebendo o quanto práticas discursivas de leitura são mediadas pelo uso das tecnologias para alfabetizar e letrar nos anos iniciais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

O pesquisador garante assistência imediata, integral e gratuita ao participante, caso ocorra algum desconforto ou algo semelhante durante a participação na pesquisa.

Benefícios:

As senhoras têm liberdade de, a qualquer momento, retirar o consentimento para a sua participação, sem que haja qualquer prejuízo. Garanto-lhes, também, que não será divulgada a identificação de nenhum dos participantes. As senhoras têm o direito, ainda, de serem mantidas informadas sobre os resultados parciais da pesquisa. Não existirão despesas nem compensações financeiras para o participante em qualquer fase do estudo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional, unicêntrico. Caráter acadêmico, realizado para a obtenção do título de Mestrado em Letras.

Número de participantes previsto: 7

Data de início: abril/2022

Data de fim: fev/2023

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente no. 5.245.202 emitido pelo CEP em 17/02/2022.

Resposta a pendências:

1. Na folha de rosto consta 0 número de participantes, e no projeto 7, solicita-se que descreva na metodologia quem são esses possíveis 7 participantes. Adequar conforme preconizado na Norma Operacional CNS Nº 001 de 2013, item 3.3.a Carta Circular nº 110-SEI/2017- CONEP/SECNS/MS, item 4.e.

RESPOSTA: Coloquei 7 participantes no projeto. Descrevi os participantes na página 13, no projeto. O número de docentes participantes é de aproximadamente sete, pois este é o número de profissionais regentes de turmas dos anos iniciais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Bento Gonçalves, escola na qual a pesquisadora atua.

ANÁLISE: atendida.

2. Apresentar os critérios de inclusão e exclusão de acordo com as exigências da metodologia a ser utilizada e preconizado na Norma Operacional CNS N° 001 de 2013, item 3.4.1subitem 6 e na Norma Operacional CNS N° 001 de 2013, item 3.4.1subitem 11.

RESPOSTA: Os critérios de inclusão consistem na seleção de professores atuantes em turmas dos anos iniciais, que já trabalharam ou trabalham com o ciclo de alfabetização em uma escola municipal de Rio Grande. Professores que não são concursados na área dos anos iniciais ou que

não possuem experiência em turmas de 1º a 3º ano do Ensino Fundamental estarão excluídos da pesquisa. Professores que deixarem metade ou mais da metade do questionário em branco também serão excluídos. As docentes são do sexo feminino e em sua maioria atuam na escola há mais de um ano. A faixa etária está entre trinta e cinquenta anos. Todas possuem graduação e no mínimo especialização na área em que atuam. Algumas possuem uma matrícula e convocação, outras atuam tanto no município quanto no estado ou na rede municipal de Pelotas. São moradoras de Rio Grande ou de Pelotas. Tal escrita está contida na página 14 do projeto!

ANÁLISE: atendida.

3. Detalhar se as entrevistas serão gravadas, conforme preconizado pela Norma Operacional CNS N° 001 de 2013, item 3.4.1subitem 8.

RESPOSTA: A partir do Termo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido o participante fica ciente acerca de seus direitos e à vontade para discorrer sobre suas experiências. Os questionários ficarão salvos no computador e no e-mail do pesquisador, sendo uma cópia enviada para cada participante.
Antes de receberem os questionários, os participantes serão informados sobre a pesquisa, seguindo todos os protocolos do Comitê de Ética. Depois que os questionários forem encaminhados aos professores, eles terão o prazo de um mês para respondê-los, através do Google Formulários. Não haverá gravação de entrevistas. Se houver necessidade de gravação de alguma prática em sala de aula, as imagens nítidas dos alunos e professores serão mantidas em sigilo, através de edição de vídeo.
Tal escrita está contida na página 18 do projeto!

ANÁLISE: atendida.

4. Detalhar o tempo que o participante terá para responder ao questionário, conforme preconizado pela Norma Operacional CNS N° 001 de 2013, item 3.4.1subitem 8.

RESPOSTA: A partir do Termo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido o participante fica ciente acerca de seus direitos e à vontade para discorrer sobre suas experiências.

Os questionários ficarão salvos no computador e no e-mail do pesquisador, sendo uma cópia enviada para cada participante.
Antes de receberem os questionários, os participantes serão informados sobre a pesquisa, seguindo todos os protocolos do Comitê de Ética. Depois que os questionários forem encaminhados aos professores, eles terão o prazo de um mês para respondê-los, através do Google Formulários. Não haverá gravação de entrevistas. Se houver necessidade de gravação de alguma prática em sala de aula, as imagens nítidas dos alunos e professores serão mantidas em sigilo, através de edição de vídeo.
Tal escrita está contida na página 18 do projeto!

ANÁLISE: atendida.

5. Detalhar o tempo que o participante terá para responder ao questionário, conforme preconizado pela Norma Operacional CNS N° 001 de 2013, item 3.4.1subitem 8.
RESPOSTA: A partir do Termo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido o participante fica ciente acerca de seus direitos e à vontade para discorrer sobre suas experiências. Os questionários ficarão salvos no computador e no e-mail do pesquisador, sendo uma cópia enviada para cada participante.
Antes de receberem os questionários, os participantes serão informados sobre a pesquisa, seguindo todos os protocolos do Comitê de Ética. Depois que os questionários forem encaminhados aos professores, eles terão o prazo de um mês para respondê-los, através do Google Formulários. Não haverá gravação de entrevistas. Se houver necessidade de gravação de alguma prática em sala de aula, as imagens nítidas dos alunos e professores serão mantidas em sigilo, através de edição de vídeo.
Tal escrita está contida na página 18 do projeto!

ANÁLISE: atendida.

6. Apresentar a metodologia de análise de dados, conforme prevista na Instrução Normativa Nº 06/2019, Art. 5º, item II.h.

RESPOSTA: A análise dos dados será realizada a partir dos diálogos entre as respostas dos professores. Reflexões serão levantadas por meio dos conceitos de alfabetização e letramento e

suas relações com os contextos atuais de ensino remoto, híbrido e pós-pandêmico. Trata-se de uma análise qualitativa.
Tal escrita está presente na página 19 do projeto!

ANÁLISE: atendida.

7. Apresentar o item riscos e benefícios, conforme preconizado na Resolução CNS Nº 466 de 2012, item III.1.b Norma Operacional CNS N° 001 de 2013, item 3.4.1 subitem 12, Resolução CNS Nº 510 de 2016, Art. 21.

RESPOSTA: No TCLE, constará que não existirão despesas nem compensações financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. Constará também que o pesquisador garantirá assistência imediata, integral e gratuita ao participante, caso ocorra algum desconforto ou algo semelhante durante a participação na pesquisa. Há direito também à indenização, caso ocorra algum dano decorrente da pesquisa. Também é importante ressaltar que serão enviadas duas cópias do TCLE, uma para o participante e outra para o
pesquisador.
Tal escrita está contida na página 18 do projeto!

ANÁLISE: atendida.

8. Apresentar critérios para encerrar/suspender a pesquisa, conforme determina a Norma Operacional CNS N° 001 de 2013, item 3.4.1subitem 13.

RESPOSTA: Se os participantes desistirem da pesquisa ou se não demonstrarem interesse, esta terá que ser suspensa até que se volte para docentes de outras escolas municipais. Se a maior parte dos questionários retornarem com muitas respostas em branco, isso também será motivo para se repensar a pesquisa e suspendê-la.
Tal escrita está presente na página 18 do projeto!

ANÁLISE: atendida.

9. Apresentar documento aprovado pela SMED como previsto na Instrução Normativa Nº 06/2019, Art. 5º, item II.s.

RESPOSTA: Meu projeto encontra-se no setor pedagógico da SMED, aguardando a assinatura do Secretário de Município da Educação. Já tenho a declaração da escola, demonstrando ciência sobre a pesquisa com seu corpo docente dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
A Smed solicitou um termo de cooperação a ser assinado entre eu e eles.

ANÁLISE: atendida. O documento assinado pela SMED deve ser enviado por meio de Notificação via Plataforma Brasil.

Considerações Finais a critério do CEP:
Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e final da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo "relatório" para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/13, item XI.2.d. O modelo encontra-se disponível no site do CEP-FURG (https://propesp.furg.br/pt/comites/cep-furg) e o seu prazo final é 13/03/2023.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1882698.pdf	18/03/2022 00:06:46		Aceito
Outros	Carta_resposta_pendencias_Josiane_Alves_Pereira.pdf	18/03/2022 00:05:42	JOSIANE ALVES PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEDISSERTACAOJOSIANEALVESPEREIRAVERSAO2.docx	18/03/2022 00:04:33	JOSIANE ALVES PEREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEDISSERTACAOJOSIANEALVESPEREIRAVERSAO2.pdf	18/03/2022 00:02:38	JOSIANE ALVES PEREIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Cep_Josiane_Pereira_versao2.pdf	18/03/2022 00:01:00	JOSIANE ALVES PEREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAODAESCOLASOBRECIENCIADAPESQUISA.jpg	09/01/2022 18:15:14	JOSIANE ALVES PEREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	TCLE.pdf	09/01/2022 18:12:57	JOSIANE ALVES PEREIRA	Aceito

Ausência	TCLE.pdf	09/01/2022 18:12:57	JOSIANE ALVES PEREIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO GRANDE, 18 de Abril de 2022

Assinado por:
Camila Daiane Silva
(Coordenador(a))