



PATRÍCIA RODRIGUES DE ALMEIDA

**ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: LIMITES E
POSSIBILIDADES DA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DA ESCRITA**

CANOAS, 2023

PATRÍCIA RODRIGUES DE ALMEIDA

**ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: LIMITES E
POSSIBILIDADES DA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DA ESCRITA**

Dissertação de Mestrado submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Hildegard Susana Jung

CANOAS, 2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A447a Almeida, Patrícia Rodrigues de.
Alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental [manuscrito] : limites e possibilidades da utilização do livro didático no processo de construção da escrita / Patrícia Rodrigues de Almeida – 2023.
202 f.; 30 cm.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2023.
“Orientação: Profa. Dra. Hildegard Susana Jung”.

1. Alfabetização. 2. Educação Básica. 3. Livro didático. 4. Construção da escrita. I. Jung, Hildegard Susana. II. Título.

CDU: 37

PATRÍCIA RODRIGUES DE ALMEIDA

**ALFABETIZAÇÃO NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: LIMITES E
POSSIBILIDADES DA UTILIZAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO DE
CONSTRUÇÃO DA ESCRITA**

Dissertação de Mestrado submetido ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle – UNILASALLE, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado pela banca examinadora em 26 de outubro de 2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI

Profa. Dra. Moana Meinhardt
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof. Dr. Jardelino Menegat
Universidade La Salle, Canoas/RS

Profa. Dra. Hildegard Susana Jung
Orientadora - Universidade La Salle, Canoas/RS

À minha amada e inesquecível vó Romilda
Meu exemplo de pessoa humana, de mulher, de mãe, de avó
O amor da minha vida e minha alma gêmea
Me incentivou desde pequena a gostar dos livros e a escrever poesias
Me contava histórias de vida, dos livros que lia, dos lugares que visitava
Me contava suas ideias e seus sonhos
Me ensinou a sonhar e a realizar
Me incentivou a ser professora
Via em mim qualidades, liderança e propósito
E, eu acreditei!

AGRADECIMENTOS

A Deus pelas infinitas bênçãos na minha vida.

À Nossa Senhora, mãe misericordiosa que acolheu minhas orações.

Ao meu Anjo da Guarda que guardou meu descanso e minha alma.

Aos ancestrais que vieram antes de mim e fazem parte dessa caminhada existencial e infinita através dos tempos.

À minha mãe Clarice que me deu a dádiva da existência, sem ela não estaria aqui para relatar minha história de vida e meus feitos em prol daquilo que me foi determinado para contribuir como propósito de vida. Obrigada por não desistir da minha vida! Obrigada por ser essa pessoa resiliente, afetuosa e determinada.

Ao meu pai Francisco de Assis, ser humano único, conselheiro e protetor. Gratidão por ser meu pai e me adotar. Hoje eu entendo o quanto o teu legado de vida deixou marcas na pessoa que me tornei. Te encontrei nessa escrita: o homem, o artista, o tipógrafo, o gráfico.

Ao meu marido Cláudio, amor da minha vida, meu amigo de infância, meu apoio e fortaleza em todos os momentos. Sem teu apoio incondicional nada seria possível! Juntos desde o ensino médio, acompanha meus projetos em todas as épocas: curso técnico, à faculdade, pós-graduações, grupo de pesquisa e mestrado. Alguns projetos são possíveis porque temos alguém muito especial, que cuida enquanto estamos mergulhados em meio a livros, papéis, escritas e alienados de nós mesmos e, que escuta ladainhas sem fim e suporta os choros. Obrigada por ser essa pessoa incrível e o meu amor de outras vidas.

Aos meus filhos Arthur e Elisa bênçãos de Deus na minha vida! Me deram meu primeiro título: o de mãe! Meus filhos vocês são o meu propósito de vida, meus amores e a essência de tudo que sou nessa vida. Preciso me desculpar pelas ausências emocionais, pelas perguntas que não respondi, pelo beijo de boa noite que não dei e, por todas as vezes que me isolei para estudar e escrever no meu cantinho da casa. Tudo o que posso ser para vocês é farol. É viver uma vida com propósito, é aprender todos os dias e buscar ser alguém melhor, ter metas e sonhos inegociáveis, enfrentar os medos com determinação e resiliência, ter princípios e manter a nossa essência. Vocês são anjos que Deus enviou para que eu tenha meus pés no chão e simplicidade no coração. Amo vocês!

Aos meus irmãos, Leandro, Daniel, Priscila, Taís e Felipe que marcaram minha infância e me perseguem até hoje. Vocês me fazem rir, perturbam, são um bando muito contraditório e cheio de maluquices, mas eu amo vocês. Vocês me complementam e eu escolheria todos vocês novamente, como irmãos, a ser uma pessoa sozinha.

À minha orientadora, professora Hildegard, carinhosamente chamada Hilde, pessoa que eu admiro e tenho como exemplo de ser humano, educadora e mentora. Me apaixonei por ela desde a primeira vez que a vi, exemplar no que faz, uma autoridade na área educacional, inesquecível e gentil, simples e acolhedora. Foi a pessoa que me pegou pela mão, me apresentou à pesquisa científica e, esse gesto impulsionou a minha história acadêmica. A professora Hilde me deu amplo apoio, foi paciente, ensinou através do exemplo, mostrou o caminho, fez junto e incentivou. Sendo uma pessoa generosa, deu-me a liberdade e o protagonismo da pesquisa, conduzindo-me de maneira amorosa, respeitosa e competente, mostrando caminhos, questionando e validando a cada passo para me incentivar a seguir em frente. Professora Hilde, minha gratidão pelo carinho, amizade, confiança e oportunidades.

*Inesperadamente eu salvo uma menina que se encontrava do lado de fora olhando para tudo
o que acontecia enquanto o tempo passava.
Ainda assim, corajosamente, pegou a folha em branco que lhe deram...
A partir de então as palavras dançam em sua mente irrequieta,
E a menina sorri feliz porque agora o tempo passa...
Nas suas escritas inspiradas em sonhos da infância
Resgatada por uma folha em branco e as palavras
Que seguem seu destino e voam!*

(Patrícia Rodrigues de Almeida, 2023)

RESUMO

O estudo de caso, de abordagem qualitativa, objetivou problematizar os limites e as possibilidades da utilização do livro didático, no ano de 2022, no processo de construção da escrita dos alunos de uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Canoas/RS, Brasil. A dissertação se insere na linha de pesquisa Formação de professores, teorias e práticas educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE). Como fontes de coleta de dados, foram utilizados o diário de campo com os registros da pesquisadora, a análise da construção de escrita dos alunos do 1º ano e os dois livros didáticos adotados. A análise de conteúdo elencou duas categorias prévias: “limites do livro didático na construção da escrita” e “possibilidades do livro didático na construção da escrita”. Com relação aos limites, observamos uma repetição de modelagem desse artefato, que não condiz com as demandas relacionadas aos enfrentamentos dos processos de alfabetização inicial, que atualmente exigem desprendimento de antigos padrões e paradigmas, bem como, desvaloriza as necessidades da infância contemporânea para o enfrentamento de uma nova forma de ser e de conviver em sociedade. Já no que concerne às possibilidades, o livro didático pode nos conduzir ao conhecimento da história da criança para que possamos compreender as suas demandas geracionais, fortalecendo seus vínculos com a aprendizagem e mobilizando-a para uma imersão inédita a novos futuros. Dessa forma é possível capacitá-la para que, conhecendo a evolução civilizatória e os saberes dos seus antepassados, seja inserida e plenamente a dominar a sua própria língua e cultura, tornando-se um cidadão proficiente e relevante na sociedade. Um outro achado foi identificado a partir dos resultados: a proposição de um protocolo para a avaliação dos livros didáticos destinados às crianças em fase de alfabetização que siga princípios mais condizentes com as novas gerações e suas necessidades de ensino e aprendizagem. Podemos concluir, portanto, que o livro didático para alfabetização na proposta de disrupção necessita levar em consideração as diferentes nuances de alfabetização, as metodologias ativas, os ambientes colaborativos, as novas tecnologias, o papel da criança e do professor, o currículo, o planejamento, o monitoramento das evidências de aprendizagem, o registro entre outros.

Palavras-chave: alfabetização; educação básica; livro didático; construção da escrita.

ABSTRACT

The case study, with a qualitative approach, aimed to problematize the limits and possibilities of using textbooks, in the year 2022, in the process of constructing the writing of students in a 1st year elementary school class at a school belonging to the municipal education network in Canoas/RS, Brazil . The dissertation is part of the research line Teacher training, theories, and educational practices of the Postgraduate Program in Education at La Salle University (UNILASALLE). As data collection sources, the field diary with the researcher's records, the analysis of the writing construction of 1st year students and the two adopted textbooks were used. The content analysis listed two previous categories: “limits of the textbook in the construction of writing” and “possibilities of the textbook in the construction of writing”. Regarding limits, we observed a repetition of modeling of this artifact, which does not match the demands related to coping with initial literacy processes, which currently require detachment from old standards and paradigms, as well as devaluing the needs of contemporary childhood to cope. of a new way of being and living in society. Regarding possibilities, the textbook can lead us to knowledge of the child's history so that we can understand their generational demands, strengthening their links with learning and mobilizing them for an unprecedented immersion into new futures. In this way, it is possible to train people so that, knowing the evolution of civilization and the knowledge of their ancestors, they can be inserted and fully master their own language and culture, becoming a proficient and relevant citizen in society. Another finding was identified from the results: the proposal of a protocol for the evaluation of textbooks intended for children in the literacy phase that follows principles more consistent with new generations and their teaching and learning needs. We can conclude, therefore, that the textbook for literacy in the disruption proposal needs to consider the different nuances of literacy, active methodologies, collaborative environments, new technologies, the role of the child and the teacher, the curriculum, planning, monitoring evidence of learning, recording, among others.

Key words: literacy; basic education; textbook; construction of writing.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 01 - Papiro Egípcio | 59 |
| Figura 02 - Pergaminho na Grécia..... | 60 |
| Figura 03 - Iluminuras medievais | 61 |
| Figura 04 - Copista medieval | 62 |
| Figura 05 - A invenção da prensa de Johann Gutenberg..... | 64 |
| Figura 06 - Bíblia de Johann Gutenberg..... | 65 |
| Figura 07 - Classificação das categorias | 81 |
| Figura 08 - Divisão em Distritos da cidade de Canoas..... | 82 |
| Figura 09 - EMEFs Situadas nos quadrantes..... | 82 |
| Figura 10 - Estrutura da análise de dados da pesquisa | 88 |
| Figura 11 - Originalidade da temática | 97 |
| Figura 12 - Panorama geral dos achados | 111 |
| Figura 13 - Número de pesquisas acadêmicas selecionadas por banco de dados | 112 |
| Figura 14 - Linha do tempo X progressão de escrita do 1º ano..... | 116 |
| Figura 15 - Progressão de escrita do 1º ano X Iº Trimestre..... | 117 |
| Figura 16 - Progressão de escrita do 1º ano X IIº Trimestre | 118 |
| Figura 17 - Progressão de escrita do 1º ano X IIIº Trimestre | 119 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 01 - Escola Tradicional x Escola Nova | 23 |
| Quadro 02 - Estágios de desenvolvimento cognitivo | 27 |
| Quadro 03 - Escrita do nome próprio na psicogênese da escrita..... | 34 |
| Quadro 04 - Níveis de escrita segundo Emília Ferreiro | 40 |
| Quadro 05 - Paradigmas avaliativos na alfabetização | 43 |
| Quadro 06 - Cartilhas no Brasil x métodos de alfabetização | 72 |
| Quadro 07 - Critérios para uso do livro didático no Brasil | 75 |
| Quadro 08 - Componentes da pesquisa de estudo de casos..... | 78 |
| Quadro 09 - Corpus analítico | 89 |
| Quadro 10 - Qualidade das categorias | 91 |
| Quadro 11 - Resultados de descritores na CAPES | 98 |
| Quadro 12 - Resultados de descritores na BDTD..... | 102 |
| Quadro 13 - Livro didático no 1º ano do EF e limitações | 121 |
| Quadro 14 - Livro didático no 1º ano do EF e possibilidades..... | 125 |
| Quadro 15 - Princípios e novos caminhos para o livro didático..... | 127 |
| Quadro 16 - Novas dimensões sobre o Livro didático X Princípios | 177 |

LISTA DE SIGLAS

| | |
|--------|--|
| BDTD | Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CELD | Comissões estaduais do Livro Didático |
| CME | Conselho Municipal de Educação |
| CNLD | Comissão Nacional do Livro Didático |
| CT | Conselho Tutelar |
| IDEB | Desenvolvimento da Educação Básica |
| EF | Ensino Fundamental |
| EI | Educação Infantil |
| EMEF | Escolas Municipais de Ensino Fundamental |
| EMEF | Escola Municipal de Ensino Fundamental |
| FNDE | Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| ODS | Objetivos do Desenvolvimento Sustentável |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| RCC | Referencial Curricular de Canoas |
| SME | Secretaria Municipal de Educação |
| SEM | Sala de Recursos Multifuncionais |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| TEB | Técnica de Educação Básica |
| TDAH | Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | Fundo das Nações Unidas para a Infância |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 REFERENCIAL TEÓRICO | 20 |
| 2.1 A Construção da escrita | 20 |
| 2.2 Emília Ferreiro e a psicogênese da língua escrita | 28 |
| 2.2.1 <i>Os níveis de escrita segundo Emília Ferreiro</i> | 32 |
| 2.2.2 <i>Importância da sondagem no processo de escrita</i> | 43 |
| 2.3 O analfabetismo na infância e suas consequências sociais | 47 |
| 2.3.1 <i>Processo de escrita como objetivo de aprendizagem</i> | 52 |
| 2.4 Livros didáticos na alfabetização: considerações | 58 |
| 2.4.1 <i>O Livro didático no Brasil</i> | 67 |
| 3 ABORDAGEM METODOLÓGICA | 77 |
| 3.1 Caracterização do estudo | 77 |
| 3.2 Unidade de Estudo | 81 |
| 3.3 Sujeitos do estudo | 84 |
| 3.4 Instrumentos de coleta de dados | 85 |
| 3.5 Técnica de análise de dados | 86 |
| 3.6 Relevância, problema e objetivos do estudo | 91 |
| 3.6.1 <i>Objetivo geral</i> | 91 |
| 3.6.2 <i>Objetivos específicos</i> | 91 |
| 3.6.3 <i>Relevância pessoal-profissional</i> | 92 |
| 3.6.4 <i>Relevância acadêmico-científica</i> | 95 |
| 3.6.5 <i>Relevância social</i> | 113 |
| 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS | 115 |
| 4.1 Nível de escrita dos estudantes de uma turma de 1º ano do EFem 2022. | 115 |
| 4.2 O livro didático, seus limites e possibilidades para os alunos em alfabetização do campo empírico: discussão e análise | 120 |
| 4.3 Das categorias prévias e outros achados | 155 |
| 4.3.1 <i>Categoria limites do livro didático</i> | 155 |
| 4.3.2 <i>Categoria possibilidades do livro didático</i> | 167 |
| 4.3.3 <i>Outros achados</i> | 177 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 179 |
| REFERÊNCIAS | 193 |

1 INTRODUÇÃO

No início do ano de 2022 a Educação no Brasil foi marcada pelo retorno presencial das aulas em diversos estados brasileiros, inclusive no município de Canoas/RS. Tal fato seria comum nas nossas rotinas educativas, não fosse a lembrança recente de termos passado por uma pandemia mundial inédita: a Covid-19. Episódio que o mundo presenciou no início do ano de 2020 ocasionando entre tantas enfermidades: o fechamento das escolas, o distanciamento social e a introdução do ensino remoto em todos os níveis e etapas de ensino. As ações ocorreram na intenção de dar continuidade aos processos de estudo, manter contato com os educadores e estabelecer alguma conexão com a escola. Com isso, o retorno às aulas no ano de 2022 foi momento de readaptações e, também de reinícios, pois vivemos a retomada da convivência presencial em ambiente escolar e, também, a retomada das aprendizagens dos estudantes.

As influências da pandemia da Covid-19 na educação básica tiveram seus impactos alastrados em todos os seus territórios. Consideramos a importância de mitigar os impactos que tivemos com as escolas fechadas, ponderando que houve perdas significativas de aprendizagem neste período de ensino remoto. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) mais de 100 milhões de estudantes estarão abaixo do nível mínimo de proficiência de leitura levados pela crise de saúde mundial (UNESCO, 2021). Por esse motivo entendemos a urgência de retomarmos às aulas presenciais e estabelecermos estratégias de recuperação para avançarmos nas aprendizagens dos estudantes. Concordamos com a UNESCO (2021, grifo nosso) que recomenda a necessidade de evitarmos uma “catástrofe geracional”, principalmente, em comunidades vulneráveis e desfavorecidas, que foram as mais impactadas durante o fechamento das escolas.

Estudos sinalizam que, com o advento da pandemia da Covid-19 o Brasil corre o risco de regredir duas décadas em relação ao acesso de crianças e adolescentes à escola. Segundo os dados do Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em novembro de 2020 mais de 5 milhões de crianças não tiveram acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% estavam na faixa de idade entre 6 a 10 anos, etapa em que a escolarização estava praticamente universalizada antes da Covid-19. (UNICEF, 2021). Outros relatos da UNICEF servem de alerta como, por exemplo, em novembro de 2020 a constatação de que quase 1,5 milhões de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos não frequentaram a escola - presencial ou remotamente. Outros 3,7 milhões estavam matriculados, mas não tiveram acesso às atividades escolares e não conseguiram se manter aprendendo em casa. (UNICEF, 2021).

Com essa situação, milhões de crianças tiveram seu direito à educação negado durante o período, fato que pode impactar as futuras gerações. Todo esse cenário faz refletir sobre as perdas dos estudantes em fase de alfabetização devido aos processos de ensino e aprendizagem “perdidos” e que são tão essenciais às demais etapas escolares. Por conseguinte, há a ideia de que ciclos de alfabetização incompletos podem causar reprovação e abandono escolar prejudicando toda uma geração.

Tendo em conta tal situação, precisamos estar cientes sobre a importância das metas para a Educação 2030 neste cenário pós-pandemia, com vistas a promover transformações sustentáveis, holísticas e mais humanas na educação. Para isso, lembramos que em 2015, a Organização das Nações Unidas (ONU) criou os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). O documento final que reúne todos os objetivos, metas e os indicadores dessa ação ficou conhecido como Agenda 2030 da ONU. Com a prerrogativa de que ninguém seja deixado para trás foram definidos 17 objetivos e 169 metas globais interconectadas, a serem atingidos até 2030. (UNESCO, 2015) Uma das metas de desenvolvimento sustentável tem seu foco na educação, sendo descrito no objetivo 4: Garantir educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. (UNESCO, 2015). Tendo em vista as informações, vemos a educação, em especial a educação básica, como ponto de partida para as transformações futuras que impactarão a nossa sociedade. Sendo tal estudo de relevância para o fomento de aprendizagens contextualizadas com o momento que vivemos: a pós-pandemia.

A BNCC orienta que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever. (BRASIL, 2017). A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais preconiza a valorização do lúdico na aprendizagem, apontando para a necessidade de uma articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil (EI). Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. (BRASIL, 2017). Para isso, a escola precisa cumprir seu papel de enfrentamento e desafios relativos à formação das novas gerações.

O Referencial Curricular do município de Canoas (RCC) é um documento que visa abranger as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica sendo um norte para todas as escolas que compõe o sistema municipal de ensino, que inclui as escolas municipais e as escolas privadas de educação

infantil (CANOAS, 2019). O RCC foi construído coletivamente e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação (CME), que é o órgão normativo, deliberativo, de acompanhamento e controle social, mobilizador, propositivo, consultivo e fiscalizador no que se refere ao cumprimento da legislação de ensino (CANOAS, 2019). O RCC do município de Canoas foi construído com a participação e envolvimento da Secretaria Municipal de Educação (SME), as escolas do Município (EMEI e EMEFs) e o Conselho Municipal de Educação (CME). (CANOAS, 2019). Em tal dinâmica, foi priorizado o protagonismo docente, a construção colaborativa, a valorização dos saberes e dos sujeitos, a partir do olhar sobre os diferentes contextos da rede.

No que diz respeito à relevância do estudo: a) relevância acadêmico científica: repensar novas práticas metodológicas que contribuam com a vida das infâncias promovendo a aprendizagem significativa e o compromisso com a permanência, o percurso e a qualidade na Educação Básica; b) relevância pessoal-profissional: contribuir na vida das crianças e suas infâncias, ser uma profissional relevante para a comunidade que atuo; e c) relevância social: contribuir com uma educação pública de qualidade que promova índices mais altos de ensino e aprendizagem.

Este estudo tem como objetivo geral problematizar os limites e as possibilidades da utilização do livro didático, no ano de 2022, no processo de construção da escrita dos alunos de uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Canoas/RS, Brasil. Quanto aos objetivos específicos contemplamos: a) categorizar o nível de escrita dos estudantes de uma turma de 1º ano, em 2022, do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Canoas/RS, Brasil. b) historicizar o surgimento do livro didático e suas possibilidades para os alunos em fase de alfabetização. c) analisar os limites e as possibilidades da utilização dos livros didáticos no processo de construção da escrita dos alunos de uma turma de 1º ano, em 2022, do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Canoas/RS, Brasil.

A pesquisa é de cunho qualitativo, se caracteriza como um estudo de caso que busca, segundo Yin (2015), duas metas: a primeira meta é projetar e coletar, após apresentar e analisar os dados de forma correta. O estudo de caso problematiza os limites e as possibilidades da utilização do livro didático no processo de construção da escrita dos alunos de uma turma de 1º ano, em 2022, do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Canoas/RS, Brasil. A pesquisa se insere na linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE), Formação de professores, teorias e práticas educativas. Nesta perspectiva, temos apontado em artigos e Congressos Nacionais e

Internacionais sobre a importância de refletir as práticas que envolvem o ensino e aprendizagem das crianças em contextos de alfabetização escolar.

A segunda meta é encerrar o estudo de caso com a redação de um artigo, relatório ou livro, ou, ainda, a possibilidade de uma apresentação oral. No caso desta pesquisa, a segunda meta consiste na finalização, apresentação e publicação da dissertação de mestrado. Alerta Yin (2015, p. 5) que: “Os estudos de caso de ensino não precisam se preocupar com a apresentação rigorosa e justa dos dados empíricos [...]”. Ou seja, Yin (2015, p. 22, grifo do autor) explica: “[...] o estudo de caso, como experimento, não apresenta “uma amostragem” e ao realizar o estudo de caso, sua meta será expandir e generalizar teorias (generalização analítica) e não inferir probabilidades (generalização estatística)”. Na visão de Yin (2015, p. 22, grifo do autor) “[...] um estudo de caso é uma forma de investigação que *não* depende unicamente dos dados etnográficos ou de observação participante. Concordamos com Yin (2015, p. 30) quando diz que: “[...] a pesquisa de estudo de caso é um método separado que tem seus próprios projetos de pesquisa”. Nessa perspectiva tal projeto de pesquisa pode ser pensado como um mapa, ou seja, projeta-se uma sequência lógica que se conecta aos dados empíricos às questões iniciais do estudo, finalizando às suas conclusões. (YIN, 2015).

Dessa forma, buscamos a contribuição das autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999), que discorrem em seus estudos sobre a teoria da psicogênese da língua escrita de modo a esclarecer como as crianças aprendem a ler e escrever. Segundo as autoras as crianças em fase de alfabetização passam por quatro fases de escrita denominadas: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 191) relatam que “[...] imitar o ato de escrever é uma coisa, interpretar a escrita produzida é outra”. Com isso, as autoras discorrem sobre os processos pelos quais as crianças constroem a escrita alfabética. Também, traremos para este estudo o uso do material didático, especificamente, o livro, como ferramenta de leitura e escrita buscando refletir sobre a sua contribuição nos processos de escrita dos estudantes do 1º ano do ensino fundamental.

Com relação à arquitetura do projeto, após a presente introdução, o referencial teórico está construído em quatro tópicos, os quais discutem os achados teóricos de autores clássicos e contemporâneos: 1) Psicogênese da língua escrita: a construção da escrita, que trará os conceitos sobre os níveis de escrita e suas etapas, bem como, o surgimento das ideias construtivistas baseadas nos estudos de Jean Piaget e Emília Ferreiro no período denominado pelos ideais da Escola Nova em contraposição à Escola Tradicional; 2) O analfabetismo na infância e suas consequências sociais, fomentando a necessidade de pensarmos a alfabetização como forma de sobrevivência nas sociedades complexas onde as aprendizagens acontecem ao

longo da vida devido às constantes mudanças de cenários e avanços da tecnologia; 3) Livro didático na alfabetização: considerações, relata sobre a história do livro didático através dos tempos trazendo considerações sobre este artefato tão importante para a leitura e escrita dos estudantes em fase de alfabetização e, em sala de aula, na condução dos processos de leitura e escrita; e, por último, 4). Limites e possibilidades para o livro didático e um novo caminho, sinalizando as questões relacionadas ao ensino da leitura e escrita prescritas no livro didático de alfabetização buscando alternativas para sua estruturação em ambientes e salas de aula do século XXI.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem por finalidade apresentar o embasamento teórico que norteia esta investigação, de forma a permitir ao pesquisador a busca pelos subsídios necessários para se aprofundar em sua pesquisa científica. Subsídios que irão servir de fundamentos para dialogar com os resultados obtidos por meio dos instrumentos de coleta de dados, que serão utilizados com os sujeitos da unidade de estudo. Posto isso, o capítulo está direcionado aos seguintes constructos teóricos: Psicogênese da língua escrita: a construção da escrita; Importância da sondagem no processo de escrita e, por fim, Livro didático na alfabetização: limites e possibilidades, conforme segue.

2.1 A Construção da escrita

Em primeiro lugar, situamos na história a pertinência da teoria e estudos de Jean Piaget¹ para a compreensão dos processos da construção da escrita postulados pela autora argentina Emília Ferreiro². Para tanto, regressaremos ao final do século XIX e início do século XX no intuito de compreender o que acontecia no cenário educacional de modo a contextualizar o nosso estudo.

No século XIX já havia uma preocupação dos pedagogos tradicionais em compreender como acontecia a aprendizagem, no entanto, os métodos visavam a transferência do saber de quem sabe (o professor) para alguém que não sabe (o aluno). Sendo, nesta perspectiva, para Da Silva (2017, p. 27). “[...] o professor o centro do processo de ensino aprendizagem e este um processo verticalizado e autoritário. Souza (2013, p. 104) diz que: “[...] em vários países do ocidente, foram experimentadas novas modalidades de organização da escola elementar visando a universalização do ensino”. Segundo Kfoury *et al.* (2019, p. 132). “Os métodos do ensino tradicional não estavam de acordo com as necessidades sociais que emergiam devido às transformações impulsionadas pela expansão da industrialização no final do século XIX e início do século XX”. Posto isto, há uma mudança das práticas pedagógicas nas escolas no intuito de atender às novas demandas da sociedade e do trabalho. Kfoury *et al.* (2019, p. 132) complementam que: “As mudanças exigiam um novo tipo de formação por parte da escola, capaz de atender às novas demandas organizacionais, e que fosse diferente dos modelos

¹ Como o escopo deste trabalho é a psicogênese da língua escrita na perspectiva do Ensino Fundamental, não aprofundaremos os estudos em Jean Piaget.

² Autora primária do nosso objeto de estudo nesta pesquisa.

mecânicos e repetitivos do ensino tradicionalista”. Com esta tendência pedagógica surge a necessidade de pensar sobre uma formação que privilegiasse a capacidade autônoma, crítica e reflexiva para resolver e solucionar diferentes problemas.

Nos primórdios do século XX surgiram movimentos de educadores europeus e norte-americanos que insatisfeitos com os preceitos da escola tradicional propunham uma nova concepção de educação e infância. Com isso, surge um movimento: a “Escola Nova” representando uma tendência pedagógica, a dos “*escolanovistas*”, que valorizavam a autoformação e a atividade espontânea da criança em contraposição ao método de ensino tradicional. Segundo as contribuições de Campos e Shiroma (1999, p. 487). “Para os escolanovistas, a educação deveria possibilitar o desenvolvimento das capacidades, das aptidões naturais dos indivíduos”. Seguindo as mesmas ideias Da Silva (2017, p. 27) complementa: “Na perspectiva escolanovista o aluno é um ator central e a escola deve capacitá-lo para refletir, resolver e experimentar todas as situações sociais sendo capaz de ajustar-se, adaptar-se às regras sociais”. Nesta tendência pedagógica o trabalho escolar tinha caráter individual em contraposição aos métodos de ensino massivo da escola tradicional que vigoravam no século XIX. Por este motivo, Kfoury *et al.* (2019, p. 134) consideram que: “[...] a renovação escolar por meio do movimento escolanovista, entre os séculos XIX e XX, versa sobre uma educação que acompanhe as necessidades sociais, é necessário um novo tipo de ensino [...]”. Campos e Shiroma (1999, p. 486, grifo dos autores) ressaltam que: “Para os escolanovistas, o interesse deveria estar no centro de todas as atividades da criança, e a escola deveria ser reorganizada como uma “comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas”. Alguns autores se encontram na esteira deste movimento e contribuindo para o que se convencionou chamar de pedagogia nova, embasando diversos estudos na época, foram eles: John Dewey, Claparède, Piaget e, entre outros, Emília Ferreiro.

A Escola Nova surgiu, ao longo dos anos 30 do século XX, com a proposição de transformações significativas no processo educacional afirmando que “só o aluno poderia ser o autor de sua própria experiência” (GADOTTI, 1999, p. 144). Kfoury *et al.* (2019, p. 134) dizem que: “A Escola Nova não é apenas um tipo de escola, ou um determinado sistema didático, mas um conjunto de princípios, que visam rever as formas de ensino tradicional”. Relatam Campos e Shiroma (1999, p. 485) que os princípios e propósitos deste movimento “[...] atribuíam à educação escolar a importante tarefa de construir um tipo novo de homem, necessário ao novo ideal civilizatório, horizonte que se colocava para a sociedade industrial nascente”. Com isso, os processos de aprendizagem são vistos de forma “personalizada”, ou seja, há uma preocupação com a formação da personalidade de cada estudante. Neste princípio

o professor é um mediador e o estudante é instigado a ter uma postura mais ativa diante da sua aprendizagem. Nesses papéis o professor/mediador estimula o estudante na busca do seu próprio conhecimento fomentando situações problemáticas ou problematizadoras, nas quais o mesmo precisa observar e mobilizar ações de aprendizagem através de: pesquisas, observações, questionamentos, atividades de “mão-na-massa”, desenvolver projetos e solucionar situações diversas do cotidiano.

Nesta época, principiou o desenvolvimento da sociologia da educação e da psicologia educacional, fatores que contribuíram para a renovação da escola. Em vista disso, Kfoury *et al.* (2019, p. 133) afirmam que:

A escola Nova propôs mudanças significativas no processo educacional. [...] esse movimento impulsionou uma reviravolta na concepção de ensino, ao considerar o respeito à personalidade de cada aluno no processo de ensino e aprendizagem. [...] a Escola Nova passa a advogar uma pedagogia que procura entender os alunos segundo suas condições individuais de desenvolvimento. [...] surge uma nova atitude, em ensaios que confluíram para a criação da pedagogia experimental [...]. Trata-se de uma pedagogia voltada ao aprender fazendo, pois, vivenciando de maneira prática e, acima de tudo, ativa, os alunos podem desenvolver-se com mais autonomia.

Nessa perspectiva, em contraposição ao modelo tradicional, vigente na época, os autores Kfoury *et al.* (2019, p. 133) ainda relatam:

[...] a Escola Nova defende que o centro do processo de ensino e aprendizagem deve descolar-se do professor para o aluno, de forma que ele possa ser protagonista de sua aprendizagem e aprender ativamente e, assim, desenvolver autonomia necessária, desvinculando-se da mera transmissão de informação do ensino tradicional. Para isso, a Escola Nova reivindica uma metodologia capaz de considerar a individualidade e as necessidades de aprendizagem de cada educando, pois cada aluno possui características de aprendizagem diferentes.

Diante dos desafios no cenário educacional do século XX, a Escola Nova trouxe no arcabouço de uma nova pedagogia algumas ideias e conceitos, inovadores para a época, que ainda hoje são aplicados nas salas de aula, como: a educação integral, o ensino “*learning by doing*” (aprender fazendo), a experiência concreta e ativa, o protagonismo (o aluno como centro), o método de projetos e a resolução de problemas, o método dos centros de interesse, o ambiente escolar equipado com objetos pequenos para o domínio da criança: mesas, os materiais concretos e manipuláveis, o método de trabalhos por equipe e trabalho coletivo, o desenvolvimento das tecnologias de ensino (o rádio, o cinema, a televisão, o vídeo, o computador, etc.), dentre outros. Em contraposição aos escolanovistas trazemos Kfoury *et al.* (2019, p. 132) que contribuem relatando o seguinte,

O ensino tradicional se baseia na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe de aula aos alunos. O docente, nesse modelo, já traz o conteúdo pronto, e o aluno se limita a ouvi-lo de forma passiva. A avaliação é realizada visando à reprodução do conteúdo transmitido pelo professor. Dificilmente as necessidades de aprendizagem dos alunos são identificadas, visto que o professor é o centro do processo de ensino aprendizagem. Dessa forma, a tendência é tratar os alunos como se todos aprendessem da mesma forma e tivessem o mesmo ritmo de aprendizagem.

Com isso, percebemos dois movimentos bastante antagônicos que marcam o século XX e inauguram um novo momento pedagógico que influenciará os filósofos e pedagogos, inclusive, no Brasil. No quadro 01 - Escola Tradicional x Escola Nova estabeleceremos alguns princípios e contrastes entre ambas.

Quadro 01 - Escola Tradicional x Escola Nova

| Escola Tradicional | Escola Nova |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> processo ensino e aprendizagem centrado no professor (o aluno aprende ouvindo, de forma passiva as explicações do professor) | <ul style="list-style-type: none"> processo ensino e aprendizagem centrado no aluno (respeito à personalidade de cada aluno/entender os alunos segundo suas condições individuais de desenvolvimento) |
| <ul style="list-style-type: none"> aula expositiva à toda classe de alunos | <ul style="list-style-type: none"> aula experimental, vivência prática (relacionadas à vida real), aprender fazendo, ativa |
| <ul style="list-style-type: none"> metodologia de ensino massivo | <ul style="list-style-type: none"> metodologia com caráter individual |
| <ul style="list-style-type: none"> o professor traz o conteúdo pronto e o aluno se limita a ouvi-lo de forma passiva | <ul style="list-style-type: none"> o aluno deve ser protagonista da sua aprendizagem e aprender ativamente, desenvolvendo autonomia, desvinculando-se da mera transmissão de informações |
| <ul style="list-style-type: none"> a avaliação é realizada visando à reprodução do conteúdo transmitido pelo professor (considerando o mesmo ritmo de aprendizagem) | <ul style="list-style-type: none"> a avaliação é personalizada e processual (considerando os diferentes ritmos de aprendizagem) |
| <ul style="list-style-type: none"> dificilmente as necessidades de aprendizagem dos alunos são identificadas, visto que o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem | <ul style="list-style-type: none"> considera a individualidade e as necessidades de cada aluno, pois cada aluno possui características de aprendizagem diferentes |
| <ul style="list-style-type: none"> a tendência é tratar os alunos como se todos aprendessem da mesma forma e tivessem o mesmo ritmo de aprendizagem | <ul style="list-style-type: none"> entender os alunos segundo suas condições individuais de desenvolvimento |

Fonte: elaborado pela autora a partir de Kfourri *et al.* (2019, p. 132-134)

No Brasil, a Escola Nova influenciou as ideias de renovação do ensino primário no início da década de 1920. Com a necessidade de educar as classes populares houve uma organização no sistema nacional de ensino a fim de estabelecer um ensino elementar de cunho padronizado para a escolarização em massa. Para os autores Pereira, Felipe e França (2012, p. 239),

O fenômeno da escolarização em massa, configurado a partir da segunda metade do século XIX, apresentou muitos aspectos comuns de abrangência global, entre eles: a obrigação escolar, a responsabilidade estatal pelo ensino público, a secularização do ensino e da moral, a nação e a pátria como princípios norteadores da cultura escolar, a educação popular concebida como um projeto de consolidação de uma nova ordem social.

Alguns educadores e intelectuais se destacam neste período histórico como: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Anísio Teixeira, Carneiro Leão, Mário Cassandra, entre outros. Pereira *et al.* (2012, p. 244) afirmam: “Os pilares sobre os quais se alicerçam os ideais e as políticas de inovação educacional no final do século XIX e início do século XX foram a construção dos Estados-nação e sua modernização social. De acordo com Souza (2013, p. 109),

No final dessa década e no início dos anos 30, vários estados brasileiros promoveram reformas educacionais com base na moderna pedagogia que propunha, para além de mudanças metodológicas no ensino, novas finalidades para a educação, associando a escola aos projetos de modernização e reconstrução social do país.

Segundo relatos da autora Bartelmebs (2014, p. 162), a história mostra que:

As pesquisas de Piaget acerca da aprendizagem iniciam por volta de 1930, quando ele mostra: “a inteligência como processo de adaptação e de organização das ações do indivíduo em relação ao meio: a adaptação como atividade de integração, diferenciação e organização de sistemas de ações (esquemas de ação)”. Ao compreender como se constrói a aprendizagem no desenvolvimento da inteligência, é possível conceber formas de planejar o ensino que superam as visões clássicas do empirismo e do apriorismo presentes em quase todas as metodologias práticas utilizadas em sala de aula.

Perante o exposto, podemos dizer que a obra de Jean Piaget (1896-1980) foi uma teoria que atravessou as intensas transformações da sociedade do século XX, na qual “investigou sobretudo a natureza do desenvolvimento da inteligência na criança” (GADOTTI, 1999, p. 146). Em seus estudos, Jean Piaget “[...] propôs o método de observação para a educação da criança. Daí a necessidade de uma *pedagogia experimental* que colocasse claramente como a criança organiza o real” (GADOTTI, 1999, p. 146, grifo do autor). Foi um crítico da pedagogia tradicional que nas suas concepções “ensina a copiar e não a pensar”. Piaget ainda afirmou que “O objetivo da educação não deveria repetir ou conservar verdades acabadas, mas aprender por si própria a conquista do verdadeiro”. (GADOTTI, 1999, p. 146). Nesse sentido Ferreiro e Teberosky (1999, p. 30, grifo das autoras) afirmam que:

[...] a Teoria de Piaget, não é uma teoria particular sobre um domínio particular, mas

sim um marco teórico de referência, muito mais vasto, que nos permite compreender de uma maneira nova *qualquer* processo de aquisição de conhecimento. [...] não supõe que ela seja aceita como “dogma”, mas sim, precisamente, como teoria científica, e uma das maneiras de provar sua validade geral é tratar de aplicá-la em domínios ainda inexplorados a partir dessa perspectiva, tendo bastante cuidado em diferenciar o que significa utilizar esse marco teórico para engendrar novas hipóteses e evidenciar novos marcos observáveis das tentativas demasiado rápidas de fazer com que Piaget tenha dito o que se tem vontade de dizer (como as deduções apressadas que justificam os “métodos globais” como sendo os métodos em consonância com a teoria piagetiana).

Neste mesmo sentido, complementa Bartelmebs (2014, p. 160) que:

[...] embora Piaget e seus colaboradores da Escola de Genebra tenham dedicado grande parte de seus estudos ao desenvolvimento da inteligência na criança, isso não significa necessariamente que ele tenha pensado em uma aplicação pedagógica direta de sua teoria. Porém, pesquisadores como Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) [...] detalharam pesquisas em aprendizagens de conteúdos específicos como aquisição da língua escrita [...]. De seus estudos derivam a psicogênese da língua escrita [...].

Convém lembrar que “Piaget descreve comportamentos de crianças, principalmente, e também de jovens, pretendendo entender a capacidade de conhecer do sujeito. Descreve e não oferece orientações pedagógicas”. (LINS, 2005, p. 15). De Pádua (2009, p. 22) contribui dizendo que “Piaget elaborou a Epistemologia Genética com a colaboração de especialistas de áreas diferentes, visto que ele também se interessava por várias áreas do conhecimento”. A mesma autora relata que, ao realizar um trabalho científico multidisciplinar e coparticipativo, superando as limitações estanques das áreas da psicologia, acabou por desagradar a academia naquela época sendo alvo de muitas críticas. Lins (2005, p. 14) afirma que: “A Epistemologia é uma parte da Filosofia que se destaca pelo seu objeto central - o conhecimento - e que tem servido de inspiração para muitos filósofos em todas as épocas”. Gadotti (1999, p. 146) complementa: “Sua teoria epistemológica influenciou outros pesquisadores, como a psicóloga argentina Emília Ferreiro, cujo pensamento é muito difundido hoje nas escolas de 1º grau no Brasil”. Bartelmebs (2014, p. 161) complementa dizendo: “Nesse sentido, as implicações educacionais da epistemologia genética ganham espaço na alfabetização de crianças com a popularização da obra das pesquisadoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky”. De Pádua (2009, p. 27) declara que

A grande preocupação da Epistemologia Genética é explicar a ordem de sucessão em que as diferentes capacidades cognitivas se constroem. [...] Piaget era contrário ao Behaviorismo por não acreditar que os processos de aprendizagem possam ser pesquisados sob condições rigidamente controlados e por esses pesquisadores acreditarem que se possa incutir na mente infantil, a qualquer tempo, o que quer que seja.

Nesse sentido, Bartelmebs (2014, p. 161) contribui relatando que Piaget,

[...] aponta para a importância de conhecer o pensamento dos alunos a fim de identificar obstáculos e modos de superá-los. Eis uma das aplicações que a epistemologia genética pode ter no ensino: possibilitar conhecer e compreender o pensamento dos alunos. Vale destacar que não se tratam de receitas metodológicas para ensinar determinado conteúdo, mas especificamente de estudos preocupados com aprendizagens específicas dentro de uma área.

Algumas considerações são levantadas por De Pádua (2009, p. 28) a respeito da formação da capacidade cognitiva nas quais compreende que aconteçam em períodos sucessivos e aponta que:

[...] a Epistemologia Genética remonta a gênese e mostra que não existem começos absolutos. O problema dela é o do desenvolvimento dos conhecimentos. E, como, nessa concepção, esse desenvolvimento não acontece de forma linear, mas através de saltos e rupturas, ela estabelece estágios de desenvolvimento. Cada um desses estágios representa, justamente, uma lógica das estruturas mentais e que será superado radicalmente por um estágio superior que apresenta uma outra lógica do conhecimento.

O sujeito de Jean Piaget, nos relatos de Da Silva (2017, p. 28) “[...] é um sujeito ativo, que busca conhecimento [...]” e, com isso, busca respostas para seus questionamentos sobre o mundo, produzido em coletividade, motivando a sociedade na qual vive. Sobre este sujeito, a mesma autora (2017, p. 28) complementa dizendo: “Ele aprende por suas próprias ações sobre os objetos, construindo categorias de pensamento ao mesmo tempo em que organiza o mundo”. Ainda a Da Silva (2017, p. 28) traz que Emília Ferreiro pressupõe que este sujeito de Piaget “[...] também está presente na aprendizagem da língua escrita, visto que o sujeito interpreta os objetos, que está no centro do processo de ensino e aprendizagem e, portanto, da própria aprendizagem da língua escrita”. Ante o exposto, Bartelmebs (2014, p. 152, grifo da autora) explica que:

Dentro das etapas de desenvolvimento da psicogênese, há inúmeros níveis de compreensão a que se pode chegar dentro de um mesmo estágio do desenvolvimento, uma vez que cada estrutura “deve ser concebida como uma forma de equilíbrio, mais ou menos estável em seu campo restrito, tornando-se instável aos limites deste”, ou seja, mesmo atingindo o estágio formal, o sujeito pode ter ações ou comportamentos que remetem a estágios anteriores.

De acordo com Da Silva (2017, p. 28) para Piaget “[...] a aquisição do conhecimento não é linear. Durante esse processo ocorrem erros, os quais são construtivos, para não que são pré-

requisitos para a obtenção da resposta correta”. Bartelmebs (2014, p. 162) diz que: “[...] para Piaget e seus colaboradores, o erro, tão rechaçado pelo sistema escolar, e ao mesmo tempo tão desconhecido dos professores, tem papel crucial na aprendizagem”. Dessa maneira considera-se a importância do “erro” e do “conflito cognitivo” nas aprendizagens das crianças evidenciando a importância das aprendizagens que contemplam as vivências do mundo real.

Desta forma, “Em toda a análise do processo de formação das estruturas intelectuais, ou seja, da inteligência, desempenha papel fundamental a noção piagetiana de estágio”. (PIAGET, 1983, p. XII). Do nascimento até a adolescência, Piaget (1983) especifica quatro estágios do desenvolvimento cognitivo. Para o criador da epistemologia genética, “cada fase do desenvolvimento deve ser considerada como formada por estruturas diferentes em quantidade e qualidade”. (PIAGET, 1983, p. XIV) Palangana (2015, p. 27) complementa dizendo: “Cada período define um momento do desenvolvimento como um todo, ao longo do qual a criança constrói determinadas estruturas cognitivas”. Para Palangana (2015, p. 26).

Piaget especifica quatro fatores responsáveis pela psicogênese do intelecto infantil: o fator biológico, particularmente o crescimento orgânico e a maturação do sistema nervoso; o exercício e a experiência física, adquiridos na ação empreendida sobre os objetos; as interações e transmissões sociais, que se dão, basicamente, por meio da linguagem e da educação; e o fator da equilíbrio das ações.

A seguir apresentamos o quadro 02. Estágios de desenvolvimento cognitivo, segundo estudos de Jean Piaget.

Quadro 02 - Estágios de desenvolvimento cognitivo

| Estágios/faixa etária | Descrição do desenvolvimento |
|--|---|
| Sensório-motor (0 - 2 anos) | No início do desenvolvimento da inteligência sensório-motora, os comportamentos globais da criança estão determinados hereditariamente e apresentam-se sob a forma de esquemas reflexos. Nesse estágio tudo sucede como se o tempo se reduzisse exclusivamente às impressões de espera, de desejo, de êxito ou fracasso, existindo um princípio de sucessão, ligado ao desenvolvimento das diferentes fases de um mesmo ato. O sujeito funciona como um sistema organizador do universo, evoluindo de acordo com o aumento da complexidade das atividades de assimilação. No final deste estágio, pela separação entre ação e percepção, a criança torna-se capaz da noção de objeto permanente e idêntico a si mesmo, ainda que ele não esteja mais presente e sendo manipulado por ela. |
| Pré-operatório (2 - 7 anos) | Caracteriza-se pela função simbólica e pelo aparecimento da intuição das operações. Começa a apresentar certas noções de classificação e seriação dos objetos, essas operações são intuídas, isto é, não são realmente compreendidas porque não há uma operação verdadeiramente lógica. Os primeiros esquemas verbais constituem uma continuação dos esquemas sensório-motores, transpostos para um plano superior, implicando portanto uma modificação qualitativa na estrutura. |

| | |
|---|---|
| Operações concretas (7 - 11 anos) | Marcado pelas operações lógico-concretas. As atividades de representação (o jogo, o desenho e sobretudo a linguagem) têm três consequências essenciais para o desenvolvimento mental: início da socialização da ação, interiorização da palavra, isto é, aparição do pensamento propriamente dito, que já tem como suporte a linguagem interior e um sistema de signos; e, sobretudo, interiorização da ação como tal, que passa do plano perceptivo e motor para se reconstruir no plano das imagens e das experiências mentais. Nível da linguagem e do pensamento: do animismo, do artificialismo e do realismo nominal. Não há noção de conservação física e dos conceitos espaço-temporais. Não existe sequência lógica nas ações da criança. As relações entre classes (agrupamentos lógicos) somente podem ser compreendidas quando apresentam evidência concreta. |
| Operatório formal (A partir 11 anos) | Surtem somente quando o pensamento da criança torna-se reversível, ou seja, quando ela é capaz de admitir a possibilidade de se efetuar a operação contrária, ou voltar ao início da operação. A operatividade marca a possibilidade da criança agir, consistente e logicamente, em função das implicações de suas ideias. Neste período a criança pode realizar as relações possíveis, de modo a prever as situações necessárias para provar uma hipótese. Essa é, precisamente, a característica do método experimental na ciência. |

Fonte: elaborado pela autora a partir de Piaget (1983, p. XIII-XV)

O epistemólogo suíço Jean Piaget fundamenta, portanto, um sólido corpo teórico a respeito da psicologia do desenvolvimento, abrangendo da infância à adolescência. De acordo com Andrade, Andrade e Prado (2017, p. 1418) “Devido ao seu interesse principal pela inteligência, ele não chegou a elaborar sobre temas mais específicos como, por exemplo, a aquisição da leitura e da escrita”. Então, Emília Ferreiro juntamente com Ana Teberosky, propuseram-se a preencher essa lacuna. Na opinião de Mello (2007, p. 48-49),

Os estudiosos da teoria piagetiana não trouxeram “elementos significativos” para o estudo da aprendizagem da leitura e da escrita, sendo inédita a abordagem de Emília Ferreiro e colaboradores, graças à junção com a psicolinguística contemporânea. [...] as marcas do pensamento piagetiano nos estudos de Ferreiro, como o conceito de “sujeito epistêmico” e de “conflito cognitivo” e a abordagem de desenvolvimento, entre outros.

Desta forma seguimos com os estudos da vida e obras de Emília Ferreiro bem como suas pesquisas com crianças pequenas e, em fase de alfabetização para compreender o legado que deixou para a educação até os dias atuais.

2.2 Emília Ferreiro e a psicogênese da língua escrita

Emilia Ferreiro nasceu na Argentina em 1937, licenciou-se em Psicologia na Universidade de Buenos Aires no ano de 1962 e fez parte da “primeira geração de psicólogos argentinos” (MELLO, 2007, p. 23). Ao ler o livro *Psicologia da Inteligência*, de Jean Piaget

interessou-se pelas ideias do pesquisador suíço encontrando um enfoque diferente dos testes de inteligência aplicados em crianças, no intuito de mapear as respostas erradas que elas davam, contudo precisava discutir suas interpretações com outros pesquisadores. Sendo assim, na década de 1960 foi trabalhar como auxiliar de pesquisa na Universidade de Genebra na tentativa de se aproximar do mestre Piaget. (MELLO, 2007) De fato, Mello (2007, p. 24) afirma que “Ela queria verificar se realmente a teoria de Piaget era uma teoria geral de processos de aquisição do conhecimento”. Após algum tempo desenvolvendo pesquisa e lecionando, solicita ingresso no Centro Internacional de Epistemologia Genética, em Genebra, dirigido por Jean Piaget que propiciava oportunidades de pesquisa a quem solicitava. De acordo com Mello (2007) no final da década de 1960, ao realizar seus estudos em Genebra, Emília Ferreiro, sob a influência da epistemologia genética de Piaget apoia-se nos pressupostos teóricos do mestre relacionados à formação da inteligência infantil. Devido à teoria da construção do conhecimento elaborada por Piaget foi possível que Ferreiro e seus colaboradores contribuíssem para a interpretação de como se dá a aprendizagem da língua escrita por parte das crianças. Assim, Ferreiro doutora em Psicologia, no ano de 1970 pela Universidade de Genebra e orientada por Piaget que além disso escreve o prefácio do livro que resulta na tese da pesquisadora “[...] *Les relations temporelles dans le langage de l' enfant* [As relações temporais na linguagem da criança]. (MELLO, 2007, p. 27).

Após o doutoramento, no ano de 1970, Ferreiro retornou para Buenos Aires e iniciou os trabalhos voltados para a língua escrita, mas não permaneceu muito tempo na Argentina que passava por uma transição política. Relatam Scherman, Vissani e Fantini (2018, p. 1285, tradução nossa) que “Ali reuniu uma equipe de colaboradores com os quais iniciou em 1972 um trabalho de pesquisa sobre alfabetização com crianças de setores de baixa renda de escolas da periferia de Buenos Aires”. Mello (2007, p. 27) colabora dizendo que: “O trabalho com a língua escrita tornou-se tão interessante, que Ferreiro precisou de auxiliares para as investigações”. Algumas colaboradoras foram Ana Teberosky, Alicia Lenzi, Susana Fernández, Ana Maria Kaufman Tolchinsky. (SCHERMAN; VISSANI; FANTINI, 2018) Lembra Mello (2007, p. 27) “Como era a única latino-americana com doutorado orientado por Piaget, foram muitos os interessados”. Por volta de 1973 a Argentina passava por um processo de transição política na qual o sistema científico argentino foi desmantelado e valiosos projetos de pesquisa comprometidos. Diante disso, intelectuais e cientistas foram separados das universidades comprometendo a situação acadêmica de Ferreiro, impedindo seu retorno à universidade de Buenos Aires. (MELLO, 2007; SCHERMAN; VISSANI; FANTINI, 2018). Por este motivo, Ferreiro e seu marido, Rolando Garcia, foram trabalhar na Universidade de Montevideú, no

Uruguai, entre idas e vindas para Buenos Aires. Neste período, Ferreiro organizou dois grupos de pesquisa, entre psicólogos e pesquisadores da área de Ciências da Educação: um com pesquisadores que trabalhavam com temas vinculados à escrita e, outro, que trabalhavam com temas vinculados à língua oral. (MELLO, 2007). Também tinham interesse em trabalhar e aprender com Ferreiro devido a sua formação acadêmica, bem como, o compromisso científico de pesquisar e encontrar soluções para os problemas relativos à aprendizagem da leitura e da escrita. Diz Mello, 2007, p. 30) que: “[...] defendiam o ponto de vista de que a escola pública deveria garantir o direito à alfabetização a todas as crianças”.

Assim sendo, os principais marcos conceituais utilizados por Ferreiro e Teberosky no transcorrer da pesquisa são a psicologia genética, de Jean Piaget, e a psicolinguística, de Noam Chomsky. Mello (2007, p. 70) discorre que:

Segundo as autoras, grande contribuição ofereceu a psicolinguística contemporânea para a aprendizagem da leitura e da escrita, pois, a partir de 1962, ocorreram mudanças envolvendo aspectos cruciais na concepção de linguagem. Até essa data, predominava o modelo tradicional da aquisição da linguagem voltado para a imitação por parte da criança e para o reforço, no qual a criança associa a emissão sonora e a presença de um objeto até que esse se transforme em signo e se faça palavra.

Desta forma, Da Silva (2017, p. 29) afirma que Ferreiro “[...] está preocupada em garantir a ruptura da lógica linear que faz do processo de ensino aprendizagem uma descrição seqüenciada e segmentada do processo de aquisição da escrita”. Mello (2007, p. 71) explica que Ferreiro e Teberosky:

[...] discordam do modelo tradicional da aquisição da linguagem e esclarecem que a visão do processo que têm é totalmente diferente, porque envolve uma criança que não espera passivamente por um reforço externo, que dá as respostas ao acaso, mas uma criança que ativamente pensa e tenta compreender a natureza da linguagem à sua volta e, para compreendê-la, formula hipóteses, reconstruindo a sua própria linguagem, por meio da utilização das informações que o meio fornece”.

Sucedo então, na visão de Silva (2017, p. 29) “uma ruptura com a universalização dos processos de ensino-aprendizagem”. Segundo este autor (2017, p. 29) para Ferreiro,

[...] a escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança, em objeto de construção e investigação, em objeto dinâmico. Rompe-se também com as investigações sobre as questões da alfabetização que priorizam o como se deve ensinar a ler e escrever, bem como com a crença de que esses processos devessem se dar apenas na sala de aula, sob a garantia e controle do professor, o *legítimo* controlador do processo de alfabetização”.

Em 1974, juntamente com Ana Teberosky e outros pesquisadores, começou um trabalho

experimental retornando à universidade de Buenos Aires. Iniciava a pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, sendo os resultados publicados em 1979, no México. Mello (2007) explica que as autoras utilizam o termo “psicogênese” com o propósito de relatar as formas iniciais e os processos de desenvolvimento dos conhecimentos infantis relacionados à língua escrita. Para tanto, Ferreiro e Teberosky elegem primeiramente crianças de seis anos de idade, mas ao constatarem que estas já possuíam noções a respeito da língua escrita mudam o foco de atenção para crianças a partir de quatro anos na premissa de elas não terem ainda o mesmo conhecimento. No entanto, veem que essas crianças menores em grande parte já fazem hipóteses sobre a representação da escrita e, devido a essa constatação, perceberam a necessidade de realizar estudos com crianças de três anos. Isso porque, as evidências apontam que a gênese dos conhecimentos sobre a língua escrita poderia ocorrer nas crianças anteriormente aos quatro anos.

Ferreiro continua por mais dois anos nas pesquisas, mesmo sem ter apoio financeiro, nem oficial. Com o início do regime militar na Argentina, as pesquisadoras tiveram dificuldades de dar seguimento aos seus estudos, no entanto, ainda seguiram os trabalhos por dois anos e meio, momento em que o grupo teve que se dispersar. Cada pesquisador partiu para algum lugar, Ferreiro voltou para Genebra e, apesar dos constrangimentos, o interesse pela investigação continuou, pois continuaram a se comunicar, viabilizando o desenvolvimento de estudos comparativos, bem como a propagação destes conhecimentos. Na capital Suíça consegue o cargo de professora adjunta na Universidade de Genebra, mas com dificuldades de permanência devido ao fato de ocupar um cargo sendo estrangeira, decide retornar à América Latina. Como não poderia retornar à Argentina, decide ir para o México, onde forma um grupo de estudos com mexicanos para “[...] discutir os problemas da aquisição da leitura e escrita, tendo este trabalho repercussão no planejamento de políticas educacionais da Secretaria da Educação Pública do México”. (MELLO, 2007, p. 31) A escolha desse país se deu pela possibilidade de continuar o trabalho com crianças e, também, iniciar atividades com adultos analfabetos e indígenas, trabalhando como docente.

Em 1979 passou a atuar no Centro de Investigações e Estudos Avançados (Cinestav) do Instituto Politécnico Nacional (IPN) do México como pesquisadora e docente de estudos de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado, onde atua até hoje. Neste mesmo ano, no México, Ferreiro publicou, em coautoria com Ana Teberosky, seu mais importante trabalho, intitulado: *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*, no qual engloba resultados e reflexões sobre as pesquisas realizadas na Argentina, entre 1974 e 1976, com seu grupo de pesquisa. Em 1985, o livro é traduzido em português, com o título *Psicogênese da língua*

escrita. No entanto, Ferreiro já abordava o tema no Brasil por volta dos anos de 1981-1982. (MELLO, 2007). Na época, o Brasil vivia um cenário de muitas reprovações no primeiro ano e os resultados das pesquisas de Ferreiro fomentam reflexões sobre os fenômenos da alfabetização. Relata Mello (2007, p. 32) que após 1985, quando os textos de Emília Ferreiro começaram a ser traduzidos e divulgados no Brasil, suas contribuições na alfabetização e cenário brasileiros continuam até os dias atuais, seja por meios de seus livros, eventos científicos de repercussão nacional ou diversas palestras direcionadas aos educadores.

A trajetória de Ferreiro evidencia uma série de homenagens recebidas em diversos lugares onde suas ideias são difundidas, fato que demonstra o seu carisma e o reconhecimento pela abrangência das suas pesquisas em diversos países. A autora, ao longo de sua trajetória, vem demonstrando seu compromisso e sua preocupação com o problema da aprendizagem da leitura e da escrita. Na sequência da leitura veremos as contribuições da psicogênese de Ferreiro nos processos de construção de escrita das crianças.

2.2.1 Os níveis de escrita segundo Emília Ferreiro

Antes de mais nada precisamos falar sobre o conceito de alfabetização para então compreender os processos de escrita que Ferreiro aborda nos seus estudos e pesquisas. Em relação à abrangência do significado da alfabetização, Soares (2021b) considera que tenhamos consciência de que tal processo, permanente e nunca interrompido, não se encerra na aprendizagem da leitura e escrita mas prolonga-se pela vida. Segundo ideias de Soares (2020, p. 27, grifo da autora) sobre alfabetização: “Processo de apropriação da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas - procedimentos, habilidades - necessárias para a prática da leitura e escrita: domínio do sistema de representação que é a escrita alfabética e das normas ortográficas”. Para Tabile e Jacometo (2017, p. 78) a alfabetização “[...] é entendida como o processo pelo qual a linguagem adquire significados, constituindo-se um meio para a criança ampliar seu universo de conhecimento”. Soares (2020, p. 11, grifo da autora) afirma: “A alfabetização não é a aprendizagem de um *código*, mas a aprendizagem de um *sistema de representação*, em que signos (grafemas) *representam*, não codificam, os sons da fala (os fonemas)”. Em vista disso, podemos inferir que a alfabetização não é um conceito encerrado em si mesmo, mas um sistema orgânico, multifacetado, vivo e, possível de mutações ao longo da existência humana. Essa ideia nos faz refletir que a alfabetização ao longo dos tempos foi transmutando de forma a contar a história de como nos comunicamos e nos constituímos a partir da cultura. Com a premissa de que alfabetizar é para a “vida” toda, pois amplia o universo

do conhecimento do mundo acreditamos que tal processo fortalece a autonomia e o caráter de cidadania global que nos impõem a alfabetização do século XXI. Para Ferreiro (2012, p. 69)

Quando estudamos a alfabetização - de qualquer de seus ângulos ou facetas - não há como esquivar-se de uma consideração sobre a diversidade: diversidade de sistemas de escrita inventados pela humanidade; diversidade de propósitos e de usos sociais; diversidade de línguas em contato; diversidade na relação com o texto, na definição histórico-cultural do leitor e na autoridade.

Levando em consideração a diversidade dos estudantes que ingressam no 1º ano do EF no que diz respeito à sua experiência cultural e conhecimentos anteriores à escola, há necessidade de compreender o que passa na mente da criança ao produzir seus registros gráficos. Diante disso, Mello (2007, p. 63, grifo da autora) diz que: O objetivo primeiro da pesquisa proposta por Ferreiro & Teberosky (1985) foi “tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a ler e escrever”. Entendendo por processos os “caminhos” que a criança percorre para compreender as características, o valor e a função da escrita, sendo essa o objeto da sua atenção, portanto, do seu conhecimento. Ao passo que estudaram sobre a construção desses processos e propuseram tarefas para verificar “como as crianças chegam a ser ‘leitores’ - no sentido psicogenético”, compreenderam as hipóteses usadas por elas. (MELLO, 2007, p. 63, grifo da autora). Para tanto Mello (2007, p. 63-64, grifo da autora) acrescenta,

Para descobrir qual o processo de construção dos conhecimentos para se chegar ao domínio da língua escrita precisava: “identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita, compreender a natureza das hipóteses infantis e descobrir o tipo de conhecimento específico que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar. Outro objetivo da pesquisa foi identificar os tipos de erros construtivos que as crianças cometem na gênese das contextualizações acerca da escrita, já que, segundo a teoria de Piaget, a compreensão do objeto de conhecimento está ligada à possibilidade de o sujeito reconstruir esse objeto ao compreender quais são as leis de sua composição.

Por conseguinte, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31, grifo nosso) reiteram que “A teoria de Piaget nos permite introduzir a escrita enquanto *objeto de conhecimento*, e o sujeito da aprendizagem, enquanto *sujeito cognoscente*. Para Ferreiro e Teberosky (1999), a despeito da quantidade de métodos ofertados para o ensino da leitura, ainda há imenso número de crianças que não aprende. Sobre isso, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 31, grifo nosso) alertam que: “O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar, frear, facilitar ou dificultar; porém *não pode criar aprendizagem*”. Entendendo, nessa perspectiva, que as conquistas relacionadas ao conhecimento é uma decorrência da própria ação do sujeito. Neste sentido, Soares (2020)

constata que a lacuna em habilidades de leitura e escrita perpetua o fracasso escolar ao longo da escolarização devido a fundamental importância dessas habilidades para a aprendizagem.

Em face do exposto, Ferreiro e Teberosky (1999) dirá que a epistemologia genética é a única a propor a ação como a origem de todo o conhecimento. Nessa mesma demanda, ainda a autora irá afirmar que um sujeito ativo não é aquele que faz muitas coisas, nem mesmo o que tem uma atividade fenomenal. O sujeito ativo ao qual Ferreiro e Teberosky (1999, p. 32) se refere é aquele que “[...] compara, exclui, ordena, categoriza, reformula, comprova, formula hipóteses, reorganiza, [...], em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento)”. Em contraposição a essa ideia, o sujeito que realiza materialmente algo, no entanto, com as instruções ou modelos prontos para serem copiados por outrem não pode ser considerado um sujeito intelectualmente ativo. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 32) ainda ressaltam que “[...] o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição) e, não o conteúdo a ser abordado”. Nessa visão, a criança percorre por caminhos que não são lineares, há uma progressão interligada ao desenvolvimento de esquemas interpretativos que necessitam ser assimilados e que passam por reestruturações globais e muitas vezes, também, por *erros construtivos*, mas essenciais para o acesso à resposta correta.

A escrita do nome tem uma função bastante significativa para a criança pois é seu primeiro modelo de escrita estável. A psicogênese considera essa escrita um modelo de referência para as escritas posteriores. Afirmam Ferreiro e Teberosky em seus estudos (1999, p. 223) que: “O nome próprio [...] pareceria funcionar, em muitos casos, como a primeira forma estável dotada de significação”. As autoras relatam ainda que no “jardim de infância”, portanto, desde cedo, a criança tem a sua disposição a escrita do nome em diferentes materiais pessoais/escolares, como por exemplo: nome nas roupas (etiquetas), nos registros gráficos realizados em casa e na escola (desenhos e pinturas), no uso do “avental escolar” ou uniforme, etc., o que facilita escrever seu nome corretamente e, em letra de imprensa maiúscula. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, grifo nosso). Importante lembrar que inicialmente ao escrever o seu nome em letra de imprensa maiúscula, a criança dirá que representa seu nome completo, ou seja, nome e sobrenome.

Quadro 03 - Escrita do nome próprio na psicogênese da escrita

| | |
|----------------|--|
| Nível 1 | <ul style="list-style-type: none"> ● A escrita do nome próprio é impossível ou se realiza segundo as características das outras escritas, com um número indefinido ou variável de grafismos de uma tentativa à outra; ● Ainda não sabe escrever seu nome, nem reconhece quando o vê escrito; |
|----------------|--|

| | |
|----------------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Quando o escreve ou compõe com letras móveis, utilizam uma certa quantidade que não deriva de uma análise do comprimento sonoro do nome correspondente, mas das ideias da criança sobre a quantidade de caracteres necessários para que algo possa ser lido; • Indiferenciação entre as propriedades do todo e das partes, alterna com a ideia de que as transformações do nome podem dar lugar a outros nomes, próximos ao primeiro (m=nomes de outros membros da família); • Onde está o nome próprio pode-se ler também o nome e sobrenome. |
| Nível 2 | <ul style="list-style-type: none"> • A criança descobre a possibilidade de uma correspondência termo a termo entre cada letra e uma parte do seu nome completo; • A escrita do nome pode ser, indiferenciadamente, também escrita de todos os nomes e sobrenomes; • A criança começa a desligar-se da leitura global e a atentar uma correspondência das partes entre si; • A limitação inerente a este nível é a seguinte: a correspondência se buscará entre partes “completas” do próprio nome, e não entre as partes que constituem cada nome (suas sílabas); • Encontram sérios problemas quando se trata de interpretar essa escrita; • O nome próprio escrito é recebido, inicialmente, como uma forma global, dificilmente analisável; • Na dura tarefa de encontrar um valor para as partes, compatível com o valor do todo, nada é óbvio nem imediato. |
| Nível 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Caracteriza-se pela utilização sistemática da hipótese silábica aplicada ao nome próprio; • A leitura tende a se limitar ao nome, com exclusão do sobrenome; • Passagem da correspondência entre uma letra e um nome, para a correspondência entre uma letra e uma parte (sílabas) do nome; • A hipótese silábica aplicada a uma forma fixa recebida a partir de fora, entra continuamente em conflito com ela. |
| Nível 4 | <ul style="list-style-type: none"> • É típica deste nível a mistura de leituras derivadas da hipótese silábica e de um começo alfabético. |
| Nível 5 | <ul style="list-style-type: none"> • A escrita e a leitura operam sobre os princípios alfabéticos; • Os novos problemas que se apresentam são de índole ortográfica. |

Fonte: elaborado pela autora a partir de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 225-232).

Os estudos referentes à escrita das crianças, de 4 a 6 anos, realizados por Ferreiro e Teberosky (1999) nos apresentam cinco níveis sucessivos. Na sequência passamos a descrevê-los.

Nível 1 - Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 193) “[...] escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma”. Na escrita de imprensa veremos grafismos separados entre si, composição de linhas curvas ou, até mesmo, uma combinação de ambos. Nesta fase, apesar de todas as escritas se assemelharem entre si, a criança (a escritora) tem uma intenção subjetiva que faz com que ela possa interpretar a sua escrita, mas não a de outros. Ou seja, tal escrita, ainda não pode ser considerada segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 193) um “veículo de transmissão de informação”, portanto do ponto de vista interpretativo não pode ser compreendido. Da Silva (2017, p. 32) complementa:

“Cada criança lê em seus rabiscos aquilo que quis escrever e essa leitura é um ato particular, dela, mas que ela quer compartilhar, pois ele espera e crê fazer-se entender por meio deles quando os mostra aos outros”. Lima (2018) contribui dizendo que no nível pré-silábico as crianças possuem hipóteses bastante *embrionárias* sobre a escrita, considerando o desenho e a escrita a mesma coisa. Ferreiro e Teberosky (1999) colocam que aparecem, neste nível, tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o que é dito. Isto significa que as crianças esperam que os nomes dos objetos/pessoas sejam proporcionais ao seu tamanho e, não ao tamanho “real” da palavra. Aqui aparece também uma dificuldade da criança, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), que é “momentânea” entre diferenciar as atividades de escrever e de desenhar. Lima (2018) complementa dizendo, que neste nível, é comum a criança misturar letras e números, rabiscos e pseudoletas. Outra questão interessante que coloca Ferreiro e Teberosky (1999) diz respeito ao uso do desenho como apoio da escrita, garantindo o seu significado, ou seja, a criança justifica que somente a escrita não basta para “dizer” o nome/significado de algo necessitando “emparelhar” com o desenho para nomeá-lo. Importante para as referidas autoras (1999) é cuidar para que a modificação da orientação espacial (direita/esquerda, em cima/embaixo) dos caracteres não seja vista como índice patológico (ex.: dislexia e/ou disgrafia), mas como algo natural nesse momento da escrita. Muitas vezes essas inversões são voluntárias e, por vezes, motivadas pela criança, e demonstram um desejo de explorar de modo ativo tais formas. Por fim, Ferreiro e Teberosky (1999, p. 202) relatam: que neste nível, a leitura da escrita é global, sendo que cada letra vale pelo todo.

Nível 2 - De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) a hipótese desse nível revela a criança que para poder ler coisas diferentes e atribuir diferentes significados, há que se ter uma diferenciação na escrita. A evolução desse nível é que as formas dos grafismos são mais definidas e próximas das letras. Outro ponto colocado por Ferreiro e Teberosky (1999) é que a criança continua com a hipótese de que faz falta uma quantidade mínima de grafismos para escrever, bem como, a hipótese da variedade de grafismos. Da Silva (2017) contribui dizendo que, neste momento, a criança cria hipóteses sobre a escrita dos nomes ser proporcional ao tamanho do objeto/pessoa a que se refere. Com isso, entende que para ler coisas diferentes é necessário utilizar diferentes formas para tal representação. Lima (2018) acrescenta que por vezes as crianças utilizam as letras do próprio nome para fazer a variação das escritas. Assim, relata Da Silva (2017, p. 32) “[...] a criança procura combinar de várias maneiras as poucas formas de letras que é capaz de reproduzir”. Ferreiro e Teberosky (1999) discorrem que para algumas crianças a oferta de diferentes traços é bastante limitada, momento que a criança busca respostas às exigências da escrita utilizando uma variação “combinatória” na posição das letras

e, dispendo na ordem linear, considerando tal feito um salto cognitivo. Da Silva (2017) explica que ao se lançar na escrita, a criança segue duas regras básicas: a quantidade de letras não pode ser inferior a três e, a variedade entre elas não deve se repetir. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 204) reafirmam dizendo: “[...] a intenção de usar as permutas na ordem linear para expressar diferenças de significado, mantendo constante a quantidade e a exigência de variedade, é indubitável”. Com isso a criança procura estabelecer a diferença entre as palavras e começa a perceber o conjunto de sons que compõem a fala - palavra dita - e as partes das palavras que escreve. Da Silva (2017) diz que, neste nível, cada sílaba corresponde a uma letra, indicando uma lógica nos processos de elaboração da escrita, bem como, a tentativa, por parte da criança, de decodificação e apropriação da lógica adulta.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 204, grifo das autoras) pode a criança no curso desse desenvolvimento adquirir “[...] modelos estáveis de escrita, certas *formas fixas* que é capaz de reproduzir na ausência do modelo”. De acordo com Ferreiro e Teberosky (1999) a correspondência que a criança faz entre a escrita e o nome ainda é global e impossível de analisar, ou seja, as partes da escrita ainda não correspondem às partes do nome. Cada letra corresponde ao todo, não tendo um sentido específico nesta representação. Da Silva (2017) coloca que essa lógica da criança resulta de processos de acomodação que não correspondem às expectativas da lógica usual do adulto, ou seja, não corresponde à lógica formal da escrita. Da Silva (2017) versa que essa diferença entre a lógica infantil e a adulta, referente a escrita, é usualmente entendida como erro devendo ser sanada.

Segundo Da Silva (2017, p. 32), é importante dizer que: “Errar revela o lado criativo da criança, errar pode ser entendido como reinventar o processo lógico e assim, traz consigo um lado positivo; revela as etapas pelas quais as crianças passam”. Ferreiro e Teberosky (1999) lembram que toda a obra de Piaget contempla exemplos de erros construtivos, de modo que podemos entender como “erros sistemáticos” e não erros por falta de atenção ou memória. Ferreiro e Teberosky (1999) criticam a prática pedagógica - que “tradicionalmente” tem “horror ao erro” - e, neste ponto, precisamos concordar com as autoras, pois tal premissa tem sido fomentada em nossas escolas ao longo dos anos, principalmente, nos primeiros ciclos de alfabetização haja vista o grande número de crianças que ao chegarem ao terceiro ano ainda se encontram precariamente alfabetizadas. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 34) afirmam que “[...] uma prática pedagógica de acordo com a teoria piagetiana não deve temer ao erro”. Por esse motivo, a importância dos pedagogos compreenderem esses processos infantis, levando em consideração os “erros construtivos” evitando colocá-los numa perspectiva de erro patológico ou incapacidade de aprendizagem.

Ferreiro e Teberosky (1999) fazem uma observação importante que diz respeito a aquisição da reprodução de um certo número de formas gráficas fixas e estáveis que aparecem em dois tipos de reações: a) bloqueio e b) utilização dos modelos adquiridos para prever outras escritas. O bloqueio prevê o seguinte raciocínio: aprende-se a escrever copiando a escrita de outros, com isso, na ausência de um modelo, não há possibilidade de escrita. Podendo acontecer um bloqueio profundo no qual a criança manifesta uma alta dependência do adulto e, com isso, uma insegurança das suas próprias capacidades. Ou ainda, pode ser uma situação momentânea que dure um curto período de tempo.

Nível 3 - Ferreiro e Teberosky (1999) dizem que, nesta fase, a criança passa por uma evolução ao tentar dar um valor sonoro a cada uma das letras que formam a escrita, ou seja, cada letra vale por uma sílaba. Segundo as autoras, a evolução que ocorre nesse nível supera em progressão os anteriores, pois agora, a criança entende que cada letra vale por uma sílaba entrando no que chamamos de hipótese silábica. Da Silva (2017), na mesma linha de pensamento, diz que a criança, nesta hipótese, faz tentativas de dar um valor sonoro a cada uma das letras que formam a palavra. Com isso, podemos entender que cada grafia traçada pela criança representa para ela uma sílaba articulada na qual pode usar letras ou outros tipos de grafias. Ferreiro e Teberosky (1999) explicam que, nesse momento, a criança passa por duas mudanças qualitativas importantes: a) supera a etapa de correspondência global, entre a forma escrita e a expressão oral, passando a fazer correspondência entre partes do texto, ou seja, cada letra, e partes da expressão oral num recorte silábico do nome; e, b) a criança inicia as hipóteses de que a escrita representa partes da fala. Nessa perspectiva, Da Silva (2017) dirá que a criança irá trabalhar com o conflito da verificação de suas hipóteses pois a partir desse momento considera que para escrever necessita pelo menos de três caracteres, ou seja, precisa usar duas formas gráficas para escrever duas sílabas. Ferreiro e Teberosky (1999) ainda esclarecem que nessa hipótese de escrita podem aparecer grafias distantes ou bem diferenciadas das letras, podendo ainda, neste último caso, as letras serem ou não utilizadas com valor sonoro estável. Observa-se, também, nessa lógica de escrita silábica a estabilização do valor sonoro de algumas letras e, muito particularmente, das vogais.

Outro ponto muito interessante de se colocar é o conflito evidente pelo qual as crianças passam nesse nível e que demonstram através das contradições na escrita. Ferreiro e Teberosky (1999) alertam que diante da estimulação externa de aprendizagem das formas fixas a criança que fazia uma correspondência global entre o nome e a escrita, na fase anterior, neste momento, enfrenta o conflito de uma correspondência global para a correspondência termo a termo, que a leva a atribuir valor silábico a cada letra. As referidas autoras afirmam que ao chegar na

hipótese silábica duas características da escrita anterior podem desaparecer momentaneamente: as exigências que a criança tinha com a variedade e quantidade mínima de caracteres. Sendo possível, nesse nível, aparecer caracteres idênticos devido a criança ainda não ter o valor sonoro estabilizado. Com isso, é importante dizer que quando a criança está bem situada na hipótese silábica, a exigência da variedade reaparece. Outro ponto que Ferreiro e Teberosky (1999) colocam, muito interessante, relaciona-se ao conflito entre a quantidade mínima de caracteres e a hipótese silábica, por exemplo: a criança escreve somente duas grafias para a palavra dissílaba, o que algumas crianças consideram abaixo da quantidade mínima necessária para tal escrita, porém, diante de uma palavra monossílaba se veem num conflito cognitivo de que somente com duas letras “não se pode escrever”. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 213, grifo das autoras) a hipótese silábica “[...] é uma construção original da criança que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto”. A seguir veremos os progressos alcançados pelas crianças ao ingressarem no próximo nível de escrita.

Nível 4 - Com a chegada da criança nesse nível, que é uma passagem da hipótese silábica para a hipótese silábica-alfabética, é possível perceber uma evolução no que diz respeito à análise que a criança faz sobre a escrita e, que lhe coloca diante do conflito entre as formas gráficas fixas recebidas do meio e a leitura dessas formas em parâmetros de hipótese silábica. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999, p. 216) “A hipótese silábica entra em contradição com o valor sonoro atribuído às letras [...]”. Ferreiro e Teberosky (1999) consideram rico esse momento de passagem, acreditando também ser um momento difícil para a criança, onde ela necessita coordenar as complexas etapas anteriores ocorridas no processo dessa evolução.

Da Silva (2017) segue nesse sentido dizendo que o conflito estabelecido, entre uma exigência interna da criança de um número mínimo de grafias e a realidade das grafias fixas que o meio fornece, faz com que ela procure soluções. Estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) confirmam que nessa fase a criança tem dificuldades para abandonar duas ideias que elaborou anteriormente, que faz falta uma certa quantidade de letras para que algo possa ser lido e, que cada letra representa a sílaba que compõe a palavra/nome. Isso acontece porque a criança na hipótese silábico-alfabética tem a noção de que para escrever algo é necessário representar as partes sonoras dessa palavra/nome. Da Silva (2017, p. 33) afirma que “Essa busca de soluções faz com que a criança comece a perceber que escrever é representar progressivamente as partes sonoras das palavras, ainda que não o faça corretamente”.

Ferreiro e Teberosky (1999) reiteram que o meio oferece vasto repertório de letras e uma série de equivalentes sonoros, sendo o nome próprio a forma fixa estável mais importante que a criança pode facilmente assimilar. Ressaltam, ainda, que a falta de estímulos do meio em

prover tais informações compromete as situações de conflito cognitivo, fazendo com que as crianças permaneçam no nível silábico-alfabético, mas não avancem para o próximo nível. Contudo, Da Silva (2017) afirma que a criança ao chegar à fase silábica-alfabética adquire uma lógica alfabética, ou seja, já não come as letras, ao contrário agrega outras.

Outro ponto colocado por Ferreiro e Teberosky (1999) e, não menos importante, relaciona-se à negativa da criança em escrever em determinados momentos, podendo esta atitude ser atribuída às dificuldades próprias a este momento de transição. Percebe-se também as longas e seguidamente improdutivas análises sonoras da palavra, as constantes perguntas a respeito da escrita de um fonema ou sílaba, e a necessidade de reafirmação da sua resposta pelo adulto.

Nível 5 - A escrita alfabética marca o final dessa evolução, sendo este nível um indicativo de que a criança já passou a “barreira do código”, portanto compreende que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba. Com isso, a criança está apta a realizar sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Ferreiro e Teberosky (1999) evidenciam em seus estudos que a partir desse momento a criança irá se confrontar com as dificuldades da ortografia, no entanto, não terá problemas de escrita propriamente dito. Para as autoras é relevante dizer que não podemos confundir as dificuldades de ortografia, nas quais as crianças, em processo, apresentam com dificuldades de compreensão do sistema de escrita que são relativas às leis do código de composição do código alfabético.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 221) certificam sobre as crianças no nível alfabético que: “[...] suas dificuldades se centram nas grafias que correspondem a vários valores sonoros ou, inversamente, nas distintas grafias que correspondem a um mesmo valor sonoro”. Uma questão que aparece neste momento de hipótese alfabética refere-se à escrita de orações, na qual as crianças escrevem sem deixar espaços entre as palavras. Geralmente, as crianças neste nível escrevem em letra maiúscula de imprensa e demonstram certa resistência com a letra cursiva. Abaixo segue o quadro 04 - Níveis de escrita segundo Emília Ferreiro explicitando de forma sintetizada aspectos importantes, referente aos conceitos que envolvem tais processos de escrita.

Quadro 04 - Níveis de escrita segundo Emília Ferreiro

| | |
|----------------|--|
| Nível 1 | <ul style="list-style-type: none"> ● Escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma; ● O modo de representação dessa escrita apresenta uma variedade de representação alheia a qualquer busca de correspondência entre a pauta sonora de uma emissão e a |
|----------------|--|

| | |
|---|--|
| | <p>escrita;</p> <ul style="list-style-type: none"> ● A intenção subjetiva do escritor conta mais que as diferenças objetivas do resultado; ● A escrita não pode funcionar como veículo de transmissão de informação: cada um pode interpretar sua própria escrita, mas não a dos outros; ● Podem aparecer tentativas de correspondência figurativas entre a escrita e o objeto referido; ● A escrita é uma escrita de nomes, mas os portadores desses nomes têm, além disso, outras propriedades que a escrita poderia refletir, já que a escrita do nome não é ainda a escrita de uma determinada forma sonora; ● A correspondência se estabelece entre aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita; ● A dificuldade de diferenciar as atividades de escrever e de desenhar é apenas momentânea; ● Aparece o desenho como que provendo um apoio à escrita, como que garantindo o seu significado. ● Quanto à modificação da orientação espacial dos caracteres, neste nível e em níveis subsequentes, assinalamos que não pode ser tomada como índice patológico (prenúncio de dislexia ou disgrafia), mas como algo totalmente normal; ● Essas inversões são voluntárias, e testemunham um desejo de exploração ativa dessas formas dificilmente assimiláveis; ● As grafias são variadas e a quantidade de grafias é constante; ● A leitura do escrito é sempre global, e cada letra vale para o todo. |
| <p>Nível 2 (Pré-silábico)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● A hipótese desse nível: para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas; ● O progresso mais evidente é que a forma dos grafismos é mais definida, mais próxima à das letras; ● Segue-se trabalhando com a hipótese de que faz falta uma certa quantidade mínima de grafismos para escrever algo e com a hipótese da variedade nos grafismos; ● Em algumas crianças, a disponibilidade de formar grafias é muito limitada, e a única possibilidade de responder ao mesmo tempo a todas as exigências consiste em utilizar a posição na ordem linear; ● Expressam a diferença de significação por meio de variações de posição na ordem linear, descobrindo, os antecessores de uma combinatória, o que constitui uma aquisição cognitiva notável; ● A correspondência entre a escrita e o nome é ainda global e não analisável; ● Aparece o “bloqueio”: se aprende escrever, copiando a escrita de outros; na ausência do modelo, não há possibilidade de escrita; ● O “bloqueio” pode ser profundo (manifestando uma alta dependência do adulto e uma concomitante insegurança a respeito de suas próprias possibilidades) ou simplesmente momentâneo (na situação com o experimentador ou por um certo tempo); ● A utilização dos modelos conhecidos para prever novas escritas compartilha as características das escritas de nível precedente: quantidade fixa de grafias e variedade de grafias; ● A criança trata de respeitar duas exigências, a seu ver básicas, que são a quantidade de grafias (nunca menor que 3) e a variedade de grafias; ● A regra geral é que há uma proeminência marcante da escrita em maiúsculas de imprensa sobre a cursiva. |
| <p>Nível 3 (hipótese silábica)</p> | <ul style="list-style-type: none"> ● Caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita; ● Cada letra vale uma sílaba; ● A criança dá um salto qualitativo com respeito aos níveis precedentes; ● Se supera a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome); ● Pela primeira vez a criança trabalha claramente com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala; |

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • A hipótese silábica pode aparecer tanto com grafias ainda distantes das formas das letras como com grafias bem diferenciadas; • As letras podem ou não ser utilizadas com um valor sonoro estável; • Estabilização de algumas letras e, muito particularmente, das vogais; • Duas das características importantes da escrita anterior podem desaparecer momentaneamente: as exigências de variedade e de quantidade mínima de caracteres; • Com a hipótese silábica, a criança está obrigada a escrever somente duas grafias para as palavras dissílabas (o que, em muitos casos, está abaixo da quantidade mínima que lhe parece necessária), e o problema é ainda mais grave quando se trata de monossílabos; • Presença de um “conflito cognitivo”: em virtude da exigência de quantidade mínima de caracteres; • A criança entende que com duas letras “não se pode ler”; • A hipótese silábica é uma construção original da criança que não pode ser atribuída a uma transmissão por parte do adulto. |
| <p style="text-align: center;">Nível 4 (escrita silábica-alfabética)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Período de extraordinária riqueza deste momento de passagem e o difícil que se torna, para a criança, coordenar as múltiplas hipóteses que foi elaborando no curso dessa evolução; • A escrita silábico-alfabética precede regularmente a aparição da escrita regida pelos princípios alfabéticos; • A criança elaborou duas ideias muito importantes, que resiste - e com razão - em abandonar: que faz falta uma quantidade de letras para que algo possa ser lido (ideia reforçada agora pela noção de que escrever algo é ir reinterpretando, progressivamente, as partes sonoras desse nome), e que cada letra representa uma das sílabas que compõem o nome; • Apresenta um repertório de letras e uma série de equivalente sonoros para várias delas; • Escrita fixas estáveis, a mais importante: o nome próprio; • Algumas negativas em escrever podem ser atribuídas às dificuldades próprias a este nível de transição; • Nesta época pertencem, as longas e seguidamente infrutuosas análises sonoras das palavras e as múltiplas perguntas e pedidos de reassseguramento, perguntas que se referem a uma sílaba e, às vezes, a um fonema isolado. |
| <p style="text-align: center;">Nível 5 (escrita alfabética)</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Ao chegar a este nível, a criança franqueou a “barreira do código”, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever; • A partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito; • Suas dificuldades se centram nas grafias que correspondem a vários valores sonoros ou, inversamente, nas distintas grafias que correspondem a um mesmo valor sonoro; • Escrevem sem deixar espaços entre as palavras quando se trata de uma oração; • Prevalece a escrita em maiúsculas de imprensa ao invés da letra cursiva. |

Fonte: elaborado pela autora a partir de Ferreiro e Teberosky (1999, p. 193-232); Ferreiro (2015)

De acordo com Ferreiro (2015, p. 10) “O resultado são construções originais, tão estranhas ao nosso modo “alfabetizado” de ver a escrita, que parecem caóticas à primeira vista.” Ainda Ferreiro e Teberosky (1999, p. 191) sinaliza que: “[...] imitar o ato de escrever é uma coisa, interpretar a escrita produzida é outra”. Dito isso, reforçamos que para compreender e *interpretar* a construção da escrita da criança é necessário domínio a respeito do desenvolvimento cognitivo em cada etapa de desenvolvimento, suas peculiaridades individuais,

história de vida e experiências anteriores à escola formal. A compilação de informações a partir de dados empíricos e o registro de evidências desses processos de leitura e escrita podem fornecer um mapa dos processos que levam à escrita alfabética.

2.2.2 Importância da sondagem no processo de escrita

Ainda nos dias atuais, ao debater sobre temas relacionados à alfabetização, remontamos como referência às descobertas psicogenéticas de Emília Ferreiro e seus colaboradores no que tange aos processos da aquisição da escrita. Ramalho (2019) lembra que nos antigos métodos de alfabetização a escrita era vista como um código e que os testes de prontidão serviam para determinar quais as crianças estavam aptas à aprendizagem da leitura e escrita. Segundo Ramalho (2019, p. 19) os referidos testes atribuíam “[...] para si o poder de definir quem tinha direito de ser introduzido em um ensino sistemático da língua escrita”. Com isso, percebemos que durante algum tempo o ensino era pautado na memorização e treino, tratando a aprendizagem da escrita como uma codificação e decodificação segundo aspectos perceptivos e, desconsiderando os aspectos conceituais e cognitivos da criança nos atos de leitura e escrita.

Ao nos referirmos às sondagens relacionadas à escrita precisamos considerar que alfabetização e avaliação são processos que sofreram alterações no decorrer do tempo, portanto intrinsecamente conectados aos contextos histórico e sociais que, conseqüentemente influenciam os paradigmas, as concepções e práticas de alfabetização. (RAMALHO, 2019) Para Ramalho (2019) precisamos compreender os seguintes paradigmas avaliativos a fim de nos situarmos em tais práticas. Segue o quadro 05 - Paradigmas avaliativos na alfabetização.

Quadro 05 - Paradigmas avaliativos na alfabetização

| Paradigma avaliativo | Conceito de aprendizagem |
|----------------------|--|
| Behaviorista | <ul style="list-style-type: none"> ● Pautado na objetividade, influenciado pela psicologia associacionista; ● Avaliação classificatória, baseada em objetivos pré-definidos; ● Concentração na memorização dos conteúdos; ● A aprendizagem nessa perspectiva é interpretada como independente das situações de ensino; ● O estudante é visto como sujeito passivo; ● A dúvida cognitiva não é provocada; ● Os resultados apontam uma lógica excludente. |
| Tecnicista | <ul style="list-style-type: none"> ● Pautado em aspectos quantitativos; ● Ênfase pragmática e individualista; ● Pressupõe a ideia de progresso como resultado de um conjunto de procedimentos geridos com eficiência. |

| Paradigma avaliativo | Conceito de aprendizagem |
|----------------------|---|
| Tradicional | <ul style="list-style-type: none"> ● O universo da educação é equiparado ao mercado (neoliberalismo) ● Surge a figura do Estado validador, que passa a controlar e fiscalizar as políticas públicas; ● Os órgãos financeiros internacionais passam a cobrar dos países que instituem sistemas de avaliação, impondo a definição das competências; ● Utilizam-se testes padronizados e os resultados, em vez de servirem a um trabalho de interpretação, passam a ser encarados como indicadores úteis para o mercado; ● Modelo pedagógico transmissivo, desconsiderando o processo de construção do conhecimento que é dinâmico; ● O erro é visto como falha e não como elemento de informação do processo de aprendizagem |
| Cognitivismo | <ul style="list-style-type: none"> ● Pautado na psicologia de abordagem construtivista, cuja ênfase é no processo de desenvolvimento humano e na educação escolar; ● É deslocado o foco do ensino para a aprendizagem, e dos resultados para os processos; ● Concepção que necessita articulação entre: currículo, metodologias, estratégias didáticas, relação professor-aluno, etc. ● O sujeito é considerado ativo diante dos processos de aprendizagem; ● Lógica inclusiva, que respeita os ritmos singulares de cada sujeito; ● A avaliação é reguladora das aprendizagens e auxiliar nas tomadas de decisões, ou seja, assume caráter formativo; ● Atua com processos mentais, faz adaptações às diferenças individuais, levanta informações, diagnostica dificuldades, permite planejamentos, formaliza interpretações. |

Fonte: elaborado pela autora a partir de Ramalho (2019, p. 41-44).

De acordo com De Oliveira Mello (2007) o principal atributo do pensamento construtivista de Emília Ferreiro abarca ideias de que o sujeito diante de uma atividade estruturante constrói esquemas interpretativos de modo a compreender os princípios processuais da escrita. Soares (2020, p. 51) complementa dizendo que: “A criança vive, assim, desde muito pequena, antes mesmo de sua entrada na escola, um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociocultural e familiar”. Por conseguinte, De Oliveira Mello (2007) ainda coloca que as crianças demonstram capacidades cognitivas, ou seja, são capazes de ampliar seu raciocínio, bem como ampliam as capacidades linguísticas o que leva a aprimorar as concepções sobre o sistema de escrita. Acrescenta De Oliveira (2007, p. 90) que nesse processo “[...] as crianças (re)constróem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de uma elaboração pessoal, a qual se dá por sucessão de etapas, cada uma delas representando um estágio importante do processo”.

Com base nos níveis de compreensão da escrita inicial, Lima (2018, p. 30) diz que: “[...] a maioria dos educadores das séries iniciais são orientados a traçarem um perfil de entrada e de saída de alunos para acompanhar essa evolução da aprendizagem”. Segundo Lima (2018) tais atividades diagnósticas: iniciais, mediais e finais são práticas comuns nos Anos Iniciais (AI) e

possibilitam acompanhar a evolução, por meio de um enquadramento das crianças nos níveis de escrita. Por este motivo Soares (2020, p. 57) afirma:

Diagnosticar o nível de compreensão da escrita em que se encontram as crianças têm, para a ação educativa de alfabetizar em situação escolar, objetivos pedagógicos: a partir desse diagnóstico, podem ser definidos procedimentos de mediação pedagógica que estimulem e orientem as crianças a progredir, a avançar de um nível ao seguinte [...].

Rocha e De Souza Santos (2018) consideram a sondagem da escrita como instrumento de avaliação diagnóstica, fundamentalmente importante, tanto para o desenvolvimento das crianças quanto para auxiliar o professor em suas práticas didáticas, bem como no auxílio às dificuldades que as crianças apresentam. As autoras acreditam que as sondagens ajudam na intervenção do professor com as crianças e contribuem para que elas avancem no estágio. Ainda frisam, a importância de estenderem tal atividade até o terceiro ano do AI (final do ciclo de alfabetização), na intenção de propiciar aprendizagens significativas às crianças.

Campelo (2015) frisa sobre o cuidado que o professor deve ter ao realizar a sondagem diagnóstica no intuito de conhecer o nível conceitual de escrita da criança. O autor dirá que para o professor ter ‘em mãos’ o resultado do desenvolvimento psicogenético da criança em relação à língua escrita, ele deve se ater para que a produção escrita da criança seja *espontânea*, sob pena de invalidar todo o trabalho. Colabora Soares sobre a escrita das crianças pequenas (2020, p. 56, grifo da autora) que “[...] a escrita de palavras e pequenas frases - denominada “escritas espontâneas” -, que revelam suas hipóteses sobre o que seria a escrita”. Para Campelo (2015, p. 197) “A produção espontânea é aquela que não é o resultado de uma cópia - imediata/ atual ou posterior [...]”. Ou seja, a escrita ou produção espontânea é aquela que a criança escreve como sabe ou do seu jeito, o que não quer dizer de qualquer forma. Na concepção de Soares (2020, p. 13) “Diagnósticos periódicos da aprendizagem, elaborados, aplicados e corrigidos pelas/os próprias/os professoras/es, guiam o processo de ensino”. Leite (2016) em seus estudos constatou a importância da realização do teste de sondagem assim que a criança chega no ambiente escolar. Isso se deve a necessidade de ter conhecimento, já no início do ano letivo, sobre o que a criança já sabe sobre o sistema de escrita ou não, bem como o que ela precisa saber. Com isso, o professor poderá realizar intervenções adequadas para as diferentes hipóteses de escrita e traçar metas condizentes com a realidade da criança com vistas ao progresso de sua alfabetização. Orienta ainda, que tal sondagem seja realizada no mínimo umas três vezes no decorrer do ano, pois ajudará o professor a identificar os níveis de escrita das crianças auxiliando-o no processo de alfabetização numa perspectiva de letramento e na organização do

ensino. Reforça ainda, que o professor precisa entender que a criança não aprende a ler de um dia para o outro sob pena de dificultar os processos de alfabetização.

Borges, Oliveira e Pires (2016) explicam que uma forma de avaliação utilizada pelos professores para medir o avanço das crianças durante o processo de alfabetização é observar as hipóteses de escrita. A fim de estabelecer parâmetros sobre qual nível de escrita a criança se encontra, aplica-se a sondagem de hipótese de escrita. Para Borges, Oliveira e Pires (2016, p. 65) a sondagem embasa uma atividade pedagógica, desenvolvida junto às crianças, “[...] por meio da solicitação da escrita de um conjunto de palavras do mesmo campo semântico, diversificando somente a estrutura silábica”. Também, é solicitado a escrita de uma frase considerando uma palavra definida, lembrando que as palavras e frases são ditas oralmente pelo professor.

Da Silva, Gonçalo e Guedes (2020) olham com atenção ao destacar que conhecer as hipóteses de escrita das crianças não pode se transformar em um recurso para “rotular” os alunos. Tampouco, utilizar-se de critérios para separar as crianças em supostas classes homogêneas. O uso de estratégias, recursos e materiais, pelo pedagogo, é fundamental para o trabalho didático com a alfabetização com crianças com hipótese de escrita não alfabética, mas, também, para aquelas que já se encontram em hipótese alfabética. Para as autoras as sondagens consistem no ditado de uma lista de palavras e uma frase, cuja escrita as crianças não saibam de memória. Para elaborar a sondagem utiliza-se quatro palavras do mesmo campo semântico, sendo uma polissílaba, trissílaba, dissílaba, monossílaba e uma frase que contenha uma das palavras citadas.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. v) dizem que “Ensinar a ler e escrever continua sendo uma das tarefas mais especificamente escolares”. Um número muito significativo de crianças [...] fracassa já nos primeiros anos de alfabetização”. Soares (2020, p. 12) diz que pesquisas evidenciam e alerta: “[...] é uma constatação: o fracasso em alfabetização e letramento concentra-se nas escolas públicas, onde estão as crianças das camadas populares [...]” sendo essas as mais dependentes de uma educação que as promovam para melhores condições de vida, conduzindo-as à prosperidade econômica, social e cultural.

Em síntese, Soares (2020) coloca que ter um clima de comprometimento com as aprendizagens das crianças faz com que elas se sintam acolhidas e confiantes nas suas capacidades de aprender. Afirma ainda Soares (2020, p. 13, grifo da autora) que: [...] **“Toda a criança pode aprender a ler e escrever”**. Outro ponto interessante que remete às sondagens encontramos na fala de Hoffmann (2005, p. 15) quando discorre que:

O processo avaliativo se desenvolve concomitantemente ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos. Anotações sobre seu desempenho bimestral, por exemplo, são pequenas “paradas” de um trem em movimento, ou seja, momentos de o professor dar notícias sobre o caminho a ser percorrido pelo aluno até aquele momento. Da mesma forma, o significado essencial desses registros é servirem de pontos de referência para a continuidade das ações educativas, do próprio professor ou de professores que lhe sucederem, quando são feitos ao final do ano letivo.

Diante de tais demandas, Ferreiro e Teberosky (1999) criticam que apesar de um sortimento de métodos ofertados para o ensino da leitura e escrita, existe um número considerável de crianças que não aprende. Ainda dizem as autoras que a lectoescrita compõe um dos objetivos da instrução básica e que a sua aprendizagem é *sine qua non* para o sucesso ou fracasso escolar. Portanto o problema da alfabetização merece a nossa total atenção devido aos fracassos nesse campo gerarem desdobramentos como, por exemplo, o abandono escolar/evasão atingindo os objetivos mínimos de instrução exigidos numa sociedade do conhecimento.

2.3 O analfabetismo na infância e suas consequências sociais

A educação tem sido pauta em diversas discussões nas mais variadas camadas sociais devido ao impacto global que as tecnologias digitais, da informação e comunicação terão sob as novas gerações no século XXI. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2022, p. III) “Nossa humanidade e o planeta Terra estão ameaçados. A pandemia serviu apenas para provar nossa fragilidade e nossa interconectividade”. Com esta premissa, a educação necessita desbravar novos sentidos e propósitos que visem uma sociedade futura mais harmônica e sustentável de modo a contribuir na solução de problemas inéditos e complexos da nossa sociedade globalizada, bem como, criar novas possibilidades de vida plena às próximas gerações que respeitem a diversidade dos ecossistemas na Terra.

Salienta ainda a UNESCO (2022, p. III) que: “Agora, são necessárias ações urgentes, realizadas em conjunto, para alterar o rumo e reimaginar os nossos futuros”. Daí a importância da educação no contexto social atual, responsável por realizar mudanças que promovam o acesso à educação de qualidade a cada criança e jovem de forma a contribuir e potencializar a vida humana em toda a sua plenitude para que tenham um futuro digno e façam a diferença para a coletividade dos seres vivos na Terra. Ferreiro e Teberosky (1999) alertam para o grande número de analfabetos no mundo, reiterando que as políticas públicas realizadas em anos recentes têm demonstrado o fracasso na mitigação do analfabetismo. Colello (2021) afirma que

diante do quadro de analfabetismo no Brasil e os repetidos índices de baixo letramento na nossa sociedade, o ensinamento da língua escrita surge como principal e mais relevante objetivo da educação. Soares (2021b) situa a alfabetização como um conjunto de habilidades, caracterizadas como de natureza multifacetada e complexa. Ferreiro e Teberosky (1999) esclarecem que há duas facetas da alfabetização: de adultos e de crianças. E diz: “[...] no caso das crianças trata-se de prevenir, de realizar o necessário para que essas crianças não se convertam em futuros analfabetos”. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 19) Tais premissas fomentam ações urgentes na educação básica de forma a superar o analfabetismo já na infância como condição de sobrevivência humana futura. A UNESCO (2022, p. III) reitera que,

Este novo contrato social deve se fundamentar nos direitos humanos e se basear em princípios de não discriminação, justiça social, respeito à vida, dignidade humana e diversidade cultural. Deve abranger uma ética de cuidado, reciprocidade e solidariedade. Deve fortalecer a educação como um esforço público e um bem comum.

Em vista disso, a Agenda Educação 2030 foi adotada em 2015 para garantir uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos até 2030, estabelecendo uma série de metas para atingir tal propósito. Portanto, esta agenda é entendida como um compromisso universal e coletivo. Vale ressaltar que anteriormente à COVID-19, o mundo já estava fora do caminho para cumprir as metas e devido à pandemia alguns dos ganhos já conquistados na área educativa foram perdidos. A educação foi severamente interrompida em todo o mundo, com os alunos mais vulneráveis sendo os mais afetados. (UNESCO, 2022) Para Ferreiro e Teberosky (1999) falta o básico da educação para toda uma população e, que tal feito tem se tornado um dos males endêmicos dos sistemas educacionais que com isso produzem cada vez mais repetências, ausências e abandono escolar. Neste sentido podemos inferir que o contexto não mudou muito em relação ao que a autora já afirmava em 1999. Uma crítica faz Soares (2021b) ao dizer que: “[...] a escola atua na área da alfabetização, como se esta fosse uma aprendizagem “neutra”, despida de qualquer caráter político”. Colello (2021, p. 52) reflete que:

O fenômeno do analfabetismo funcional é um exemplo de que, para além dos fatores de ordem sociocultural e política que explicam as desigualdades do processo de aprendizagem, é preciso considerar a precariedade do sistema de ensino”. Isso porque, mesmo para aqueles que têm acesso à educação básica, não se pode garantir a competência leitora no contexto das práticas sociais.

Os efeitos da pandemia da COVID-19 têm impactado a educação pública brasileira desde

o ano de 2020, por este motivo, destacamos na nota técnica: “Impactos da pandemia na alfabetização de crianças”, do Todos Pela Educação (2022), os seguintes dados: entre 2019 e 2021, houve um aumento de 66,3% no número de crianças de 6 e 7 anos de idade que, segundo seus responsáveis, não sabiam ler e escrever. O número passou de 1,4 milhão em 2019 para 2,4 milhões em 2021; tal impacto reforçou a diferença entre crianças brancas e crianças pretas e pardas. Os percentuais de crianças pretas e pardas de 6 e 7 anos de idade que não sabiam ler e escrever passaram de 28,8% e 28,2% em 2019 para 47,4% e 44,5% em 2021, sendo que entre as crianças brancas o aumento foi de 20,3% para 35,1% no mesmo período; também é possível visualizar uma diferença relevante entre as crianças residentes dos domicílios mais ricos e mais pobres do País. Dentre as crianças mais pobres, o percentual das que não sabiam ler e escrever aumentou de 33,6% para 51,0%, entre 2019 e 2021. Dentre as crianças mais ricas, o aumento foi de 11,4% para 16,6%. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022). Dito isso, pressentimos a urgência de focalizar os esforços de alfabetização desde a infância construindo oportunidades de cidadania plena ao qualificar o ensino educacional básico e público no nosso país.

Os desafios encontrados durante o século XX miravam numa educação pública com propósitos voltados à cidadania e desenvolvimento tornando obrigatória a escolarização de jovens e adultos. Contudo, neste século há um prenúncio de enfrentamentos inéditos e crises que comprometem o futuro da humanidade e conseqüentemente a vida planetária. Nessa situação, a educação tem um papel fundamental e protagonista no intuito de reinventar-se urgentemente em prol da sociedade comum, de modo a trabalhar e compartilhar ações que de forma colaborativa possa criar futuros compartilhados, interdependentes, sustentáveis e mais pacíficos para todos (UNESCO, 2022). Com base nas ideias de Colello (2021, p. 83) é preciso desvendar alguns pontos relativos aos princípios e diretrizes do ensino, como: “[...] iluminar a revisão das práticas pedagógicas. No contexto sociocultural [...] diminuir as desigualdades sociais e delinear sólidas metas para a educação pública. No contexto político, [...] garantir direitos incondicionais para todos”. Com estes propósitos alinhados à formação de educadores em prol de uma educação de qualidade, com propósito e alinhada aos novos tempos e modos de viver na sociedade do século XXI, podemos reinventar o mundo que queremos para as nossas infâncias, futuros cidadãos planetários.

Isto posto, consideramos que as ações e políticas públicas nas fases iniciais de alfabetização e, fomentadas pela UNESCO, contribuem para os debates e estudos nesta área e necessitam de pautas para que incentivem a implementação de práticas mais disruptivas e inovadoras. Em vista disso, a UNESCO (2022) nos propõe projetar para 2050 algumas questões essenciais para a educação propondo alguns princípios fundamentais baseados nos direitos

humanos, como por exemplo: 1) assegurar o direito à educação de qualidade ao longo da vida; e 2) fortalecer a educação como um esforço público e um bem comum. Tais iniciativas propostas para educação podem capacitar as novas gerações a criar novos futuros de forma a renovar o mundo em que vivemos. Ainda citando a UNESCO (2022),

A educação - a forma como organizamos o ensino e a aprendizagem ao longo da vida - há muito tempo desempenha um papel fundamental na transformação das sociedades humanas. A educação consiste em como organizamos o ciclo intergeracional de transmissão e criação conjunta de conhecimento. Ela nos conecta ao mundo e uns aos outros, nos expõe a novas possibilidades e fortalece nossas capacidades de diálogo e ação. Porém, para construirmos os futuros que queremos, a própria educação deve ser transformada. (UNESCO, 2022, p. 5)

Ademais, outras são as condicionantes da alfabetização no período da infância na qual Soares (2021b) afirma que o fracasso escolar na alfabetização por si só não explica a natureza complexa do processo. A autora argumenta que os processos de alfabetização escolar sofrem, assim como as aprendizagens, a discriminação em favor das classes socioeconomicamente privilegiadas, ou seja, crianças de classes privilegiadas adaptam-se com mais facilidade às expectativas da escola, às funções e uso da língua escrita relacionando com o padrão culto da língua oral. (SOARES, 2021b) De acordo com a UNESCO (2022, p. 41) um dos papéis fundamentais das escolas “[...] é certificar o domínio de habilidades, competências e conhecimento. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999) sem que modifiquemos as condições de vida da população dificilmente mudaremos as situações do analfabetismo. Para a autora, a repetência percebida como um dos maiores problemas da educação primária tem sido posta como consequência de vontades individuais. Mello (2007, p. 65) diz que:

No tocante à repetência, acreditavam que, quando a criança fracassava na aprendizagem e a escola lhe oferecia uma segunda oportunidade, agia de forma errônea, pois, ao oferecer à criança recomençar o processo em condições idênticas à primeira, a oportunidade é de a criança repetir o fracasso, até evadir-se.

Com isso, autores como Ferreiro e Teberosky (1999) e Mello (2007) concordam que a maioria dos fracassos encontram-se nas populações mais pobres das cidades e que a repetência reforça a evasão escolar levando a “deserção” e “expulsão encoberta”. Dessa forma, o próprio sistema educacional é responsável por este abandono já que não apresentou estratégias ou interesse para ajudar o aluno, evidenciando assim, um problema social. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 20) manifestam que: “a desigualdade social e econômica se manifesta também na distribuição desigual de oportunidades educacionais”. Soares (2021b) contribui quando relata que a escola valoriza a língua oral culta e desvaloriza as práticas linguísticas das crianças das

classes populares atribuindo um “*déficit linguístico*”, sendo que línguas e culturas são diferentes umas das outras, nem piores nem melhores. A UNESCO (2022, p. 41) reforça a ideia de que focar na qualificação é insuficiente e que “Embora seja importante pensar nos resultados, não devemos perder de vista os processos e as interações sociais no centro da educação”. Complementamos com Colello (2021, p. 53) que:

De fato, para muitas crianças (sobretudo de classes menos privilegiadas, que tiveram menos acesso à literatura ou às experiências letradas), as razões para a aprendizagem de língua aparecem vinculadas a objetivos estritamente escolares (passar de ano, fazer lições, etc.) ou projetadas em longo prazo (conseguir um emprego, passar em concurso, entrar na faculdade etc.); em síntese, a língua raramente é tomada pelo seu valor em si ou pelo seu poder de gozo e encantamento. Isso justifica a baixa motivação e até a frágil disponibilidade de se constituírem como efetivos leitores e usuários da língua.

Entendemos que repetir o fracasso escolar de forma reiterada leva a criança e o jovem a desistir do seu propósito de vida desde muito cedo. Soares (2021b) faz uma crítica ao dizer que as soluções para o fracasso escolar têm sido conduzidas com programas de “educação compensatória” que em nada contribuem para os processos de alfabetização. Isto porque, segundo a autora, parte do pressuposto errôneo de haver uma “carência cultural” e/ou “deficiência linguística”, que além de não levar a resultados satisfatórios, ainda reforça a discriminação das crianças das classes populares. Ou seja, se os programas fracassam, a responsabilização reverte às próprias crianças e suas famílias, pois lhe foram dadas oportunidades educacionais e, ao não progredirem, são consideradas incapazes. A UNESCO (2022, p. 94) reitera que:

As escolas precisam se tornar espaços onde todos possam formar e realizar suas aspirações de transformação, mudança e bem-estar. Acima de tudo, as escolas devem nos permitir, individualmente e coletivamente, realizar possibilidades ainda desconhecidas. Em muitas partes do mundo, o aumento do acesso à escolaridade proporcionou oportunidades transformadoras para indivíduos e comunidades inteiras aumentarem a consciência, desenvolverem novas habilidades e compreensão e vislumbrarem novas trajetórias de aprendizagem e desenvolvimento. Muitas vezes, no entanto, as escolas de hoje servem para consolidar as desigualdades e ampliar as disparidades que precisam ser desaprendidas e corrigidas.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014/2024 e instituído pela Lei nº13.005/2014, foram estipuladas 10 diretrizes que devem guiar a educação neste período e designa 20 metas a serem cumpridas na vigência. A meta 5, deste plano, reforça que todas as crianças devem estar alfabetizadas, no máximo, até o 3º ano do Ensino Fundamental. (PNE, 2014) A UNESCO (2022, p. 5) afirma que: “todos nós temos uma

obrigação para com as gerações atuais e futuras: assegurar que nosso mundo seja de abundância, não de escassez, e que todos desfrutem dos mesmos direitos humanos de forma plena”. O PNE (2014) declara que um dos desafios nacionais é assegurar o acesso pleno das crianças, principalmente do Ensino Fundamental, no que tange a colaboração entre redes estaduais e municipais, bem como, o acompanhamento da trajetória escolar de cada estudante. Há necessidade de realizar a busca ativa, incorporar instrumentos de monitoramento e avaliação contínua, ampliar e reestruturar as escolas numa perspectiva de educação integral, assim como, articular a escola com os equipamentos públicos, espaços educativos, culturais e esportivos, revitalizando os projetos pedagógicos das escolas. Logo, estamos cientes de que há uma urgência em pensar outras formas de promover o acesso, percurso e permanência dos estudantes em seus processos de aprendizagem, principalmente, nos primeiros anos de escolarização, pois esta define a progressão e sucesso das futuras gerações.

2.3.1 Processo de escrita como objetivo de aprendizagem

Muito se discute sobre quais os processos que poderiam levar os estudantes do 1º ano do EF a superarem as barreiras culturais e sociais, que impedem a larga escala de proficiência da aprendizagem da língua escrita no Brasil. Ou seja, temos retoricamente falhado com as nossas crianças, principalmente, as culturalmente mais desfavorecidas e em situação de vulnerabilidade social, no quesito da alfabetização cidadã, que prepara para os enfrentamentos da vida numa sociedade complexa e, em constantes mudanças e transformações. Ferreiro (2012) ilustra muito bem quando diz que: “[...] estar “alfabetizado para continuar no circuito escolar” não garante estar alfabetizado para a vida cidadã”. Os estudantes de classes desfavorecidas têm sido expostos às mazelas de políticas públicas ineficientes, formação de professores desalinhadas as propostas mais inovadoras e focadas na sociedade do conhecimento em rede, pouco investimento em recursos de ambientação e espaços que fomentem a criatividade e pesquisa. Soares (2021b) reafirma que o processo de alfabetização na escola tem as marcas da discriminação que favorece as classes mais privilegiadas da sociedade. Ferreiro (2012, p. 18) acrescenta que: “O exercício pleno da democracia é incompatível com o analfabetismo dos cidadãos”. Nesse caso Lerner (2007, p. 18, grifo meu) considera que:

O necessário é, em suma, preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem, o necessário é preservar na escola o **sentido** que a leitura e a escrita têm **como práticas sociais**, para conseguir que os alunos se apropriem delas possibilitando que se incorporem à comunidade de leitores e escritores, a fim que consigam ser cidadãos da cultura escrita.

Pensando nessas ideias, os processos de escrita como objetivo de aprendizagem requerem que se conheça o estudante que chega à escola para iniciar o EF considerando seu contexto social e cultural, bem como, aquilo que ele traz como experiência de vida. De acordo com os autores Massini e Moreira (2017, p. 20) há “escolas educadoras, preocupadas com os alunos como seres humanos, não como objetos de treinamento, que buscam promover uma verdadeira aprendizagem significativa, para a cidadania, para a vida”. Ademais Lerner (2007) considera que as práticas sociais têm no decorrer da história reproduzido patrimônio de determinados grupos sociais em detrimento de outros e, com isso, sendo patrimônio de grupos sociais restritos. Soares (2021b) garante: “[...] a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista do meio político” (p. 25). Complementa Colello (2021, p. 20-21) que:

Além da inserção na esfera social e da conseqüente geração da consciência, a língua garante o direito à palavra que singulariza o homem pela possibilidade de assumir posturas ou papéis sociais e, conseqüentemente, responsabilidades na relação com o que está à sua volta.

Nesse ponto colabora Tabile e Jacometo (2017, p. 77) dizendo:

A alfabetização liberta as crianças da restrição da comunicação face a face dando-lhes a possibilidade de acessar as ideias e a imaginação de pessoas em terras distantes e em períodos passados. A partir do momento em que as crianças conseguem ler e escrever podem traduzir os sinais de uma página em um padrão de sons e significados, desenvolver estratégias progressivas e sofisticadas para entender o que leem e usar a palavra escrita para expressar pensamentos e sentimentos.

Segundo os estudos podemos concordar que aprender a ler e escrever é uma tarefa complexa desde sempre, que requer dos estudantes desta faixa etária, habilidades cognitivas e metacognitivas, levando em consideração que tal aprendizagem ocorrerá ao longo de sua vida. Sobre isso Zabala e Arnau (2010, p. 37, grifo dos autores) comentam que: “[...] nossa estrutura cognitiva está configurada por uma rede de *esquemas de conhecimento*”. Além disso, Zabala e Arnau (2010, p. 95) acrescentam que “Os esquemas de conhecimento se definem como as representações que uma pessoa possui em dado momento sobre algum objeto de conhecimento”. Ou seja, os “conhecimentos prévios” são o ponto de partida para que ocorram novas aprendizagens. Zabala e Arnau (2010, p. 37) adicionam que:

Estes esquemas se definem como as representações que uma pessoa possui, num momento dado de sua existência, sobre algum objeto do conhecimento”. Ao longo da

vida, esses esquemas são revisados, modificados, tornam-se mais complexos e adaptados à realidade, mais ricos em relações. A natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende de seu *nível de desenvolvimento* e dos *conhecimentos prévios* que pôde construir; a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, de revisão e de construção de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares.

Portanto, Colello (2021, p. 26, grifo nosso) colabora dizendo: “A **língua escrita** não poderia ser vista como um pré-requisito para os conhecimentos, posto que ela é, em si, um campo inesgotável de conhecimentos e, portanto, uma **meta escolar de longo prazo**”. Autores como Massini e Moreira (2017, p. 20) dirão que: “É difícil, mas é importante, não aceitar, passivamente, a educação como treinamento para a testagem. Aprendizagem significativa na escola seria, mais do que uma teoria, seria uma filosofia, um paradigma, em outro sentido, outra direção”. Para complementar tal ideia, Colello (2021, p. 64) cita:

[...] a revisão dos paradigmas de ensino da língua escrita, para além de uma intervenção meramente instrucional, trouxe implicações para a própria compreensão do projeto educativo, cada vez mais entendido como um processo de formação humana em sintonia com o mundo.

Contribuem Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29) que a criança “É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo”. Ainda Ferreiro e Teberosky (1999, p. 30, grifo das autoras) dirão que na “Teoria de Piaget, então, um mesmo estímulo (ou objeto) *não é o mesmo, a menos que os esquemas assimiladores à disposição também o sejam*”. As reflexões dessas autoras destacam o sujeito no centro do processo, não o método e isso faz com que façamos uma diferenciação entre o passo a passo de um determinado método, “[...] “e o que efetivamente ocorre “na cabeça” do sujeito”. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 30, grifo das autoras). No mesmo contexto Zabala e Arnau (2010, p. 36, grifo nosso) nos faz refletir por outro prisma,

[...] quando a aprendizagem se realiza sobre um conteúdo cognitivo, posto que não vemos **o que acontece na mente do aluno**, uma vez que utilizar um modelo interpretativo mais complexo, simplificamos e estabelecemos propostas de ensino notavelmente uniformizadoras [...].

Sem dúvida, é difícil conhecer os diferentes graus de conhecimento de cada menino e menina, identificar o desafio que necessitam, saber que ajuda requerem e estabelecer a avaliação apropriada para cada um deles a fim de que se sintam estimulados a se esforçar em seu trabalho. Mas o fato de que custe não devemos nos impedir de buscar meios ou formas de intervenção que, cada vez mais, nos permitam dar uma **resposta adequada às necessidades pessoais de todos** e cada um de nossos alunos.

Outro ângulo para refletir com Ferreiro e Teberosky (1999, p. 30) visto que: “[...] a

confusão entre métodos e processos leva, necessariamente, a uma conclusão que nos parece inaceitável: os êxitos na aprendizagem são atribuídos ao método e não ao sujeito que aprende”. Assim sendo, Massini e Moreira (2017, p. 22) reforçam que: “[...] os significados estão sempre nas pessoas, não nas coisas, nos materiais”. Apesar dessa percepção, ainda há certa divergência em identificar e analisar tais processos de escritas baseados em evidências científicas, preterindo-as por observações rasas e pautadas em classificações isoladas, ao invés de reflexões mais detalhadas sobre como cada um aprende. Segundo Zabala (1998, p. 33) “[...] não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem”. Criticam Zabala e Arnau (2010) que devido aos fundamentos científicos do ensino serem fracos, os modelos e tendências educacionais foram simplificados, gerando uma “[...] visão linear da educação que não reconhece a enorme complexidade dos processos de ensino e aprendizagem”. (ZABALA; ARNAU, 2010, p. 45). Outro ponto importante explicado por Ferreiro (2011, p. 63). “Estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da leitura e da escrita começa muito antes da escolarização”. Zabala (1998. p. 209) afirma que um meio de obter investigações a respeito do processo de aprendizagem, desenvolvimento e competências alcançadas pelos estudantes “[...] consiste na observação sistemática de cada um deles na realização das diferentes atividades e tarefas.”

Com base nas considerações compreendemos a importância de colocar o foco do ensino nos **processos de aprendizagem** do estudante, de modo a estabelecer um plano de ação com **percursos customizados** que levem o educador à compreensão dos processos mentais que levam a criança ao sucesso na sua alfabetização. Soares (2020, p. 12) é categórica ao dizer que é preciso focar na aprendizagem e daí em diante definir o ensino, conhecer e acompanhar o desenvolvimento linguístico e cognitivo dos estudantes, dedicando atenção constante ao que elas já sabem, bem como, o potencial do que são capazes de aprender. A autora certifica que as crianças aprendem mais cedo e mais rápido do que pensamos. Nas palavras de Colello (2021, p. 24) “[...] a aprendizagem da escrita pressupõe a disponibilidade para ir além do já sabido, além do real para, talvez, criar alternativas inusitadas capazes de lidar com a realidade, com aquilo que sou ou gostaria de ser”. Mello (2007, p. 89) traz algumas considerações a respeito dos processos de aquisição de escrita postulados por Ferreiro, dizendo que a criança se enreda num processo de construção ativo e de cunho cognitivo, ou seja, num processo de construção de conhecimento relacionado à língua escrita que portanto “[...] é o resultado de um esforço pessoal, no qual a criança, em interação com esse objeto, constrói hipóteses sobre a língua escrita até chegar a interpretar suas propriedades[...]”. Nesse sentido, não são apáticas ou

neutras diante da intrincada aprendizagem da língua materna.

De acordo com Ferreiro (2011b) as **crianças são ativas** por natureza e procuram ir sistematizando o que aprendem, põe à prova os conhecimentos adquiridos e os reestruturam sempre que se deparam com algo incompatível nos dados da experiência, tanto no que diz respeito à linguagem quanto em outros domínios do conhecimento. A referida autora ainda afirma que o processo da língua escrita não é algo natural e espontâneo, mas difícil para a criança, sendo um processo que exige acesso à informação socialmente difundida. Tampouco é um processo linear, mas marcado por períodos distintos marcados por situações conflituosas específicas. Soares (2020, p. 57) estabelece que um dos princípios pedagógicos é “[...] compreender as estratégias cognitivas e linguísticas da criança ao longo de sua progressiva evolução na construção do conceito da natureza da língua escrita [...]”. Ou seja, observar como a criança aprende a ler e escrever e, posteriormente, interpretar a melhor forma de ensino para a progressão da leitura e escrita. Ferreiro (2011b, p. 33) aponta que: “A escrita lhes apresenta desafios intelectuais, problemas que terão que resolver, precisamente para chegar a entender quais são as regras de construção internas do sistema”. Nesse mesmo sentido Mello (2007) explana o pensamento construtivista de Emília Ferreiro a respeito da alfabetização dizendo que a pesquisadora considera que a atividade estruturante das crianças faz com que elas construam esquemas interpretativos para compreender a natureza da escrita. Mello (2007, p. 108) acrescenta que: “Nesse processo, as crianças (re)constróem o conhecimento sobre a língua escrita, por meio de uma elaboração pessoal que se dá por **sucessão de etapas**, cada uma delas representando um **estágio** importante do processo. Ferreiro (2015, p. 10) lembra que: “[...] o problema central é compreender os processos de passagem de um modo de organização conceitual a outro, explicar a construção do conhecimento”. A partir dessas premissas podemos frisar a relevância dos processos de escrita como um objetivo de aprendizagem.

Simultaneamente, Ferreiro (2015) dirá que é preciso compreender o desenvolvimento da leitura e escrita numa visão que pautar os processos de apropriação de um objeto socialmente construído, em detrimento da aquisição de uma técnica de transcrição, entendendo que há formas de organização estáveis e que se sucedem numa certa ordem. Com isso, compreendemos que há uma sequência de formas de representação que antecede à representação alfabética da linguagem.

Ampliando a discussão, Ferreiro (2012) conta que no século XX bastava entender instruções simples e saber assinar, no entanto, no final desse século e início do século XXI tais requisitos não se sustentam devido à difusão da Internet nas salas de aula em meados do ano 2000. A autora acredita que as novas tecnologias vêm para contribuir e enterrar velhos debates

sobre temas obsoletos, exemplos desses questionamentos são apontados a seguir,

[...] deve-se começar a ensinar com letra cursiva ou bastão?; que fazer com os canhotos? deve-se ensinar a ler por palavras ou por sílabas?”. Bem-vinda a tecnologia que elimina destros e canhotos: agora se deve escrever com as duas mãos, sobre um teclado; bem-vinda a tecnologia que permite separar e juntar os caracteres, de acordo com a decisão do produtor; bem-vinda a tecnologia que confronta o aprendiz com textos completos desde o início. (FERREIRO, 2012, p. 19-20)

Uma proposta de aprendizagem construtivista supõe a vida em movimento em sala de aula articulada com o mundo que acontece do lado de fora. A criança em fase de alfabetização traz da sua experiência ideias pré-concebidas de acordo com suas interações sociais e aprendizagem precedente e a partir delas internaliza e reformula o “novo conhecimento” com bases em experiências inéditas. No entanto Lerner (2007) reflete a discrepância relacionada às

[...] práticas “aristocráticas” como a leitura e a escrita sejam instauradas na escola supõe, então, enfrentar - e encontrar caminhos para resolver - a tensão existente na instituição escolar entre a tendência à mudança e a tendência à conservação, entre a função explícita de democratizar o conhecimento e a função implícita de reproduzir a ordem social estabelecida.

Ao refletirmos sobre as práticas até então concebidas no ambiente escolar, principalmente, as relacionadas à alfabetização, consideramos relevante situar o momento histórico atual e as necessidades implícitas para a construção de uma sociedade com habilidades e competências para manipular, de forma protagonista e competente os processos de leitura e escrita e com isso disponibilizar acesso às **novas tecnologias de escrita**. Importante acrescentar a fala de Colello (2021, p. 92-93) ao dizer que:

[...] a boa situação de aprendizagem deve levar em consideração o processo de construção cognitiva do aprendiz: a iniciativa do sujeito ao colocar em jogo o que sabe, o modo como ele testa suas hipóteses em situações interativas e a forma como lida com as contradições na experiência vivida. Quando uma hipótese antecipada pelo aluno não se confirma pelo confronto com a realidade, ele pode ter uma grande surpresa (por vezes até um desapontamento) e, conseqüentemente, chegar a algum conflito cognitivo que o obriga a rever ideias e a considerar novos pontos de vista, seja para mudar a sua concepção original, seja para repensar suas hipóteses.

Notamos com tais considerações que a história se repete ao longo dos tempos numa tendência de manter o *status quo* de uma sociedade excludente ao retirar dos ambientes alfabetizadores a função social e o direito humano no que refere-se a aprendizagem para sua evolução e sobrevivência na sociedade na qual vive. Portanto, alfabetizar é tão importante quanto alimentar-se para sua própria subsistência no mundo.

2.4 Livros didáticos na alfabetização: considerações

Tendo em vista a importância dos livros em nossa cultura como uma fonte valiosa de registros que relatam a história da civilização e de nossos antepassados, consideramos a pertinência de contextualizar a passagem do tempo desse artefato buscando compreender seus diferentes usos até os dias atuais. Para Belo (2013, p. 37, grifo do autor) a história do livro abarca: “[...] “toda a história da comunicação escrita: a criação, a disseminação, os usos do manuscrito e do impresso em qualquer suporte, incluindo livros, jornais, periódicos e outros objetos impressos de vida efêmera”. Da mesma forma, Cury (2009, p. 120) diz: “O livro didático representa uma importante e indispensável mediação para assegurar um direito à cidadania: o direito à educação escolar”. Salles (2014, p. 11, grifo do autor) agrega que: “[...] o objeto *livro didático* constitui elemento essencial para a investigação científica no âmbito da História da Educação”. A equidade e qualidade do ensino perpassa pelo padrão de qualidade dos livros didáticos pois sem estes princípios de educação para todos não há garantia do conhecimento bem como a apropriação da cultura. Cury (2009, p. 120) explana que:

A qualidade do ensino envolve a incorporação de conhecimentos que se tornaram patrimônio comum da humanidade. Essa qualidade, expressa em conhecimentos básicos e consensuais, é uma herança de que as novas gerações não podem se ver privadas, sob pena de a educação escolar, ao invés de ser um instrumento de igualdade social e de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, torna-se fonte de novos privilégios.

De acordo com Macedo (2011, p. 21) o surgimento do livro converge com os suportes da escrita em diferentes momentos históricos, citando que:

Desde os primeiros tempos, o homem procurou registrar suas impressões sobre o mundo, no interior das cavernas, utilizando para isso pedras, materiais inorgânicos e orgânicos, à base de tintas vegetais e minerais. Ele experimentou outros suportes encontrados na natureza, como forma de registrar a visualidade ou sua escrita, como a argila, ossos, conchas, marfim, folhas de palmeiras, bambu, metal, cascas de árvores, madeira, couro, papiro, velino, pergaminho, seda, e finalmente, o papel.

Ressaltamos também a importância de conhecer a trajetória inicial do livro não só como suporte da escrita, mas também sob o ponto de vista da nossa história civilizatória e como temos nos tornado seres humanos aptos a utilizar tal ferramenta de leitura e escrita com propósitos de aprendizagem e sobrevivência na sociedade graças à evolução civilizatória. Para que possamos refletir sobre tal aspecto traremos Macedo (2011, p. 24-25) que diz: diz que junto a outros

suportes que existiam na Antiguidade, “[...] havia [...] madeira, e também a argila úmida, onde um instrumento cortante triangular, em forma de cunha, servia para escavar aquilo que chamamos de escrita cuneiforme. Também foram utilizados como suporte para os primeiros livros: as placas de cera, os tecidos, ossos e marfim.

Diante desses relatos, Sousa ([20--]) afirma que “[...] o ancestral dos livros foi concebido através do papiro”. Conta o referido autor que a classe dos escribas eram os encarregados pela leitura e escrita dos textos oficiais e religiosos sendo que, para organizar esses documentos, eles pregavam uma folha às outras num único rolo. Esclarece Macedo (2011) que o papiro era extraído de uma planta aquática a qual podia ser encontrada às margens do Rio Nilo, no Egito, sendo um dos suportes mais usados na escrita pelo povo egípcio. Belo (2013, p. 25-26) explica: “Os rolos, chamados, em latim, *volumen*, eram lidos horizontalmente, da esquerda para a direita”. Ou seja, a postura de leitura era bastante diferente dos dias atuais, naquela época as mãos ficavam ocupadas na tarefa de desenrolar e segurar o rolo.

Figura 01 - Papiro Egípcio



Fonte: Brasil Escola, 2022.

Segundo Macedo (2011) e Sousa ([20--]) outro suporte difundido para a organização dos documentos escritos na antiguidade foi a invenção dos pergaminhos. Macedo (2011) coloca que a disseminação do couro no Oriente, na cidade grega de Pérgamo na Ásia Menor, com a escassez e alto custo do papiro, o povo persa passou a substituí-lo pelo velino ou pergaminho. O autor explica que o velino era retirado de pele de animais (fetos ou muito jovens) que recebia um tratamento específico de raspagem, banhos de soda e secagem tornando-o mais durável, flexível e próprio para a escrita. Também, o pergaminho poderia ser utilizado em ambos os lados, no entanto, necessitava abater mais de cem animais para um único livro. Complementa Sousa ([20--]) que a base desse material, que servia como folha, foi importante para a preservação de textos da Antiguidade, como a Bíblia Sagrada entre outros escritos dos pensadores do mundo clássico sendo a qualidade e resistência superior à do papiro. Segundo

Sousa ([20--]) “já nos fins da Antiguidade, por volta de 404, São Jerônimo registrou uma extensa teoria sobre as formas pelas quais seria possível produzir um livro”. Segundo estudos de Macedo (2011, p. 25),

O livro de pergaminho constituiu outro tipo de suporte, mais forte e flexível, aproveitado de ambos os lados, cujo conteúdo, diferentemente do papiro, podia ser raspado, permitindo o reaproveitamento do suporte. Dezenas, muitas vezes centenas de animais precisavam ser abatidos e ter seu couro curtido para fornecer material para um único livro. O desenvolvimento de bibliotecas, como as de Alexandria (no Egito) e a de Ptolemaion (em Atenas), assim como o comércio de livros em Roma, atestaram a crescente expansão do rolo de papiro e do pergaminho.

Com isso, percebemos as diversas tentativas dos nossos ancestrais para registrar suas práticas, conhecimento e cultura por meio da representação da escrita ou registros gráficos, deixando as marcas de sua existência como herança para que as futuras gerações pudessem estar cientes de sua existência e, quem sabe, reproduzir seus feitos. O livro e a biblioteca, desde a suas origens, já representava para os povos antigos o desejo de perpetuar as suas ideias e conquistas e, também, buscar formas de evoluir enquanto sobreviventes de uma determinada civilização.

Figura 02 - Pergaminho na Grécia



Fonte: PROFÉTICO, 2022.

No período medieval o mundo letrado era restrito aos clérigos e os livros ficavam enclausurados em mosteiros, os quais eram conservados pelo trabalho de monges copistas. Relata Silva Junior (2018, p. 202) que: “As bibliotecas, nessa época, continham livros únicos, o que os tornavam verdadeiros tesouros da Igreja”. A igreja teve papel fundamental no que diz respeito à conservação de textos da cultura grega e romana, onde observa-se as chamadas iluminuras muito utilizadas na decoração dos rodapés e os parágrafos dos livros com belas imagens. (SOUSA, [20--]). Complementa Silva Junior (2018, p. 187) que: “As iluminuras eram ilustrações que acompanhavam os evangelhos e escritos gregos e romanos, copiados em

mosteiros da Idade Média, pelos monges. Já Macedo (2011, p. 24) diz: “O papel substituiu o pergaminho no continente europeu, que o utilizava para fabricação de livros manuscritos e com iluminuras”. Segundo Silva Junior (2018, p. 187) “O nome se deve às folhas de ouro incorporadas às pinturas e que iluminavam a imagem”. Para Belo (2013, p. 66) “Os autênticos tesouros medievais que são os livros com iluminuras, finamente decorados e com desenhos de um detalhe impressionante, [...] eram, precisamente, conservados como bens preciosos”. Macedo (2011, p. 25) conta que: “A tecnologia de produção de papel a partir de algodão e trapos de linho acabou por suplantar a de pergaminho, permitindo um produto final mais leve e barato”. Diante do exposto, percebemos que o livro desde suas primícias era um suporte relevante sendo utilizado, principalmente, para a incitação das ideias dominantes relativas ao período histórico em desenvolvimento no afã de manter o poder sob as minorias. Havia também um esmerado cuidado na manipulação do livro pois este representava o oculto do poder e pensamento da Igreja Cristã que atuava como autoridade divina.

Figura 03 - Iluminuras medievais



Fonte: Ensinar História, 2015.

O filme “O nome da Rosa” (*The name of the rose*), uma adaptação do livro do escritor italiano Umberto Eco, lançado em 1980, retrata o cenário do poder e estrutura da Igreja Católica

na Idade Média, a Santa Inquisição, assim como o embate entre a fé e o conhecimento científico. Gadotti (1999, p. 64) relata que a Igreja Católica: “Organizou a Inquisição (1542) para combater o protestantismo e toda a forma herética da doutrina cristã”. Silva Junior (2018) conta que a Igreja Católica, na época Medieval, tinha verdadeira obstinação em não reconhecer quaisquer escritos que não fossem das Sagradas Escrituras. Para contextualizar Silva Junior (2018, p. 184) explica que:

A Santa Inquisição foi um regime criado pela Igreja Católica, no século XIII, para coibir quaisquer atos ou ideias que se opusessem aos dogmas pregados pela Igreja. Era um tribunal religioso com poderes para acusar, julgar e condenar todos que, de alguma forma, fossem considerados inimigos da fé e da Igreja Católica.

O nome da Rosa (livro e filme) discorre sobre a clausura de um monastério na Idade Média e as cenas ocorrem numa abadia que retrata a vida monástica de religiosos, que têm a prerrogativa de preservar os escritos mais importantes daquela época: os livros. O *scriptorium*, nas palavras de Silva Junior (2018, p. 192), era “[...] o local das abadias e mosteiros da Idade Média, onde os monges faziam as cópias, traduções e ilustrações dos livros”. A história “O nome da Rosa” se passa no ano de 1327, no século XIV na região norte da Itália, no cenário a abadia encontrava-se num monte alto, distante e isolado. Essa representação demonstra o distanciamento do clero da vida mundana e o isolamento do monastério em relação a outras fontes de conhecimento, além dos escritos sagrados. (SILVA JUNIOR, 2018). Para Silva Junior (2018, p. 230) a principal função das abadias estava “centrada nos trabalhos do *scriptorium*, onde livros são copiados, traduzidos e iluminados (ilustrados com iluminuras) e também na biblioteca que preserva os livros e regula o acesso aos mesmos”.

Figura 04 - Copista medieval



Fonte: Mania de História, 2011.

O referido filme mostra o monge Adelmo (personagem morto na trama) fazendo iluminuras irônicas a respeito da Igreja Católica e, a partir deste momento, é possível refletir sobre o papel das Iluminuras e o significado dos escritos realizados pelo monge - que se utilizava de sarcasmo, algo proibido, ao manipular as palavras em seus escritos (SILVA JUNIOR, 2018, p. 224) chama a atenção dizendo: “[...] é o controle da Igreja sobre o conhecimento socialmente construído e publicado nos livros”. De acordo com o autor Silva Junior (2018, p. 224)

A igreja determinava o que era certo e o que era errado, acusava, julgava, condenava e punia. Determinava o que se devia ler ou o que não se devia ler. Criava os dogmas como doutrina de caráter indiscutível e imutável. Aqueles que, de alguma forma, desafiavam esses dogmas estariam excluídos não só da igreja, mas também de qualquer forma de contemplação divina.

A pedagogia medieval que marca o período posterior a decadência do Império Romano e invasões bárbaras é submetida, portanto ao crivo ideológico da Igreja Cristã, fase na qual a pedagogia era concreta, ou seja, inventada no calor dos fatos e, escritas fazendo uso de parábolas e com linguagem erudita. A educação medieval ao longo do tempo passa por diversos acontecimentos dentre elas a conciliação da fé cristã com as doutrinas greco-romanas, expandindo pelo Império as “escolas catequéticas” (GADOTTI, 1999).

Gadotti (1999) explica que os estudos medievais incluíam o *trivium* e o *quadrivium*, respectivamente, gramática, dialética e retórica; e, aritmética, geometria, astronomia e música. Em meados do século IX o sistema de ensino era a escolástica e compreendia: educação elementar, secundária e superior. A primeira era ministrada em escolas paroquiais por sacerdotes com o objetivo de doutrinar as massas camponesas; a segunda - as escolas monásticas- ministradas nos conventos; por último, as escolas imperiais que preparavam os funcionários do Império. (GADOTTI, 1999). Complementa Russo (2021, p. 22) que:

A sociedade feudal estabelecia relações de poder em que os donos da terra, os suseranos, utilizavam os vassallos como servos que trabalhavam em troca de proteção e de um lugar no sistema de produção. Nesta sociedade estática, a nobreza, detentora de terras, arrecadava os impostos de seus vassallos, enquanto o clero detinha o poder 14 espiritual e também financeiro. Além disso, a moral estabelecida, a forma de pensar e de se comportar eram moldadas pela religião.

Assim notamos, que o livro na Idade Média, era praticamente de domínio e exclusividade da Igreja que ocultava das classes mais humildes e iletradas, como se essas não fossem merecedoras, do conhecimento e da palavra de Deus. Com isso a população da época ficava à mercê das falácias ritualísticas, dogmas, crenças e castigos dos religiosos. Também, tornavam-

se reféns dos métodos ortodoxos e ideologia da igreja e clero que os submetiam a dicotomia entre o profano e o sagrado.

Figura 05 - A invenção da prensa de Johann Gutenberg



Fonte: Museu Weg de Ciência e Tecnologia, 2019.

Conforme Macedo (2011, p. 24) “Na época da invenção dos tipos móveis por Gutenberg na Alemanha no séc. XV, já existiam 50 moinhos de fabricação do papel na Europa”. Relata Macedo (2011, p. 30) que: “Em 1440, o alemão Johannes Gutenberg, um mestre gráfico alemão, e ex-ourives, aprendeu a nova arte da impressão com caracteres móveis”.

De acordo com Belo (2013, p. 41) “Na Alemanha, Gutenberg fez correr tinta desde o século XVI e foi objeto de inúmeros estudos. Em vários países europeus fizeram-se investigações para lhe disputar a paternidade da invenção da tipografia”. Sousa ([20--]) lembra que a invenção da prensa fez o processo de fabricação e divulgação dos livros dar um salto qualitativo alavancando a imprensa moderna ao surgir com a invenção da tipografia.

Macedo (2011, p. 31) acrescenta que: “Gutenberg criou a prensa de tipos móveis de chumbo. Essa invenção permitiu que a cultura se difundisse, através dos livros, que pela primeira vez passaram a ser impressos com letras uniformes e de maneira muito mais rápida”. De acordo com Macedo (2011, p. 31) “antes, o livro era muito caro, pois tinham de ser copiados a mão ou impressos pelo método da gravura: cada página era gravada manualmente na madeira (xilografia), antes de ser impressa, o que era muito trabalhoso e demorado”.

Macedo (2011) conta que o trabalho mais relevante de Gutenberg na época foi uma Bíblia com páginas de 42 linhas, composta e impressa em dois volumes, duas colunas, 1282 páginas e 100 exemplares de tiragem. Devido a maioria da população não saber ler não é possível dizer que Gutenberg popularizou a informação, no entanto, ele quebra o monopólio da igreja sobre a informação fazendo com que a elite começasse a pensar por si própria. Para Silva Junior (2018, p. 231) “[...] eram os mosteiros que abrigavam alguns poucos letrados da época e com eles os

livros que guardavam o conhecimento socialmente construído até então”.

Figura 06 - Bíblia de Johann Gutenberg



Fonte: (ROSANO, 2017, s. p.).

Munakata (2012) relata que a divisão das funções editoriais que aconteceram mediante a criação das oficinas impressoras no século XV não substituiu a função do monge copista pelo artesão caixista, que manipulava os tipos móveis. Comenta Silva Junior (2018, p. 231) que “o papel dos copistas era de extrema importância, pois eles desenvolviam a única forma de preservação desse conhecimento”. Ou seja, havia o entendimento na qual os livros copiados à mão nos mosteiros eram preservados e ocultos dos leigos e os saberes advindos deles acessíveis somente aos religiosos.

Na contramão os livros da época gutenberguiana seriam para ler e divulgar através da compra, considerado uma mercadoria. Bairro (2009) contribui dizendo que as transições na Europa contribuíram para que ideias teocêntricas entrassem em declínio e surgisse o antropocentrismo, colocando assim o foco central no homem, tais acontecimentos fomentados pela invenção da imprensa por Johannes Gutenberg acabou com o monopólio dos escribas da Igreja. Com esse feito, a elite leiga passou a ler e o livro tornou-se uma necessidade que os governantes utilizaram para desenvolver novas formas de organização política, econômica e social. (MACEDO, 2011). Sendo o livro um documento físico e durável, possibilitou que o conhecimento se difundisse pelo mundo proporcionando às gerações e sociedade se comunicar por meio da leitura. Diante de tais acontecimentos surgem crises políticas, sociais e econômicas nas quais a atuação da Igreja Católica passa a ser contestada encontrando a simpatia de diversos setores da sociedade.

Jardilino e Lopes (2021) descrevem que a sociedade Ocidental passou por complexas transformações e inquietações de cunho intelectual e religioso perpassando por diferentes setores da sociedade. Russo (2012, p. 7) traz que: “Martinho Lutero (1483-1546) se rebelou

contra a Igreja Universal de Roma, dando início ao que posteriormente seria chamado de Reforma Protestante”. Segundo Gadotti (1999, p. 101) “a educação proposta pela Revolução Francesa deveria ser transformada em direito de todos e dever do Estado”. Jardimino e Lopes (2021, p. 54) dizem: “A Reforma parece ser o ápice de uma série de movimentos sociorreligiosos que desde o século XIV já preludiavam a Era Moderna”. Ainda na concepção dos autores,

É importante ressaltar que a reforma protestante não apresenta apenas uma ruptura religiosa, mas que ela faz parte de importantes e fundamentais rupturas socioeconômicas e políticas no edifício medieval, que formataram uma nova sociedade e, conseqüentemente, uma nova era. Nesta, as antigas estruturas sociais caracterizadas pela transcendentalização do mundo dão lugar à racionalização e à modernização da vida religiosa. (JARDILINO; LOPES, 2021, p. 54).

Portanto, é fato que a Educação na Idade Moderna esteve diretamente ligada à Reforma Protestante, mas também podemos dizer que foi gerada no período medieval. Zeitler (2010, p. 7, tradução nossa) relata que que na Europa Ocidental houve confrontos entre as confissões - protestantes e católicas - dividindo-as, destacando “a importância do livro e da leitura na difusão do protestantismo, contrapondo-se à importância do culto e da liturgia no catolicismo”. Russo (2021, p. 12) coloca que: “Para Lutero, a educação não era somente um meio de se chegar a Deus, mas também uma forma de auxiliar as cidades a terem jovens aptos a governar”. Zeitler (2010, p. 8, tradução nossa) reitera que:

[...] a Reforma ocorreu paralelamente a uma revolução na mídia, devido à invenção da imprensa, e que, graças ao serviço que prestou às ideias protestantes, o livro atuou como um agente da Reforma, tanto para atingir os analfabetos quanto os cultos.

Zeitler (2010, p. 8, tradução nossa) faz uma crítica à Reforma Protestante dizendo que “no sentido de uma revolução em relação ao escrito, continuou primando o oral, a dependência da pregação, a vigilância teológica, a leitura da Bíblia e a leitura popular gratuita não foi incentivada”. Jardimino e Lopes (2021, p. 54) expõe:

Dentre outras coisas, a modernidade é marcada pela ruptura e pela passagem dos modos de produção do feudalismo para o mercantilismo (capitalismo comercial), gerando um quadro que possibilita compreender a ação pedagógica dos reformadores. Lutero reivindica, no campo da Educação Básica, a criação de um sistema educativo universal, o que salienta a forte presença dos ideais do iluminismo, bem como a sua preocupação em preparar as pessoas para as exigências desse novo momento histórico.

Dessa forma, Russo (2021) colabora dizendo que nos séculos XV e XVI o Protestantismo

impulsionado pelas necessidades individuais faz com que o trabalho e esforço pessoal seja legitimado como forma de adquirir sustento próprio. Para isso, há uma necessidade de se conectar com Deus através da leitura individual da Bíblia sem que haja a intermediação de terceiros. Russo (2021, p. 7) adita que: “É nesse contexto que Lutero irá considerar a educação como um dever do Estado e a alfabetização das massas populares como requisito para que os fiéis tivessem acesso direto às Escrituras sagradas”. Jardimino e Lopes (2021, p. 54) lembram que:

O tema da universalização do ensino é caro ao pensamento de Lutero, e não devemos ignorar que ele foi a primeira voz que se levantou em favor de uma educação pública, gratuita, inclusiva, fazendo deste objeto um dos principais lemas de sua Reforma e de sua atuação política. A preocupação desta necessidade exigiu a mudança de paradigma pedagógico, no que diz respeito ao método, ao enfoque e à postura didático-pedagógica.

No contexto histórico da Idade Moderna elencamos a proposta didática dos Irmãos Lassalistas que inovaram a relação professor-aluno em grupos mediados pela leitura: coletiva, pública, inteligível e individual tendo cada aluno seu próprio livro. Zeitler (2010, p. 6, tradução nossa) lembra que: “Nesse sistema de leitura com livros iguais estão as sementes dos futuros manuais escolares”. Jardimino e Lopes (2021, p. 57) comentam que a sociedade moderna exigia “[...] uma educação cidadã, devendo orientar os estudantes humanisticamente para o trabalho e para a vida urbana que se desenhava na Europa pós-medieval”. Para ilustrar tais concepções utilizamos a fala de Zeitler (2010, p. 5, tradução nossa),

Nas salas de aula dos Irmãos La Salle, tudo era rigorosamente controlado, já que toda questão de ação era cuidada pelo professor: isso se chama Pedagogia do Detalhe. Dentro desse sistema de vigilância e controle, o silêncio era uma questão de primeira ordem: a comunicação por meio de sinais e sons, ou seja, a comunicação ritualizada, não verbal, era considerada essencial dentro da sala de aula para manter a disciplina e a ordem.

Na transição da pedagogia medieval para a pedagogia da renascença houve a introdução de recursos pedagógicos que são utilizados ainda hoje nas escolas. Havia a necessidade, naquela época, em dedicar-se à escrita além da leitura por meio de ditados, cópias de palavras para fixar a grafia correta e treino da escrita em cadernos de caligrafia (RUSSO, 2021, p. 27). Com isso, é possível perceber o quanto a pedagogia do século XXI ainda utiliza-se de metodologias, práticas e conceitos que encontram-se arraigados na Idade Média.

2.4.1 O Livro didático no Brasil

A história do livro didático tem origem na cultura escolar antes da invenção da imprensa no final do século XV. Importante dizer que esta modalidade do livro é produzida para fins educacionais e visa o público escolar. Gatti Júnior (1997, p. 36) comenta que: “Os livros didáticos já ganhavam [...], em pleno século XVII, uma função que conservaram até hoje, qual seja, a de portadores dos caracteres das ciências”. Munakata (2012, p. 58) menciona que:

[...] a partir do século XIII, antes, portanto, da tipografia, houve também uma modalidade de livros manuscritos, em estreita associação com a expansão das universidades e de sua clientela. Para atender ao novo público leitor que emergia, surgiram artesãos copistas que produziam manuscritos para serem vendidos aos universitários [...]. Pode-se dizer que ali estava o rudimento do que seria o livro didático.

Numa época na qual os livros eram raros Freitas e Rodrigues (2008) mencionam que os universitários europeus produziam seus próprios cadernos de textos. Com o surgimento da imprensa os livros começam a ser produzidos em série e, no decorrer do tempo, se solidificou como um repositório de verdades científicas universais. Para Gatti Júnior (1997, p. 36) “[...] a palavra impressa, principalmente aquela registrada na forma de livros científicos, ganharia um estatuto de verdade que ainda hoje dissemina-se em grande parte dos bancos escolares e da vida cotidiana das pessoas”. Dos Santos e Bomfim (2020, p. 93, grifo dos autores) complementam que “[...] até a década de oitenta do séc. XX existiam nas escolas “manuais escolares”, “compêndios”, “livro-texto”, “livros”, “apostilas preparadas pelos professores”, criados por uma “imprensa escolar”. Gatti Júnior (1997, p. 36) segue e diz: “O livro didático, [...], tornou-se o fiel depositário de verdades científicas universais, adaptado, é claro, às particularidades do leitor a que se destinava”. Segundo Dos Santos e Bomfim, "Todos esses materiais compõem a “pré-história” do livro didático”. (DOS SANTOS; BOMFIM, 2020, p. 93, grifo dos autores). Em relato, Silva (2012, p. 807) diz que:

No caso brasileiro, a utilização mais sistemática do livro didático no ensino remonta ao período imperial. Sobre a inspiração do liberalismo francês, o Colégio Pedro II foi criado no Rio de Janeiro na década de 30 do século XIX. A escola servia apenas às classes economicamente privilegiadas que tinham como referência de educação e cultura a Europa e, em particular, a sociedade francesa.

Silva (2012) nos conta que os manuais didáticos nesta época eram importados da França, traduzidos para o português e tinha como objetivo principal atender às necessidades educacionais da elite. Isto porque, segundo Silva (2012, p. 808) “No Brasil, a imprensa instalada por D. João VI por ocasião da transferência da Corte Portuguesa em 1808, ainda não oferecia

boas condições para a produção e publicação de textos didáticos no século XIX. De acordo com Cury (2009, p. 122): "Até a criação da Imprensa Régia no Rio de Janeiro em 1808, os livros utilizados no Brasil eram produzidos na Europa. E, mesmo os de autores brasileiros eram remetidos previamente à Corte de Lisboa para censura prévia e impressão". Na sequência, Cury (2009, p. 121) afirma que: "Podemos situar o início da história do livro didático no Brasil em 1549 com a vinda dos jesuítas na expedição de Tomé de Souza. Com eles trouxeram livros escolares para ensinar a leitura e escrita nos colégios fundados ao lado da igreja". Livros esses que foram esquecidos com a sua expulsão em 1759. Já Albuquerque e Ferreira (2019) citam que os livros didáticos, destinados ao ensino da leitura e escrita, estão presentes no cenário brasileiro desde o século XIX. Segundo os autores,

Ao longo desse tempo, esses materiais foram imprimindo diferentes concepções sobre o ensino/aprendizagem e, ao mesmo tempo, revelando importantes aspectos para se compreender a educação no país. Mesmo sendo um material que durante muito tempo teve seu acesso restrito, os livros e os manuais didáticos integram, até hoje, as práticas de ensino nas escolas, quando não são tomados, muitas vezes, como o instrumento principal que guia a ação docente. (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 250)

Outro ponto de vista traz Silva (2012, p. 809) ao dizer que a partir dos anos 60, no século XX "[...] os livros didáticos passaram a ser escritos, [...] por professores de formação específica nas áreas sobre as quais escreviam e, de um modo geral, em exercício nas séries para as quais seus livros eram destinados". Diz a referida autora que diante dessa prática nas faculdades de filosofia dos anos 30, surge na década de 50 a demanda por profissionais com habilitação específica para o mercado de trabalho (SILVA, 2012). Cury (2009, p. 121, grifo do autor) afirma que: "O livro, indispensável na materialização de conhecimentos, elemento simbólico da passagem da leitura ao leitor, foi se universalizando para todo o (atual) ensino fundamental".

Do mesmo modo, as cartilhas ou os pré-livros eram utilizados no século XIX para alfabetizar os brasileiros. Neste período as cartilhas eram os primeiros materiais impressos que possibilitaram o acesso inicial relacionado aos processos de ensino-aprendizagem da leitura e escrita para as crianças brasileiras. Scheffer, de Freitas e Araújo (2007, p. 2) e Bairro (2009) relatam que "No início do século XIX, no Brasil, os manuais usados para ensinar a ler e escrever eram importados de Portugal, pois até o ano de 1808, não era permitida a publicação de livros nacionais". Com isso, os professores alfabetizadores produziam seus próprios materiais didáticos assim como usufruíram das cartilhas portuguesas. Bairro (2009, p. 7) revela que: "A imprensa no Brasil, até a vinda da corte, não tinha serventia. Aqui viviam índios e os extraditados de Portugal que eram quase sempre analfabetos". Scheffer, de Freitas e Araújo

(2007) explicam que as cartilhas são conhecidas no Brasil desde a época colonial, as quais apresentava o alfabeto em grupos de letras para a formação de sílabas, bem como, apresentava textos religiosos escritos em português e latim. Acrescenta Bairro (2009, p. 7) “As primeiras cartilhas nacionais foram acompanhadas do movimento sobre as questões dos métodos de alfabetização, que primeiramente eram sintéticos, passando então para o método analítico”. Segundo os autores Scheffer, de Freitas e Araújo (2007),

Os materiais produzidos pelos professores foram denominados *Cartas do ABC*, que traziam o alfabeto escrito em várias formas, valorizando a grafia. O método que se concretizava através desta cartilha era o método alfabético, o qual toma como unidade de análise o nome de cada letra. Nesse método era utilizado o processo de soletração para decifrar a palavra, por exemplo: bola, be-o-bo, ele-a-la=bola. (SCHEFFER; DE FREITAS; ARAÚJO, 2007, p. 2).

O manual escolar do ABC foi escrito pelo pensador e reformador religioso chamado Jan Hus, também considerado um dos precursores da reforma protestante. Tal livro era voltado à alfabetização do povo, apresentava uma ortografia padrão, com frases religiosas que iniciavam com letras diferentes. Jan Hus tinha a mesma intenção da igreja ao manifestar seu interesse ideológico que era manipular seus fiéis. (BAIRRO, 2009). Em seus estudos Bairro (2009, p. 6, grifo da autora) contribui dizendo que:

Em Portugal, utilizava-se muito as “Cartilhas do ABC” que eram vendidas até em estações de trem. Esses tipos de manuais eram dedicados àquelas pessoas que deixavam a escola. Eram materiais baratos e de baixa qualidade. Designado ao povo em geral, dava uma falsa ideia de alfabetização. Eram conteúdos superficiais e faziam acreditar que com esse impresso poderiam ter mais aprendizagem.

Conta Scheffer, de Freitas e Araújo (2007, p. 3) que: “O processo de nacionalização do livro didático produzido por brasileiros foi uma necessidade apontada desde o final do século XIX”. Para Peres e Ramil (2018, p. 38) o livro didático “Não se trata, assim, de um objeto cultural e pedagógico isento ou neutro, cujo único objetivo é apenas ensinar as novas gerações a ler e escrever”. Scheffer, de Freitas e Araújo (2007, p. 3) apontam que: “Havia o interesse da organização republicana de instrução pública que tais livros estivessem adequados à realidade brasileira”. Nesse sentido, Dos Santos e Bomfim (2020) dizem que: “[...] é natural que as ideologias constantes no livro didático sejam uma espécie de resposta à sociedade à qual ele pertence”. Na concepção de Salles (2014, p. 9) “[...] o livro didático não é mais entendido como um simples manual escolar, [...], as pesquisas desenvolvidas nos últimos anos tentam demonstrar que tais livros sofrem, [...], as influências das políticas educacionais da época de

sua produção”. Segundo as ideias de Peres e Ramil (2018, p. 38),

[...] os livros didáticos têm sido nomeados de forma diferenciada, dependendo da época, das disputas pedagógicas e das propostas metodológicas sob as quais são produzidos. Nomeados de carta, cartinha, silabário, abecedário, livro de ABC, livro para ensino da leitura, passando por cartilha, pré-livro e, mais recentemente, livro de alfabetização, o objeto tem sido o mesmo, embora formatos, muitas vezes, sejam diferenciados: inserir as crianças no universo da cultura escrita, associada à formação nacional, moral e cívica.

Na segunda metade do século XIX, há um fomento nacionalizante das cartilhas em alguns estados brasileiros a partir de 1890 e que se corporifica nas primeiras décadas do século XX. Tal interesse faz com que a expansão do mercado editorial brasileiro encontre na escola um espaço favorável de circulação e público para consumir seus produtos.

As cartilhas produzidas pelos professores fluminenses e paulistas acompanham os movimentos que discutem as questões dos métodos para se alfabetizar. Primeiramente utilizaram-se de métodos baseados nos princípios **sintéticos** (alfabético, fônico e silábico), e subsequentemente, basearam-se nos métodos **analíticos** (palavração, sentencição e global). (SCHEFFER; DE FREITAS; ARAÚJO, 2007, grifo nosso).

Para Albuquerque e Ferreira (2019, p. 253), “A história da alfabetização no Brasil se confunde com a história dos diferentes métodos desenvolvidos para o ensino da leitura e da escrita e, conseqüentemente, dos manuais didáticos usados para tal ensino”.

Os autores mencionados contam que:

Os **livros didáticos de alfabetização**- conhecidos por várias gerações como **cartilhas de alfabetização**-, baseados em **métodos de base analítica ou sintética**, prescreviam para o professor todas as atividades que ele deveria desenvolver com os alunos para eles aprenderem a ler e escrever. Por muito tempo, esses livros eram o único ou principal material utilizado para o ensino da leitura e da escrita. Os professores os utilizavam diariamente, e as crianças repetiam as mesmas atividades, vinculadas às letras/sílabas/palavras aprendidas. (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 253, grifo nosso).

Para Scheffer, de Freitas e Araújo (2007, p. 3) “Na prática, os métodos de alfabetização estavam reduzidos ao uso de uma determinada cartilha, pois nesse material didático encontrávamos o método a ser seguido e a matéria a ser ensinada, de acordo com um programa oficial estabelecido previamente”. Por sua vez, Munakata (2016, p. 130) comenta que:

[...] nas primeiras décadas da República, a disputa pela metodologia de alfabetização seria travada entre o método analítico, do todo para as partes considerado, mais racional, moderno e até mesmo republicano, e o método sintético, das partes para o todo, então ridicularizado como atrasado, antigo e também monarquista [...]. As

cartilhas adotadas nas escolas indicam, portanto, que modalidade de ensino de leitura e escrita era praticada.

Nos relatos de Peres e Ramil (2018) a cartilha brasileira “Caminho Suave” foi considerada um *best seller* da alfabetização, foi publicada pela primeira vez em 1948 por Branca Alves Lima e, continua sendo utilizada até os dias atuais. A cartilha já vendeu mais de 40 milhões de exemplares passando por consideráveis modificações nas suas reedições na qual adota o método silábico com uma proposição de “Alfabetização por imagem”, incluindo materiais de apoio como: baralho, cartazes, carimbos, entre outros.

Outro fato importante colocado pelas autoras Peres e Ramil (2018) foram os livros artesanais, produzidos fora do circuito editorial nas escolas brasileiras desde o século XIX, produzidos pelos próprios professores e alunos ou pequenas gráficas, utilizando suportes impressos, fotocopiados, mimeografados ou mesmo manuscritos para a alfabetização de crianças.

As autoras discorrem sobre a complexidade e diversidade de suportes utilizados neste período, acrescentando o uso de: tábuas, tabelas, cartazes, folhetos, cartas pessoais, textos religiosos, Cartas do ABC, silabários, documentos oficiais e murais. (PERES; RAMIL, 2018).

Com isso, é possível perceber que ao longo da história os professores vão remodelando aquilo que lhes é imposto pelo currículo oficial, e adequando os conteúdos às necessidades das crianças em fase de alfabetização, bem como, utilizam-se de suas crenças pedagógicas a respeito dos métodos e suportes utilizados para alfabetizar. Na sequência segue o quadro 06 - Cartilhas no Brasil x métodos de alfabetização buscando situar no tempo algumas propostas metodológicas para o ensino da leitura e escrita no Brasil.

Quadro 06 - Cartilhas no Brasil x métodos de alfabetização

| Ano | Cartilha | Método | Descrição |
|---------------|--|------------|--|
| 1880 | Cartilha Nacional de Hilário Ribeiro | Fônico | Propunha um trabalho simultâneo da leitura e da escrita e o ensino do valor fônico das letras para aprendizagem da leitura |
| 1880/ 1980 | Cartilha da Infância de Thomaz Galhardo | silabação | Apresentação das famílias silábicas, após os vocábulos relacionados (separado por sílabas) e, após, o exercício de leitura e escrita de frases |
| 1982 | 1º livro de leitura Felisberto de Carvalho | silabação | Aderiu oficialmente aos métodos analíticos da época |
| 1907 | Cartilha Analytica de Arnaldo Barreto | decifração | Marca o avanço do método analítico no Brasil pois estava dividida em decifração e compreensão |

| | | | |
|-------------|----------------------------------|---|---|
| 1930 | Todas as cartilhas | métodos mistos e ecléticos (analítico - sintético e vice-versa) | Ao difundir os testes do ABC os métodos assumiram uma posição secundária. Assim, ensinar fica atrelado à maturidade da criança e às questões de ordem didática e psicológica, disseminando-se a ideia da necessidade de um período preparatório. Com isso, entende-se como objetivo de ensino desenvolver habilidades visuais, auditivas e motoras as quais eram adicionadas aos manuais e cartilhas dos professores. |
| 1940 e 1948 | A cartilha Sodré e Caminho Suave | silabação | Propõe a silabação dentro do método sintético para o ensino da leitura e escrita. Há portanto um misto de métodos analítico e sintético. |

Fonte: elaborado pela autora a partir de Bairro (2009) e Scheffer, de Freitas e Araújo (2007).

Porém, ao final do século XIX, no Brasil, inicia o processo de nacionalização do livro didático, ou seja, começa a ser produzido por brasileiros de modo a corresponder à realidade brasileira. Concomitante a isso surgem três processos: um desejo republicano na instrução pública; o surgimento e expansão do mercado editorial brasileiro nas escolas, considerando esses espaços privilegiados de circulação; e, por fim, e não menos importante, um público consumidor dos seus produtos. (MORTATTI, 2000). Isso se explica, segundo Bairro (2009, p. 8) pois “A partir da Proclamação da República, em 1889, o Brasil se deslumbrou no sonho de formar cidadãos republicanos, formado pela necessidade de impor e atender uma nova ordem política e social”. Afirma Munakata (2012, p. 59) que: “O livro didático e a escola mantém uma relação simbiótica”. Salles (2014, p. 10) considera, “[...] o livro didático como um produto produzido por grupos sociais que, [...], perpassam sua forma de pensar e agir, portanto suas identidades culturais e tradições”. Acrescentam Peres e Ramil (2018) que sendo o livro didático um artefato cultural e econômico, pedagógico e textual, suas páginas revelam intencionalidades definidas num determinado espaço e tempo históricos, sendo pautadas por práticas e ideários pedagógicos. Munakata (2012, p. 59) considera que: “ A expansão da escolarização amplia o público leitor de livros, e a existência destes - em particular, os destinados especialmente à escola - possibilita a própria escolarização da sociedade”. Munakata (2012, p. 59) esclarece que:

No decorrer do século XVIII e, principalmente, no século XIX, esse processo se acentuou com a emergência, a consolidação e o fortalecimento dos Estados nacionais: a educação escolar tornou-se direito do cidadão e obrigação do Estado; estabeleceram-se os princípios do ensino público, gratuito, laico e obrigatório; e formularam-se, em certos países, os programas curriculares unificados em âmbito nacional.

Os autores Albuquerque e Ferreira (2019, p. 251) revelam, que: “A história do livro didático no Brasil foi marcada por uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais”.

Silva (2012) esclarece que no governo nacionalista de Getúlio Vargas havia uma exaltação em fortalecer a ideia de nação forte e unida, bem como, a exigência de uma política educacional que projetasse uma proposta pedagógica nacionalista. Impelido por este ideal, “[...] a Reforma de Campos propunha a “Centralização da Educação Nacional pela padronização de programas e metodologias.”. (SILVA, 2012, p. 808). O autor lembra que a crise econômica do capitalismo, gerada pela queda da bolsa de Nova York, elevou os custos de importação dos livros didáticos fomentando, desta forma, a produção nacional.

Os livros didáticos passaram a ser assinados por autores brasileiros e produzidos em larga escala. (SILVA, 2012). Diz Silva (2012, p. 808) que: [...] os autores deste tipo de material eram personalidades consagradas no meio intelectual que escreviam sobre disciplinas para as quais não tinham formação acadêmica específica”. Da Silva e Sagrilo (2022, p. 382) afirmam que: “Em países onde o sistema de ensino é frágil, como no Brasil, muitas vezes ele tem forte influência sendo muitas vezes usado para estipular os conteúdos e as estratégias da ação pedagógica”. Silva (2012, p. 808) lembra que: “Em 1937, sob o pretexto de conter o avanço do comunismo no Brasil, Getúlio Vargas aplicou um Golpe de Estado”. Com tal ação cria mecanismos de censura, com parlamento e imprensa sob controle estatal e monitoramento político-ideológico da sociedade. Em 1938, sob a condução do MEC, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que eram subordinadas às Comissões estaduais do Livro Didático (CELD) que controlavam política e ideologicamente a produção e distribuição de livros didáticos no país durante a ditadura. Nesta época os livros didáticos eram utilizados por longos períodos de tempo, passavam por sucessivas edições e, muitas vezes, eram utilizados por até 50 anos nas salas de aula. (SILVA, 2012).

Albuquerque e Ferreira (2019, p. 251) expõe que:

[...] é o Decreto-lei nº 1.006, de 10/12/38 (BRASIL, 1939), que revela a primeira preocupação com esse material. A criação de órgãos como COLTED, CNLD, INL e FENAME são alguns dos exemplos efetivos que dizem respeito à construção das políticas sobre o livro didático, desde que passou para o âmbito governamental a responsabilidade de sua avaliação, compra e distribuição. (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 251).

O livro didático no Brasil percorreu uma trajetória indicada por decretos, leis e medidas governamentais assumindo características conforme os contextos sociais, políticos e econômicos aos quais a sociedade vivenciou em determinado momento histórico. O quadro 07. Critérios para uso do livro didático no Brasil nos conduzem ao entendimento da sequência de ações estabelecidas pelo governo para a efetiva utilização do livro didático no Brasil.

Quadro 07 - Critérios para uso do livro didático no Brasil

| Ano | Critérios governamentais |
|------------------|---|
| Em 1937 | Criação do Instituto Nacional do Livro (INL), com as atribuições de edição de obras literárias julgadas de interesse para a formação cultural da população, a elaboração de uma enciclopédia e um dicionário nacionais e, finalmente, a expansão, por todo o território nacional, do número de bibliotecas públicas |
| Em 1938 | Criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), com a função de examinar e julgar os livros didáticos para serem editados pelos poderes públicos e sugerir a abertura de concursos para a produção dos livros. Foi a primeira política nacional de legislação para debater sobre a produção, controle e circulação de tais obras no país. |
| A partir de 1971 | O Instituto Nacional do Livro (INL) desenvolve o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF) |
| Em 1976 | Extinção do INL. Criação da Fundação Nacional do Material Didático Escolar (FENAME) responsável pela execução do programa do livro didático. É época na qual o governo iniciou a compra dos livros com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e com as contribuições dos Estados |
| Em 1985 | Criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), segundo Decreto-Lei Nº 91.542 (Brasil, 1985), estabelecendo mudanças no PLIDEF: indicação dos livros pelos professores; reutilização do livro e supressão do descartável; incremento nas especificidades técnicas da sua produção, tendo em vista a durabilidade e implantação de um banco de livros didáticos; ampliação da oferta aos alunos de 1º e 2º séries das escolas públicas e comunitárias |
| A partir de 1996 | O Ministério da Educação e Cultura (MEC) passou a se preocupar com a qualidade dos livros didáticos, com isso, estabelece critérios para sua avaliação. Inicialmente usaram critério conceitual (os livros não podiam conter erros ou induzir ao erro) e de ordem política, no que deveriam ser isentos de preconceito, discriminação, proselitismo político e religioso |
| A partir de 1999 | O MEC adiciona um terceiro critério: de natureza metodológica: as obras deveriam assegurar situações de ensino e aprendizagem adequadas, coerentes e que envolvessem o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos. Também passaram a ser subordinados à análise e avaliação pedagógica, elaborados por um grupo de pesquisadores e professores de instituições universitárias e de redes públicas de ensino cabendo-lhes o cargo do estabelecimento de critérios, julgar a qualidade, recomendar ou excluir tais manuais didáticos utilizados no Ensino Fundamental |

Fonte: elaborado pela autora a partir de Albuquerque e Ferreira (2019); Cury (2019).

Cury (2019, p. 121) mostra que:

O programa do livro didático, nascido em 1937, com o Instituto Nacional do Livro (INL), prolonga-se até hoje sob os auspícios do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da abrangência obrigatória no ensino fundamental começa também a se estender, progressivamente, para o ensino médio.

Da Silva e Sagrilo (2022, p. 382) informam que: “A produção do livro didático também é complexa e envolve diversos sujeitos que vão desde a autoria até o seu destino final, que são

os estudantes e professores das escolas”. Conforme Munakata (2012, p. 60) “O mercado do livro didático, desde que se instituíram os sistemas nacionais de ensino, conta com a participação desse ator peculiar - o Estado. Segundo Munakata (2012, p. 61)

No Brasil, a relação entre o Estado e o mercado de livros didáticos é, atualmente, mediada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, pelo qual o governo compra os livros solicitados pelos professores para serem distribuídos a todos os alunos das escolas públicas.

Com isso, percebemos a relação entre o Estado e o mercado de livros didáticos no Brasil que fundamentalmente se estabelece por meio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Desde a sua criação em 1985, esse programa tem desempenhado um papel fundamental na mediação entre o governo e professores, autorizando a aquisição e distribuição dos livros solicitados para todos os alunos das escolas públicas. O PNLD é uma iniciativa que visa promover a igualdade de acesso ao conhecimento, bem como a melhoria da qualidade da educação em nosso país. Com a continuidade do PNLD, espera-se que mais avanços sejam alcançados, promovendo assim um ambiente propício para o desenvolvimento educacional no Brasil.

3 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Neste capítulo apresentaremos os procedimentos metodológicos adotados para a realização da investigação. As sessões que o compõem estão estruturadas conforme a seguir: caracterização do estudo; unidade de estudo; sujeitos do estudo; instrumento de coleta de dados; técnica de coleta de dados; relevância, problema, e objetivos do estudo; cronograma; análise e discussão dos dados e referências.

3.1 Caracterização do estudo

Este estudo tem como objetivo geral problematizar os limites e as possibilidades da utilização do livro didático, no ano de 2022, no processo de construção da escrita dos alunos de uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Canoas/RS, Brasil.

Gil (2019, p. 1) conceitua a pesquisa como “[...] o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo fornecer respostas aos problemas que são propostos”. A pesquisa é realizada quando há necessidade de mais averiguação sobre um determinado problema que ainda não possui todas as informações disponíveis. Gil (2019) aponta que a pesquisa desenvolve-se a partir de conhecimentos disponíveis segundo a utilização de métodos e técnicas e que tal processo possui diversas fases desde a formulação do problema até a apresentação dos resultados.

Já Yin (2016) traz a reflexão de que a pesquisa qualitativa é quase unânime em diversas áreas acadêmicas e entre profissionais variados. A pesquisa qualitativa tem sido muito utilizada em diversos campos, principalmente, na área da educação, sendo um modo bastante produtivo de fazer pesquisa. O autor afirma que “[...] a pesquisa qualitativa abrange condições contextuais - as condições sociais, institucionais e ambientais em que as vidas se desenrolam”. (YIN, 2016, p. 7). Portanto parte do pressuposto de que as pessoas estarão desempenhando suas vidas reais, desenvolvendo seus papéis em diferentes ambientes do cotidiano. Por conseguinte, “[...] a pesquisa qualitativa pode ser uma ocasião para desenvolver novos conceitos”. (YIN, 2016, p. 8).

Yin (2015, p. 2) afirma: “A pesquisa de estudo de caso é uma das várias maneiras de realizar uma pesquisa nas ciências sociais”. Yin (2015) dispõe em seus estudos a preferência do método em comparação a outros métodos. Para este autor o método estudo de caso atenta para três situações a seguir: “[...] (1) as principais questões da pesquisa são “como?” Ou

“porque?”; um pesquisador tem pouco ou nenhum controle sobre eventos comportamentais; e (3) o foco de estudo é um fenômeno contemporâneo (em vez de um fenômeno completamente histórico).” (YIN, 2015, p. 2015). No estudo de caso, a partir de Yin (2015, p. 3) “o caminho começa com uma revisão minuciosa da literatura e com a proposição cuidadosa e atenta das questões ou objetivos da pesquisa”. Portanto, o estudo de caso explora “o caso” - fenômeno contemporâneo - em contextos do mundo real, principalmente e, em especial, quando limiares entre o fenômeno e o contexto não são explícitos.

Sendo um método de pesquisa comum na área da educação Yin (2015, p. 4) explica:

Como método de pesquisa, o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados.

[...] a necessidade diferenciada da pesquisa de estudo de caso surge do desejo de entender fenômenos sociais complexos. Em resumo, um estudo de caso permite que os investigadores foquem um “caso” e retenha uma perspectiva holística e do mundo real - como no estudo dos ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias”.

Para tanto, compreender os processos que levam as crianças pequenas a ler e escrever em fase de alfabetização inicial, como também, os materiais didáticos, em específico, o livro didático, num mundo em constantes e aceleradas mudanças demanda reflexão empírica sobre tais processos de ensino e aprendizagem.

Yin (2015, p. 30) descreve que: “[...] a pesquisa de estudo de caso é um método separado que tem seus próprios projetos de pesquisa”. Para Yin (2015, p. 30) “[...] o projeto é a sequência lógica que conecta os dados empíricos às questões de pesquisa iniciais do estudo e, finalmente, às suas conclusões”. A referida autora cita que no estudo de caso é necessário observar cinco componentes muito importantes: “[...] 1) as questões do estudo de caso; 2) as proposições, se houver; 3) a(s) unidade(s) de análise; 4) a lógica que une os dados às proposições; e 5) os critérios para interpretar as constatações.”. (YIN, 2015, p. 31).

Quadro 08 - Componentes da pesquisa de estudo de casos

| Nº | Componentes | Descrição |
|----|-----------------------|--|
| 1. | Questões de estudo | A pesquisa de estudo de caso é, provavelmente, mais apropriada para as questões “como” e “por que”, portanto, sua principal tarefa é esclarecer a natureza das questões de estudo. |
| 2. | Proposições de estudo | Cada proposição dirige a atenção para algo que deve ser examinado dentro do escopo do estudo. |

| | | |
|----|---|--|
| 3. | Unidade de Análise | Está relacionado com o problema fundamental de definir “o caso” a ser estudado. |
| 4. | Vinculação dos dados às proposições | Indica antecipadamente os passos da análise de dados no seu estudo de caso. |
| 5. | Critérios para a interpretação dos achados de um estudo de caso | O desafio é antecipar e enumerar os rivais importantes, para que possa incluir dados sobre eles como parte de sua coleta de dados. |

Fonte: elaborado pela autora a partir de Yin (2015).

Em suma, o projeto de um estudo de caso deverá nos três primeiros componentes levar o projeto de pesquisa a identificar os dados que devem ser coletados. E, os dois últimos componentes, a definição da lógica vinculada aos dados e proposições, e aos critérios para a interpretação dos achados que antecedem a análise do estudo de caso, propondo o que deverá ser construído após a coleta de dados (YIN, 2015).

A nossa pesquisa tem cunho qualitativo e envolve os estudantes do 1º ano do EF, em sala de aula, no seu cotidiano escolar, com suas educadoras e seus artefatos de estudo, mais especificamente, os livros didáticos. Na concepção de Yin (2016, p. 7) “[...] a pesquisa qualitativa envolve primeiramente estudar o significado da vida das pessoas nas condições em que realmente vivem. As pessoas vão estar desempenhando seus papéis cotidianos [...]”. Cita Yin (2015, p. 8) que “[...] a pesquisa qualitativa pode ser uma ocasião para desenvolver novos conceitos”. Ou seja, estaremos envolvidos: estudantes e pesquisadoras, imbricados nas situações dinâmicas de sala de aula que envolvem a alfabetização e seus processos cognitivos.

O estudo segue os pressupostos de um projeto de estudo de caso, pois vai ao encontro dos anseios das pesquisadoras em buscar informações sobre as situações pertinentes à alfabetização neste período tão fragilizado do retorno às atividades escolares e presenciais, após longo tempo de distanciamento devido à pandemia da Covid-19. Este trabalho requer uma ação dos sujeitos envolvidos na pesquisa, uma disponibilidade de trocas entre os pesquisadores e estudantes para melhorar o que está posto ou subentendido referente aos processos de alfabetização. Também, pressupõe, aprender a verificar um problema a partir de diferentes perspectivas para agir de forma mais propositiva na busca de soluções locais para suas demandas. (YIN, 2016). E, desta forma, poder transformar ou melhorar a qualidade do ensino na Educação Básica, principalmente, no início da escolarização, época destinada ao desenvolvimento dos processos de leitura e escrita dos estudantes do 1º ano do EF.

Neste sentido, encontramos conexões devido à pesquisa ter um problema relacionado ao livro didático utilizado para desenvolver a leitura e escrita dos estudantes do 1º ano do EF. Também, por a pesquisadora estar em ambiente específico de ensino-aprendizagem: a sala de

aula, onde estas situações acontecem no cotidiano.

Dito isso, entendemos a importância empírica da pesquisa que é baseada na experiência em sala de aula, bem como, na intervenção metodológica do estudo de caso para que possamos avançar no entendimento da complexidade que perpassa o tema da alfabetização inicial. Para Laville e Dionne (1999) empírico refere-se a situações baseadas em experiências sensíveis e pelos sentidos. Portanto, as conexões entre a pesquisadora e os pesquisados necessitam ser experienciadas no seu cotidiano escolar de modo a sentir as dores vivenciadas no ambiente escolar e de sala de aula em momentos de alfabetização.

Ou seja, há um desejo real de modificar uma realidade ou situação que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida de todos os envolvidos. Com essas premissas podemos considerar que a pesquisa não será elaborada de forma linear ou sem considerar os fatores inéditos que venham a agregar a situação-problema e possam esclarecer ou acrescentar subsídios que contribuam com o estudo.

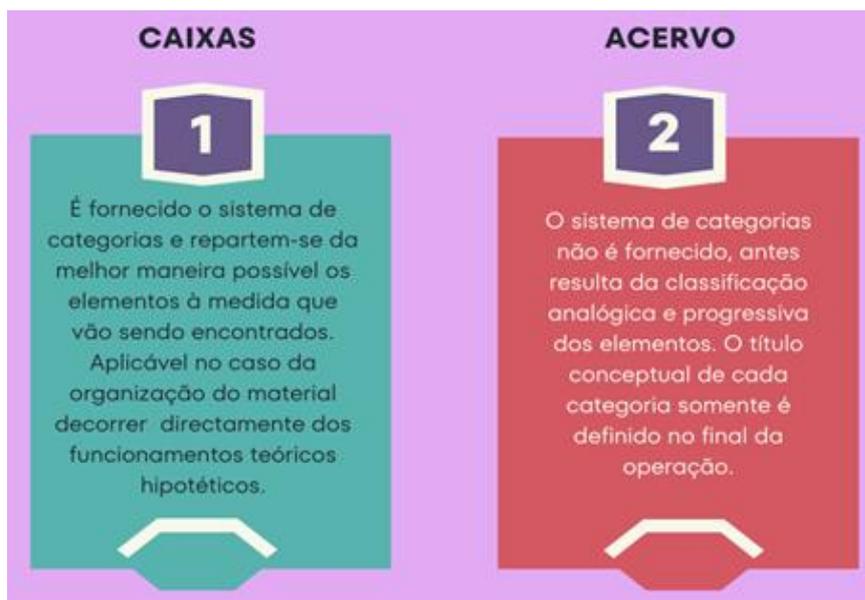
Para o *corpus* analítico da pesquisa serão utilizados os seguintes instrumentos:

- a) Diário de campo da pesquisadora; e
- b) Livros didáticos utilizados pelos estudantes.

A organização da análise de conteúdo remete a etapas explícitas nas quais objetivam estruturar um plano geral de trabalho com vistas a dinamizar as ações para que se possa ter bons indicadores na fundamentação e interpretação final dos resultados.

Em relação à categorização podemos dizer que não é etapa obrigatória das análises de conteúdo. No entanto, observa-se que preponderam os procedimentos de análise organizados por categorização. Bardin (2021, p. 146) esclarece que: “Desde a escola pré-primária que as crianças aprendem a recortar, classificar e ordenar, através de exercícios simples”. Portanto, o procedimento de classificação pode utilizar dois processos inversos: de “caixas” ou “acervo”. Dessa forma, conforme mostra a sequência a figura 07, optamos pela classificação por categorias.

Figura 07 - Classificação das categorias



Fonte: elaborado pela autora a partir de Bardin (2021, p. 147).

A categorização está relacionada à cotidianidade e facilita a forma como organizamos o entorno e as nossas ações. Neste sentido, compreendemos a importância de refletir ativamente sobre os livros didáticos que são utilizados em sala de aula, bem como suas teorias de modo que possamos fomentar alterações condizentes com o momento evolutivo das novas gerações.

3.2 Unidade de Estudo

Assim como posteriormente destacado na relevância acadêmico-científica, a escolha de uma escola de Ensino Fundamental (EF) se deu de forma intencional, pelo fato de poder contribuir como professora alfabetizadora na vida das crianças e qualificar o ensino destinado a elas. Outro importante motivador por esta escolha, assim como descrito na relevância pessoal-profissional, é a proximidade da pesquisadora com a instituição.

A cidade de Canoas conta com uma economia pujante. O município foi fundado em 1939, situa-se na região metropolitana de Porto Alegre, sendo vizinha da capital e sede de grandes empresas nacionais e multinacionais, além de nomes fortes nos ramos de gás, metal-mecânico e elétrico. A educação desponta como um novo setor. A cidade tem uma das maiores redes de ensino do estado. São escolas públicas e particulares, além de três universidades. A cidade foi criada pelo Decreto Estadual nº 7.839, em 27 de junho de 1939. Em 15 de janeiro de 1940 foi instalado o município de Canoas e contava na época com 40.128 habitantes. Atualmente, segundo dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a população

estimada em 2021 é de 349.728 pessoas. Outra característica da cidade é a divisão por distritos: Centro, Nordeste, Sudeste, Nordeste e Sudoeste. A figura 08, mostra a Divisão em Distritos da cidade de Canoas.

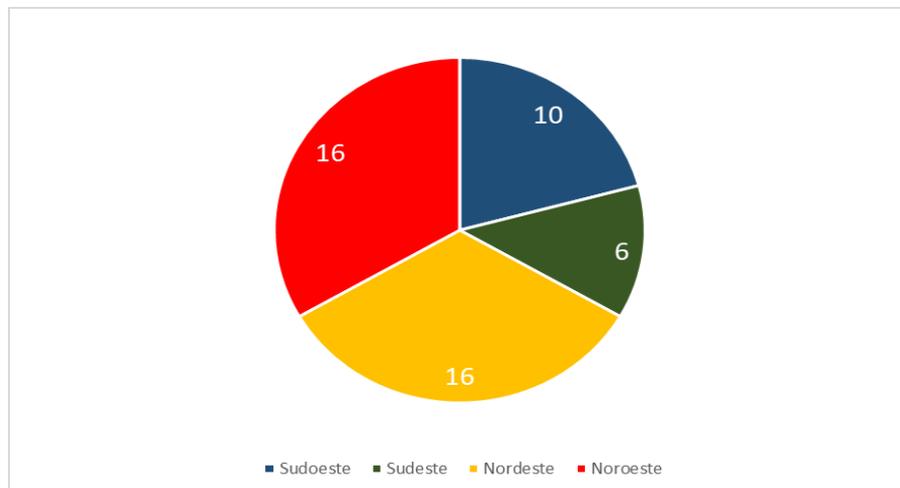
Figura 08 - Divisão em Distritos da cidade de Canoas



Fonte: Prefeitura de Canoas/RS (2022)

A rede municipal do município de Canoas/RS - Brasil, possui 44 escolas de Ensino Fundamental situadas nos quadrantes: Nordeste, Sudeste, Noroeste e Sudoeste. O Ensino Fundamental está estruturado em Anos Iniciais (AI) - 1º ao 5º ano. A figura 09, demonstra as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) situadas nos quadrantes na cidade de Canoas.

Figura 09 - EMEFs Situadas nos quadrantes



Fonte: Prefeitura de Canoas/RS (2022)

A escola pública municipal escolhida para a pesquisa situa-se na zona urbana da cidade, encontra-se no distrito nordeste e atende estudantes do 1º ao 9º ano do EF. Possui o total de 564 estudantes matriculados em 2022, destes, em média, cem são estudantes do 1º ano do EF. A escola atende nos turnos matutino e vespertino, nas quais são recepcionadas duas turmas de 1º ano em cada turno escolar. As turmas são compostas em média até 28 alunos com idade de 6 anos completos até a data de 31 de março do ano vigente. Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para o EF, em 2019, foi de 6,6.

Em relação à escolha pessoal por esta escola como base para um *case* de estudo no mestrado baseia-se no fato de que no período de 2016 a 2019 atuei com turmas do 3º ano, ou seja, crianças no final do ciclo de alfabetização. Desde esta época já tinha forte desejo de compreender o motivo pelo qual esse grupo chegava ao final deste ciclo com defasagens de aprendizagem ou na maioria das vezes estarem com os níveis de escrita aquém do esperado para o ano/idade, data corte para retenção ou progressão para o período do Pós-alfabetização, quarto e quinto ano do Ensino Fundamental (EF). Partindo dessa ideia, solicitei atuar no primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) com o objetivo de verificar as causas e “dores” desse grupo de estudantes de modo a compreender o motivo pelo qual tais crianças não estavam se alfabetizando na idade desejada, ou seja, havia uma expectativa de que tal fato ocorresse ao final do referido ano letivo ou no ano seguinte.

No ano de 2020 fomos surpreendidos pela pandemia da Covid-19, quando trabalhei de modo remoto. Em 2021 tivemos o ensino híbrido e, em 2022, os estudantes retornaram para a modalidade presencial. Ciente da riqueza do momento para os estudos e pesquisas devido às demandas relacionadas à aprendizagem e alfabetização em período tão inédito e controverso me senti no dever de contribuir com meu conhecimento aplicando as técnicas, métodos e conhecimento em prol de construir um caminho de sucesso para os estudantes, e que considerassem suas experiências anteriores e o potencial para aprender após tantos desafios vividos.

Inicialmente a ideia do *case* iniciou como um forte desejo de ampliar a nota do IDEB da nossa escola no ano de 2020 e encontrar soluções para a progressão eficaz e o sucesso escolar de nossos alunos já no primeiro ano do Ensino Fundamental (EF). No entanto, após a pandemia, houve a preocupação de alinhar todo o conhecimento e estudos para refletir sobre para onde vamos com a formação de nossas crianças num mundo midiático, em constantes mudanças e aceleração das tecnologias, e que importância a alfabetização inicial das nossas crianças têm nesse novo contexto político, econômico e social para além dos espaços geográficos da escola.

3.3 Sujeitos do estudo

Os estudantes deste estudo são os responsáveis por fornecer as informações para análise de dados empíricos. Para que fosse possível atingir o objetivo desta pesquisa foi definido um grupo de estudantes de 1º ano do Ensino Fundamental (EF) e sua professora. A turma é constituída por crianças vindas de diferentes escolas de Educação Infantil (EI) do referido município e fora dele, como por exemplo, um estudante vindo do município de Florianópolis/SC.

Contudo algumas crianças saíram³ da turma no primeiro semestre de 2022 devido à transferência para outras escolas, alguns nem chegaram a frequentar a escola sendo transferidos automaticamente pela Secretaria de Educação (SME) para uma outra Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) ou foram matriculados no turno inverso na mesma escola. Inicialmente tivemos dois alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), um deles foi transferido no mês de maio de 2022 para outra escola do município, geograficamente mais próximo de sua casa conforme necessidades de locomoção da família. O segundo necessitou trocar para o turno vespertino no mês de junho de 2022 na mesma escola devido a organização familiar e rotina de terapias.

Portanto, o número de estudantes tem oscilado entre vinte e cinco e vinte e três estudantes de seis a sete anos de idade, sendo onze meninos e doze meninas (até o presente momento) e uma professora/pesquisadora. Há quatro estudantes com algum transtorno ou dificuldade de aprendizagem ainda não identificados, um aluno repetente vindo de outra EMEF e com encaminhamento do Conselho Tutelar (CT), e recentemente, um estudante com laudo de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH).

Com isso, alguns estudantes com o critério de inclusão têm seu horário de aula reduzido semanalmente e, também, têm o acompanhamento de uma Técnica de Educação Básica (TEB) ou monitora de inclusão. Desses estudantes, somente os com TEA frequentam a sala de recursos multifuncionais (SRM) no contraturno escolar. A turma do 1º ano demonstra ser ativa, motivada, são alegres, curiosos e demonstram autonomia nas atividades de rotina. Gostam de desafios, de atividades em grupos mais que individualmente ou em duplas, de atividades que envolvam a matemática e materiais concretos, apreciam muito estar ao ar livre e brincar no parquinho (necessitam desse momento a mais no planejamento semanal). Destacamos em

³ Consideramos pertinente registrar a rotatividade dos alunos em período de alfabetização na referida rede de ensino, como possível alerta à descontinuidade das aprendizagens dos trabalhos iniciais de alfabetização.

relação à turma as faltas justificadas em demasia ou muitas faltas sem justificativa havendo a necessidade de chamar os familiares na escola para orientação ou fazer a busca ativa. Os referidos estudantes retornaram ao ambiente escolar no ano de 2022, após o período de dois anos de pandemia da COVID-19. Neste período de isolamento social e restrições sanitárias muitos desses estudantes não frequentaram os ambientes da EI devido ao fechamento das escolas ou impossibilidades de frequentar o ensino remoto. Poucos tiveram acesso às plataformas digitais de ensino no período da pandemia tendo pouco ou restrito contato *on-line* com suas professoras da EI.

3.4 Instrumentos de coleta de dados

Sendo esta uma pesquisa de natureza dos dados definida como qualitativa, a sua coleta ocorreu em três momentos. No primeiro momento, a coleta de dados da pesquisa de campo com a utilização de um diário de campo com as anotações empíricas da pesquisadora. E em um segundo momento, a análise da construção da escrita dos alunos do 1º ano por meio do uso do livro didático adotado. Segundo Marconi e Lakatos (2022, p. 180) “a coleta de dados é a etapa da pesquisa em que se inicia a aplicação dos instrumentos elaborados e das técnicas selecionadas, a fim de efetuar a coleta dos dados previstos”. É uma tarefa repetitiva e exaustiva, que toma certo tempo, exige do pesquisador paciência, perseverança e esforço pessoal, zelo no registro de dados e planejamento anterior. (MARCONI; LAKATOS, 2022).

A escolha do **diário de campo** como instrumento da coleta de dados foi indicada por tratarmos com crianças pequenas em fase de alfabetização, portanto, é uma forma segura de obter informações sobre o grupo, bem como dados relacionados à análise da escrita. Segundo Zabalza (2004, p. 13, grifo do autor) “Os *diários de aula*, são os *documentos em que os professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo nas suas aulas*”. Ainda o mesmo autor diz que: “Do ponto de vista metodológico, os “diários” fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em “documentos pessoais” ou “narrações autobiográficas”. (ZABALZA, 2004, p. 13, grifo do autor). Zabalza (2004) comenta que o conteúdo dos diários podem variar no conteúdo, na regularidade que são escritos e funções que cumprem. Ressalta Zabalza (2004, p. 23, grifo do autor) que o uso do “**diário de aula**”: “[...] segue dois caminhos: o diário (de alunos ou professores) usado como recurso para registrar o andamento da aula e o diário como recurso voltado para a pesquisa e a avaliação dos processos didáticos”. Zabalza (2004, p. 49) aponta que:

[...] o diário em contextos muito diversos: pode se tratar de uma atividade inscrita em um processo de pesquisa, pode ser algo realizado por iniciativa do próprio professor, pode se tratar de uma atividade enquadrada em um processo formativo [...], pode se tratar de um documento para analisar e avaliar os professores, etc. (ZABALZA, 2004, p. 49).

De acordo com a visão de Zabalza (2004) os registros feitos no diário representam a reflexão do professor sobre a sua atuação em sala de aula bem como as suas demandas e enfrentamentos pessoais. Ou seja, para o autor, um diário de campo “[...] figura nele como expressão da versão que o professor dá em sala de aula e da perspectiva pessoal da qual a enfrenta”. (ZABALZA, 2004, p. 41).

Dito isso, o diário de campo desta pesquisadora contempla as observações gerais sobre as características do grupo do 1º ano do EF no ano de 2022, observações individuais de cada criança e o avanços dos níveis de escrita ao longo dos trimestres⁴ do referido ano; observações específicas das crianças relacionadas aos avanços da escrita com objetivo de alinhar e desenvolver o planejamento das atividades/conteúdos; as observações relativas ao uso dos livros didáticos pelas crianças, o desenvolvimento da rotina de estudos e, também, a avaliação externa⁵ de língua portuguesa.

O livro didático será utilizado como fonte de verificação dos limites e possibilidades do seu uso no processo de construção da escrita dos alunos em fase de alfabetização. Ou seja, observar se o livro didático adotado como ferramenta pedagógica e a metodologia indicada nos seus manuais estão alinhados com as propostas estabelecidas pela BNCC e, se contribui para o processo de alfabetização dos estudantes do 1º ano do EF. Para isso, serão monitoradas, registradas e analisadas as hipóteses de escrita dos estudantes, bem como, será realizada uma verificação da contribuição do livro enquanto ferramenta pedagógica com fins de alfabetização.

3.5 Técnica de análise de dados

Os dados coletados serão analisados por meio da técnica de análise de conteúdo proposta

⁴ A rede Municipal de Educação adota a avaliação trimestral para o ano letivo dos segmentos de Ensino Fundamental (EF). Também, no ciclo de alfabetização, que compreende as turmas de 1º e 3º anos, as avaliações são descritivas. Ou seja, é realizado um parecer descrevendo os processos de ensino-aprendizagem, evolução do estudante e descrição dos conteúdos trabalhados durante o período.

⁵ Durante o ano letivo de 2022 foram realizadas avaliações externas para monitorar a escrita, a fluência de leitura e interpretação dos estudantes do 1º ano do EF. Tais avaliações ocorreram trimestralmente com alguns diferenciais: a avaliação externa “escrita” foi aplicada pela professora regente para toda a turma em data determinada pela Secretaria de Educação; a avaliação de “fluência de leitura e interpretação” foi aplicada individualmente e, por outro, profissional da educação na escola. Ou seja, houve uma orientação específica para as aplicações das avaliações e, em determinado momento, não houve a mediação direta da professora regente da turma na mediação das testagens.

por Bardin (2021, p. 33), que define como sendo “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Bardin (2021) diz ainda que análise de conteúdo “[...] é um método muito empírico, dependente do tipo de “fala” a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo.”. (BARDIN, 2021, p. 32, grifo da autora). Gil (2019, p. 108) complementa que: “Os estudos de caso executados com rigor requerem a utilização de fontes documentais, entrevistas e observações”. Gil (2019, p.108, grifo nosso) diz ser importante:

[...] para garantir a profundidade necessária ao estudo e a inserção do caso em seu contexto, bem como para conferir maior credibilidade aos resultados. Mediante procedimentos diversos é que se torna possível a **triangulação**, que contribui para obter a corroboração do fato ou do fenômeno. (GIL, 2019, p.108, grifo nosso)

Neste sentido, há pesquisas que possuem procedimentos semelhantes aos da pesquisa clássica. Contudo, conforme relata Gil (2019, p. 140) há “pesquisas em que se privilegia a discussão em torno dos dados obtidos, de onde decorre a interpretação de seus resultados”. Ou seja, em diversos momentos o trabalho interpretativo é elaborado somente com base em dados obtidos empiricamente. (GIL, 2019).

Segundo esclarecimentos de Marconi e Lakatos (2022, p. 182) “Uma vez manipulados os dados e obtidos os resultados, o passo seguinte é sua análise e interpretação, constituindo-se ambas no núcleo central da pesquisa”. De acordo com Bardin (2021)

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (BARDIN, 2021, p. 33).

Desta forma, orienta Bardin (2021, p. 121) que “As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; e 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Para a autora “é a fase de organização propriamente dita”. (BARDIN, p. 121) Diz ainda que, “Geralmente, esta primeira fase possui três missões: a *escolha dos documentos* a serem submetidos à análise, a formulação das *hipóteses* e dos *objetivos* e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.”. (BARDIN, 2021, p. 121, grifo da autora).

Nos estudos de Bardin (2016), são identificadas três etapas cronológicas distintas na análise de conteúdo:

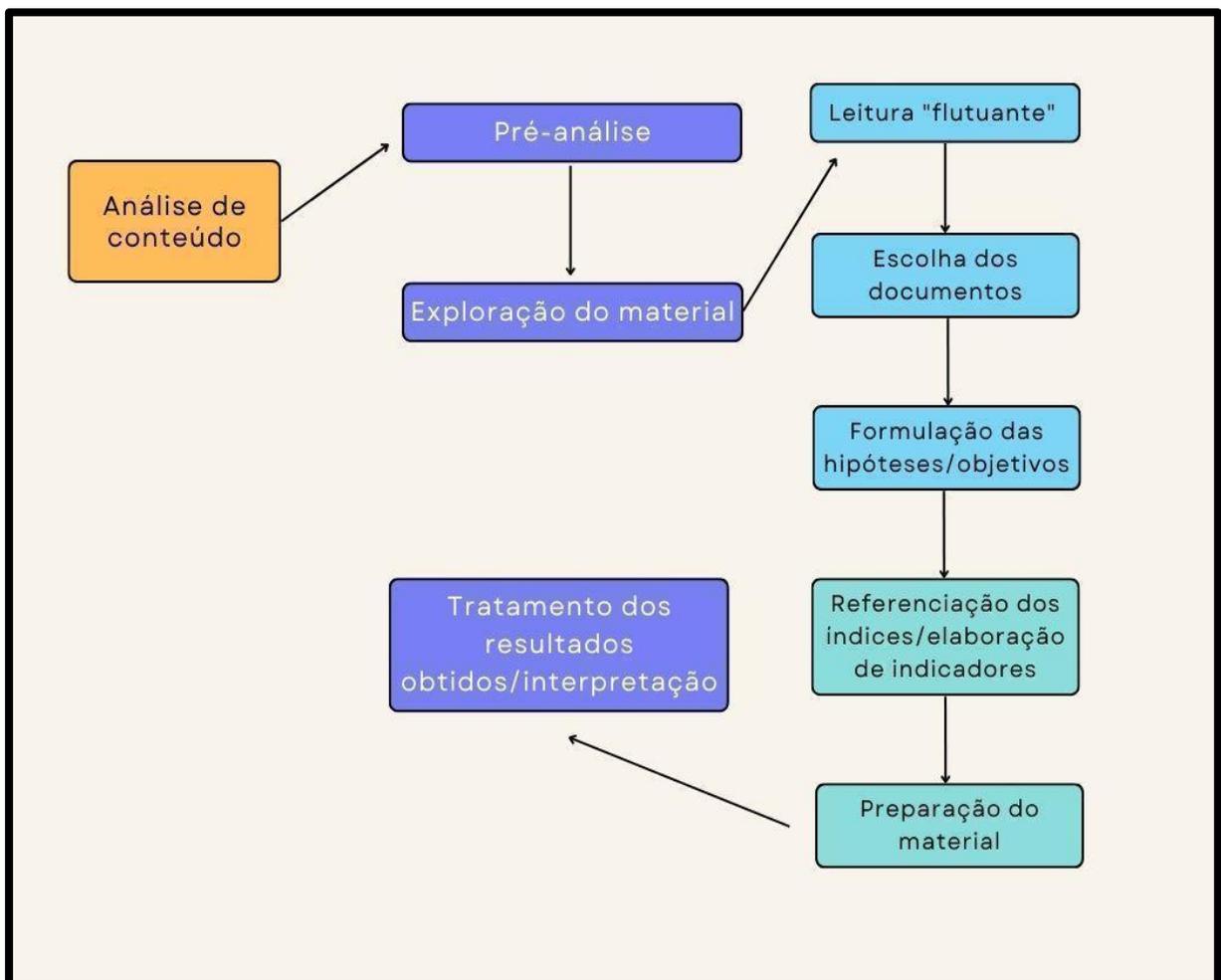
- **A pré-análise:** se constitui na organização das informações e estruturação das ideias

iniciais a partir do tema de pesquisa, mas, para tal, necessita executar os seguintes passos: a leitura flutuante, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objectivos, a referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e a preparação do material.

- **A exploração do material:** fase que consiste essencialmente nas operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.
- **O tratamento dos resultados obtidos e interpretação:** os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos e válidos.

Dessa forma, para uma melhor compreensão, a figura 10. Estrutura da análise de dados da pesquisa abaixo representa como as etapas do desenvolvimento de uma análise se apresentam neste processo.

Figura 10 - Estrutura da análise de dados da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora a partir de Bardin (2021, p. 121-127).

Desse modo, apresentamos inicialmente a **leitura “flutuante”** na qual Bardin (2021, p. 122) define da seguinte forma: "A primeira actividade consiste em estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto, deixando-se invadir por impressões e orientações". A partir dessa leitura, o tema vai se tornando mais consistente e daí surgirão hipóteses emergentes, proposição de teorias e possíveis aplicações de técnicas relacionadas ao material coletado. (BARDIN, 2021). Após esta fase é chegado o momento da **escolha dos documentos** de análise que Bardin (2021) define como uma gama de documentos que pode ser analisada *a priori*. Ou, ainda, “[...] o objetivo é determinado e, por conseguinte, convém escolher o universo de documentos susceptíveis de fornecer informações sobre o problema levantado” (BARDIN, 2021, p. 122). Estando demarcado os documentos Bardin (2021, p. 122) orienta que “[...] é muitas vezes necessário proceder-se à *constituição de um corpus*. O *corpus*, portanto, é o conjunto documental que será submetido à análise. Para tanto, é necessário que algumas regras sejam observadas, como por exemplo: regra da exaustividade, regra da representatividade, regra da homogeneidade e a regra de pertinência. O quadro 09 - *Corpus* analítico abaixo descreve um pouco cada uma das regras.

Quadro 09 - Corpus analítico

| Regras | Descrição |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Exaustividade | Uma vez definido o campo do <i>corpus</i> é preciso ter-se em conta todos os elementos desse <i>corpus</i> . Ou seja, essa regra é completada pela de <i>não-seletividade</i> . |
| <ul style="list-style-type: none"> Representatividade | A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. |
| <ul style="list-style-type: none"> Homogeneidade | Os documentos retidos devem ser homogêneos, obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha. |
| <ul style="list-style-type: none"> Pertinência | Os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise. |

Fonte: elaborado pela autora a partir de Bardin (2021, p. 122-124).

Após termos a **formulação das hipóteses e objetivos** que na concepção de Bardin (2021) uma hipótese é aquilo que afirmamos de forma provisória e, que ao final, se confirmará ou não, após os procedimentos de análise. Em relação ao objetivo diz Bardin (2021, p. 124) “[...] é a finalidade geral a que nos propomos [...], o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados”. Seguindo faremos a **referenciação dos índices e a**

elaboração de indicadores na qual Bardin (2021) orienta,

Se se considerarem os textos uma manifestação que contém índices que a análise vai fazer falar, o trabalho preparatório será o da escolha destes - em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas - e sua organização sistemática em indicadores. (BARDIN, 2021, p. 126).

Portanto Bardin (2021, p. 126) afirma que “[...] o índice pode ser a menção explícita de um tema numa mensagem”. Ou seja, o tema é aquilo que possui mais relevância para o locutor quanto mais frequentemente é repetido. Já o indicador corresponde sobre qual a frequência de aparição (relativa ou absoluta) deste tema, com relação a outros. Bardin (2021, p. 126) complementa dizendo que “[...] certificamo-nos da eficácia e da pertinência dos indicadores testando-os em algumas passagens ou em alguns elementos dos documentos (pré-teste de análise)”. E, por conseguinte, teremos a **preparação do material** que deve ser reunido para a análise atentando para sua posterior preparação formal ou “edição”. Também, no caso do tratamento informático, o material deve ser preparado e codificado segundo as possibilidades de leitura do computador ou segundo as instruções do programa.

Ao final faremos o **tratamento dos resultados obtidos e interpretação** que Bardin (2021) recomenda que tenha certo rigor, que os resultados sejam submetidos a provas estatísticas ou testes de validação. Segundo a autora, "Os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos”. (BARDIN, 2021, p. 127). Podendo ser utilizadas operações estatísticas simples (percentagens), complexas (análise factorial), quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, que sintetizam e dão ênfase às informações disponibilizadas na análise. (BARDIN, 2021). Com esses dados significativos e validados pode-se propor inferências e interpretações relacionadas aos objetivos previstos ou, até mesmo, se deparar com novas descobertas.

A partir do referencial teórico do projeto, bem como dos objetivos que se busca alcançar, as categorias prévias eleitas para a análise de dados foram: “limites do livro didático na construção da escrita” e “possibilidades do livro didático na construção da escrita”. Segundo as orientações de Bardin (2021, p. 145) “a *categorização* é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto o género (analogia), com os critérios previamente definidos”. A autora afirma que a categorização é algo habitual na nossa vida diária. Bardin (2021, p. 146) aponta que: “A categorização é um processo de tipo estruturalista e comporta duas etapas: 1) o *inventário*: isolar os elementos; 2) a *classificação*: repartir os elementos, e, portanto, procurar ou impor uma certa organização às mensagens. Para a autora um conjunto

de categorias precisa conter “qualidades”, as quais mostraremos de forma simplificada no quadro 10.

Quadro 10 - Qualidade das categorias

| Qualidades | Descrição |
|----------------------------------|--|
| • A exclusão mútua | Estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão. |
| • A homogeneidade | O princípio de exclusão mútua depende da homogeneidade das categorias. |
| • A pertinência | Uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido, e quando pertence ao quadro teórico definido. |
| • A objectividade e a fidelidade | As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises. |
| • A produtividade | Um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos. |

Fonte: elaborado pela autora a partir de Bardin (2021, p. 147-148).

Apesar de não ser uma etapa obrigatória de toda a análise de conteúdo, a categorização como uma operação de classificação perpassa em tal processo na maioria das vezes. (Yin, 2015)

3.6 Relevância, problema e objetivos do estudo

O problema de pesquisa que dá origem à presente dissertação encontra-se assim delineado: Quais são os limites e as possibilidades da utilização do livro didático, no ano de 2022, no processo de construção da escrita dos alunos de uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Canoas/RS, Brasil?

3.6.1 Objetivo geral

A partir do problema de pesquisa originou-se o objetivo geral: Problematizar os limites e as possibilidades da utilização do livro didático, no ano de 2022, no processo de construção da escrita dos alunos de uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Canoas/RS, Brasil.

3.6.2 Objetivos específicos

- a) categorizar o nível de escrita dos estudantes de uma turma de 1º ano, em 2022, do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Canoas/RS, Brasil.
- b) historicizar o surgimento do livro didático e suas possibilidades para os alunos em fase de alfabetização.
- c) analisar os limites e as possibilidades da utilização dos livros didáticos no processo de construção da escrita dos alunos de uma turma de 1º ano, em 2022, do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Canoas/RS, Brasil.

3.6.3 Relevância pessoal-profissional

Nas minhas memórias⁶ de infância lembro da casa simples dos meus pais, de madeira, com poucos cômodos, mas que tinha um quintal imenso com árvores frutíferas: bergamota, laranja de “umbigo”, limão, laranja lima e, ainda tinha uma frondosa árvore de goiabeira que pertencia à vizinha, mas que seus galhos pendiam para o nosso muro e caíam no chão do nosso quintal. Adorava subir no muro e escalar a goiabeira e lá do alto ficar olhando tudo ao redor. Ainda posso sentir esses cheiros, lembrar das texturas, das traquinagens com meus irmãos nesse espaço que era meu lar na infância.

Sou filha mais velha de uma família com seis irmãos, três meninas e três meninos, com diferença de idade entre dois a três anos. Era uma “escadinha” como diziam os conhecidos dos meus pais. Vivíamos uma época de brincadeiras no quintal de casa e na rua, na ida e vinda na casa dos vizinhos, onde tínhamos amigos, era praticamente uma aldeia numa rua. Estávamos protegidos por todos que ali moravam, todos se conheciam, sabiam da vida um do outro, a gente podia ir e vir em segurança naquele território da infância na década de 80.

Desta fase lembro que éramos muito inventivos, eu a “mais velha” do grupo de crianças sempre inventava as brincadeiras e agregava os mais novos. Uma das nossas preferidas, além de subir em árvores, era fazer “teatrinho” ou “escolinha” no quintal das nossas casas. Quase sempre eu era a professora, meus irmãos, que não eram poucos, acrescentando as crianças da vizinhança que compunham a sala de aula ao ar livre, meus alunos. Após o teatro ou a escola que encenávamos havia lanchinho, bolacha com “*ki-suco*” servidos numa bandeja por alguma

⁶ Este tópico me permite escrever em primeira pessoa, pois se trata de experiências pessoais.

das mães. Era uma diversão, depois íamos brincar, fazer as tarefas, tomar banho, coisas corriqueiras e simples da vida.

Outros dois momentos que marcaram minha vida foram protagonizados pela minha mãe e minha avó materna. Lembro de meus pais terem dificuldades financeiras na época, no entanto, nos ofereceram a coleção dos contos de fadas e dos Irmãos Grimm e minha mãe contava as histórias antes de dormirmos. Eu era encantada por aqueles livros de capa dura verde e letras douradas, com as ilustrações encantadoras e infantis, aqueles livros tinham cheiro, eram meu "refúgio" preferido, eu vivia aquelas aventuras, me encantava, sonhava com uma vida melhor no futuro. Nesses momentos de contação de histórias íamos para a cama dos meus pais com a minha mãe, aquelas seis crianças empoleiradas, escutava a voz cadenciada da minha mãe contando as histórias, ela fazia as vozes dos personagens, nós escutávamos atentos e curiosos, queríamos muitas vezes a repetição dessa ou daquela história e, por fim, a despedida e íamos dormir em nossos beliches.

A minha avó materna, que hoje está *in memoriam*, é um capítulo especial da minha vida pois foi quem me inspirou a ser “professora”. Minha avó era uma pessoa semianalfabeta, completou até o 4º ano de escolarização da sua época, mas era uma pessoa que gostava de conversar, era curiosa por natureza, amava os livros e gostava muito de ler, principalmente, jornais e livros de histórias antigas e do mundo. Minha avó gostava do passado e, também apreciava o futuro, queria saber sempre mais e tinha mente ágil. Lembro que ela me deu um caderno para que eu colocasse minhas ideias, meus escritos. Então passei a criar histórias com os personagens das capas e, mais tarde, na adolescência, escrevi cadernos de poesia. Quando finalizei o ensino médio minha avó via em mim uma autêntica e promissora professora e passou a me incentivar a seguir a carreira na universidade. Tínhamos muitas coisas em comum, e um grande amor uma pela outra, foi o incentivo dela que me tornou a educadora que sou nos dias atuais.

Inicialmente minha trajetória não foi na área da educação, pois precisava trabalhar desde muito cedo, aos quinze anos, momento que fiz diferentes atividades: recepcionista e telefonista e serviços burocráticos de escritório. Quando finalizei o ensino médio acabei optando por fazer um curso técnico em hotelaria, no entanto o tempo me mostrou que aquele não era o meu caminho. Foi então que fiz o vestibular em pedagogia e iniciei os estudos, inicialmente na Universidade La Salle/Canoas-RS onde cursei um semestre e, após prestei novo vestibular na Universidade Pontifícia Católica (PUC/RS) onde segui meus estudos em pedagogia até me formar. Nessa época trabalhava numa escola de educação infantil (mesmo sem ter a formação), com crianças de zero a seis anos em turno integral e estudava à noite, ambas as atividades no

município de Porto Alegre/RS. E, retornava para o município de Canoas, onde residia, sendo esta a rotina até o final da licenciatura nesta universidade.

Após este período me mudei para o estado de Santa Catarina/SC, na cidade de Florianópolis onde tive a oportunidade de trabalhar em escolas de referência, dentre elas o Colégio Catarinense da ordem jesuíta o qual permaneci durante onze anos. Neste período desenvolvi atividades com a Educação Infantil, crianças do maternal II, na faixa de 4 a 5 anos. Tive a oportunidade de trabalhar em equipes e desenvolver projetos inéditos em colaboração com colegas da mesma equipe pois haviam quatro turmas de maternal II em cada turno. Nesta fase da vida lecionava no período vinte horas no turno matutino, construí minha casa própria, tive meus dois filhos e concluí duas pós-graduações. Foi um período bastante intenso e muito feliz da minha vida, também momento de conquistas pessoais e sonhos realizados.

No último ano que morei em Florianópolis/SC, trabalhei numa escola bilíngue, a Vila Olímpia, onde acompanhei o desenvolvimento inicial de abertura, mas minha trajetória foi curta nesse período, apenas um ano. Na sequência fiz concurso, no final do ano, para atuação no município de Canoas/RS, minha cidade natal, como professora PEB I (Professor de Educação Básica I), que corresponde às modalidades de Educação Infantil (EI) ao Ensino Fundamental (EF). Fiz na época a seleção, fui classificada na primeira chamada em 16º lugar tendo que me mudar às pressas em janeiro do ano seguinte para me apresentar em março para os procedimentos de ingresso no serviço público.

Desta forma, iniciei em escola de (EI) na qual permaneci por um semestre, na sequência fui realocada para uma escola de (EF) em bairro da periferia de Canoas/RS, onde permaneci por um ano e meio trabalhando num formato inspirado na Escola da Ponte (Portugal) onde as salas de aula não tinham paredes divisórias, as turmas de 3º ano eram misturadas e as professoras trabalhavam de forma colaborativa. No ano seguinte, segui com a turma para o 4º ano com o objetivo de implementar o sistema compartilhado e “sem paredes” junto às novas professoras. Contudo nesta época tive minha carga horária reduzida devido aos cuidados com a minha filha que tem deficiência e tive minha vaga cedida à Secretaria de Educação. Após esta troca conheci a escola que trabalho atualmente e nas quais já lecionei com turmas de 3º, 4º e 5º anos e, por último, os primeiros anos.

Como já foi dito, atuo numa escola pública e municipal, com um grupo de estudantes do 1º ano do ensino fundamental. Quando criança passei por momentos de reprovação escolar e, quando cheguei na fase adulta, encontrei na profissão de pedagoga e psicopedagoga a motivação para contribuir com as crianças na fase de alfabetização. Sendo assim, minha missão é contribuir com a alfabetização inicial para que tenham mais qualidade de vida e sejam

valorizadas nas suas potencialidades e tornem-se cidadãos responsáveis e ajam com autonomia no mundo.

Nesta caminhada enquanto educadora preciso aprender, reaprender, desaprender e refazer meus discursos em práticas que ousem desafiar-me como um ser que sendo incompleto necessita de adaptações e novas aprendizagens. Concordo com Freire (2020, p. 67) quando diz que “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática” e complemento com o autor Moran (2018, p. 31) na seguinte afirmação: "A educação de qualidade nos ajuda a construir histórias relevantes. A pessoa motivada para aprender consegue evoluir mais e desenvolver um projeto de vida mais significativo". Com isso, compreendo que dar continuidade aos estudos e pesquisas me levará à excelência na profissão que defini como missão de vida.

Dito isso, acredito que repensar novas práticas metodológicas que contribuam com a vida das infâncias promovendo a aprendizagem significativa, com qualidade, fundamentada em princípios éticos, fomentada por práticas e discursos que levem à autonomia, criticidade, liberdade e compromisso com a permanência, percurso e qualidade na educação básica nos levarão a níveis mais altos de escolarização. Também, a formação continuada do professor deve fomentar nele a busca pelo que ainda não sabe, por aquilo que ainda é uma utopia criando situações futuras para que a educação seja elevada a seu nível maior de excelência, de inovação, de humanização e, sustentabilidade planetária.

A alfabetização de crianças pequenas tem sido um desafio pessoal, pois me vejo em cada criança com a qual trabalho no meu dia-a-dia na escola. Já fui esta criança, já estive neste lugar, já senti as dores de uma alfabetização tradicional, já sofri repetências no Ensino Fundamental (EF), já fui desmerecida naquilo que sabia, já fui rotulada como criança “problema”, já tive minha estima rebaixada por profissionais despreparados para lidar com período da vida tão delicado, já chorei, já tive aqueles “brancos” em dia de prova, já coleei porque de outra forma talvez não sairia da escola, já me escondi no fundo da sala, já me calei para não chamar a atenção, sim, eu já fui esta criança sentada nos bancos da escola tradicional. Agora eu preciso modificar o rumo desta história para não ser esse professor que ainda vive nas minhas memórias.

3.6.4 Relevância acadêmico-científica

A principal motivação para realizar o mestrado é ser uma educadora que possa contribuir na vida das crianças e suas infâncias, bem como, uma profissional relevante para a comunidade

em que atuo. Com isso, desejo contribuir com o que recebi na educação pública, onde iniciei minha trajetória pessoal de estudos, do “jardim de infância” nomenclatura da época - até o segundo grau “científico”. O momento profissional na qual me encontro me desafia a buscar novos conhecimentos, proporcionado por pesquisas e pelo apoio docente na Universidade.

No contexto profissional, com mestrado terei mais condições para desenvolver ações que impactem de forma positiva na educação modificando a estrutura vigente com propostas mais diferenciadas e atualizadas. Atualmente a rede na qual trabalho apresenta uma proposta, na minha opinião, pouco flexível devido ao material pedagógico utilizado, planejamentos formatados e formações docentes estruturadas de forma linear e hierarquizada, oferecendo poucas margens para a inovação, criatividade e inventividade do professor em sala de aula.

O fato de ser professora há vinte anos me motiva a deixar um legado na educação das infâncias. Para isso, tenho me aproximado da Universidade Unilasalle em Canoas/RS, faz dois anos e meio e ingressado no grupo de pesquisa Gestão Educacional em Diferentes Contextos como pesquisadora voluntária na qual tenho tido a oportunidade de estudar e desenvolver a escrita através de artigos científicos. Esta prática de trocas entre pares - professores e alunos-pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento - têm reforçado a minha vontade de estar neste ambiente contribuindo para as pesquisas na área educacional, especificamente a Educação Básica. Após este momento tão singular de pandemia mundial, a educação é cada vez mais relevante na vida das crianças brasileiras. São as crianças a esperança e o futuro do nosso país, responsáveis pela sustentabilidade da vida futura no nosso Planeta Terra.

Desse modo, torna-se importante apresentar a relevância acadêmico-científica dos estudos sobre a alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental dentro do campo do conhecimento, pois é fundamental trazer a análise da revisão das pesquisas acadêmicas já realizadas, de forma a expor a originalidade da temática investigada. Por este motivo, no período de 14 de maio a 22 de maio de 2020 se executou a revisão das pesquisas acadêmicas já realizadas por meio dos bancos de dados científicos da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), buscando dissertações de mestrado, defendidas no período de cinco anos, ou seja, no espaço temporal a contar do ano de 2016 até 2021. A escolha deste período se dá na intenção de trazer um olhar mais contemporâneo acerca da temática estudada, principalmente, com o evento inédito da pandemia mundial da COVID-19 e a implementação das tecnologias e plataformas digitais nas escolas, bem como o surgimento das metodologias ativas. Logo esta investigação em pesquisas acadêmicas já realizadas segue conforme roteiro definido na figura 11, representada abaixo.

Figura 11 - Originalidade da temática



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2022).

Isto posto, a pesquisa no banco de dados científicos se iniciou pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e para que fosse possível a realização desta busca por pesquisas já realizadas, utilizou-se de descritores conexos à temática desta pesquisa. Os filtros utilizados nesta busca foram: em dissertações de mestrado, área de conhecimento: educação, área de concentração: educação e, programa: educação. Desta forma, se inseriu primeiramente na busca avançada no banco de dados científicos os descritores **livro didático** (entre aspas) OR **construção da escrita** (entre aspas) resultando em duas dissertações; a segunda busca por meio dos descritores livro didático (entre aspas) OR **aquisição da escrita** (entre aspas), que resultou em nenhuma dissertação; na terceira busca utilizou-se os descritores livro didático (entre aspas) OR **fases da escrita** (entre aspas), que resultou em uma dissertação; na quarta busca usamos os descritores livro didático (entre aspas) OR **alfabetização** (entre aspas), que resultou três dissertações; na quinta busca usamos os descritores livro didático (entre aspas) OR **alfabetização e letramento** (entre aspas) encontrando nenhum resultado; na sexta busca usamos os descritores livro didático (entre aspas) OR **ciclo de alfabetização** (entre aspas) sem nenhum resultado; na sétima busca usamos os descritores livro didático (entre aspas) OR **psicogênese da língua escrita** sem resultados. Do total de dez trabalhos encontrados foram

descartados três que estavam em duplicidade. Após realizou-se a leitura dos títulos e resumos para verificação da relevância com a pesquisa e destes foram descartados mais quatro trabalhos. Por fim, se obteve como resultado três dissertações com aderência à pesquisa. O quadro 11, abaixo, apresenta um panorama dos achados na referida plataforma de busca, bem como seu quadro teórico.

Quadro 11 - Resultados de descritores na CAPES

| Autor(es) | Título | Tipo/ano | Instituição de Ensino Superior | Principais achados |
|---------------------------|---|--------------------|--|---|
| RODRIGUES, Patricia Tassi | O trabalho com a leitura no livro didático do 2º ano do ensino fundamental I: uma análise das questões de interpretação do gênero conto | Dissertação (2018) | Universidade São Francisco (USF) - SP | <ul style="list-style-type: none"> ● O livro didático apresenta estratégias de leitura, mas sobressaem as atividades de decodificação. ● A necessidade de o professor desenvolver um trabalho com letramento. ● Estudantes necessitam se sentir inseridos e ativos nas práticas sociais das quais participam. |
| AGUIAR, Fabiano Sales de | Concepções teóricas e Práticas de alfabetização e letramento de alfabetizadoras do Município de Nova-Mamoré-RO | Dissertação (2018) | Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - RO | <ul style="list-style-type: none"> ● Os dados indicaram que as professoras compreendem a alfabetização como o processo de apropriação do código escrito, concepção que se relaciona com os ideais de um processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica. ● Já as ideias sobre o letramento estão próximas ao entendimento do ensino relacionado a uma prática social de uso da leitura e da escrita. ● Nas falas das educadoras em questão não se vê uma conexão entre alfabetização e letramento. ● É possível perceber que as professoras interpretam a alfabetização como um fim e não como um processo em constante construção, e tratam o letramento como um método didático pré-estabelecido para o trabalho com textos de circulação social. |

| | | | | |
|----------------------------|---|--------------------|---|--|
| SILVA, Marco Cesar Krugera | Consciência fonológica e relações Grafema-Fonema na alfabetização: contribuições de um programa de ensino | Dissertação (2018) | Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) - SC | <ul style="list-style-type: none"> ● A estimulação das habilidades de consciência fonológica, especialmente as de consciência fonêmica, contribui significativamente para o bom desempenho das crianças no processo de alfabetização. ● Dificuldades no desenvolvimento da consciência fonêmica podem acarretar problemas na aprendizagem da leitura. ● O conhecimento das relações grafema-fonema e a consciência fonêmica são essenciais para a aprendizagem da língua escrita. |
|----------------------------|---|--------------------|---|--|

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2022).

De acordo com Rodrigues (2018) e Aguiar (2018) e Rodrigues (2018) há lacunas nos materiais didáticos nas quais percebem uma limitação nas atividades de leitura que limitam-se à decodificação. Ou seja, percebem que a leitura nos livros didáticos se limita à associação entre fonema e grafema e a localização de informações no texto nas atividades relacionadas à interpretação textual. Desta forma, os exercícios oferecidos nos materiais didáticos não envolvem a procura de significados oferecendo puramente exercícios mecânicos, que não favorecem a formação de um leitor crítico, por tratar o ato de ler e escrever como pura memorização. Portanto, sinalizam a importância de diversificar tais estratégias.

Neste mesmo contexto Aguiar (2018) acrescenta que os professores têm uma compreensão restrita dos processos de ensino da língua escrita, ainda ligada ao entendimento de que o ensino da leitura e escrita se desenvolvem com atividades que priorizem a codificação e decodificação de palavras. Já para Silva (2018) os processos de alfabetização podem ser alcançados com o ensino de habilidades de consciência fonológica e das correspondências grafema-fonema. Afirma ainda, que tais conhecimentos são fatores essenciais no processo de alfabetização e que há necessidade de aprofundar os entendimentos a respeito da aprendizagem da língua escrita.

Convergem Rodrigues (2018) e Aguiar (2018) que o método precisa ser visto como uma ferramenta para os alfabetizadores e, o livro didático, considerado apenas mais um instrumento, uma das múltiplas ferramentas de ensino. Aponta Aguiar (2018) que há por parte dos professores um apreço aos métodos tradicionais de ensino e reforça a ideia de que existem

práticas que funcionam em uma determinada época, mas que não funcionam em outra. E, que, atualmente os métodos de alfabetização priorizam a compreensão e não somente a grafia das palavras havendo a necessidade de mais estudos sobre as teorias e práticas desenvolvidas em sala de aula, para que tenhamos conhecimentos mais profundos sobre o que se desenvolve no cotidiano da sala de aula.

Na concepção Aguiar (2018) o problema não está na escolha do método, mas na falta de compreensão de alguns alfabetizadores sobre o que diz cada um e de suas contribuições para o processo de ensino. Diz ainda, que os professores têm uma visão restrita dos processos de alfabetização, herdada dos métodos sintéticos e analíticos que caracterizavam os processos de leitura e compreensão como separados, no entendimento que primeiro o estudante aprende a ler e escrever e, só depois compreende o que escreveu. O autor encontrou lacunas em teorias e métodos que contribuem nos processos de alfabetizar letrando.

Rodrigues (2018), Silva (2018) e Aguiar (2018) dialogam no sentido de que há uma necessidade de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada destinadas aos professores de alfabetização, que valorizem os saberes docentes articulando-os com as teorias e ampliem suas estratégias de trabalho. Afirmam que haverá lacunas que o alfabetizador, muitas vezes, terá que resolver por meio de um estudo contínuo e de reflexão sobre suas práticas pedagógicas. Aponta Silva (2018) que o trabalho dos professores com estudantes em alfabetização na escola precisa ser subsidiado por conhecimentos mais consistentes e seguros, para que os estudantes aprendam de forma mais efetiva e possam, desta forma, exercer a sua plena cidadania.

Seguindo esta mesma linha de raciocínio Aguiar (2018) afirma que somente a participação na formação inicial e continuada não dá ao professor condições suficientes para a promoção de mudanças no campo da alfabetização. Aponta, também, a necessidade de se ter um domínio das técnicas pedagógicas e conhecimentos linguísticos da língua, tanto como meio de comunicação quanto como objeto de análise; ter oportunidades de momentos de estudos na escola, organizados pela gestão, sanando dúvidas dos alfabetizadores e compartilhando práticas de alfabetização com os demais; e que os conhecimentos passados nos cursos de formação sejam sistematizados na escola, o que geralmente, não acontece.

A partir desta análise dos autores podemos concluir que existem lacunas na *produção de materiais didáticos dirigidos à alfabetização* que reproduzem um ensino mecanizado e de memorização. Também pudemos verificar a parca interação infantil no uso do material didático e a limitada oportunidade que se dá à criança de exercer seu pensamento crítico e reflexivo. Outro ponto importante é que há necessidade de entendimento e aprofundamento da nossa

língua: falada e, principalmente escrita, no entendimento mais aprofundado de suas nuances, modalidades e análises.

Outra lacuna de pesquisa apontada pelos pesquisadores trata sobre os *métodos de ensino*, onde percebe-se a carência da diversificação nas estratégias de ensino-aprendizagem, principalmente, as voltadas para a fase de alfabetização. Há que se ter esclarecimentos de que os **métodos** são ferramentas de trabalho nas quais o educador pode lançar mão durante as aulas conforme as necessidades de cada grupo de estudantes. Da mesma forma, o **livro didático** precisa ser visto como um instrumento ou ferramenta de trabalho dentre tantas outras oferecidas como suporte pedagógico. Ou seja, há necessidade de conhecer múltiplas ferramentas de ensino e propor outras ações metodológicas que não as tradicionais, que têm sido priorizadas na atualidade.

Mais um ponto que chama a atenção nas pesquisas que diz respeito, ainda, aos **métodos de ensino**, que aponta o conhecimento restrito dos professores em relação ao conceito e, possíveis contribuições que cada um deles traz aos processos de ensino-aprendizagem na fase de alfabetização. Se o problema não é o método em si, temos uma situação que é a falta de conhecimento em teorias, práticas e métodos de alfabetização.

Outra falha apontada é a falta de *políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada* destinada aos professores, principalmente, os professores alfabetizadores. Há uma urgência na valorização dos saberes docentes articulado a teorias que ampliem suas estratégias de trabalho. Para isso, se faz necessário subsidiar os professores com estudos e conhecimentos baseados em evidências científicas, metodologias mais diversificadas e voltadas para seu tempo, para que possam exercer sua plena cidadania.

Prosseguindo no levantamento das pesquisas já realizadas, temos o banco de dados científico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os filtros utilizados nesta busca foram: em dissertações de mestrado e busca avançada.

Desta maneira, se inseriu primeiramente na busca avançada no banco de dados científicos os descritores **livro didático** (entre aspas) OR **construção da escrita** (entre aspas) resultando em treze dissertações; a segunda busca por meio dos descritores **livro didático** (entre aspas) OR **alfabetização** (entre aspas), que resultou em dezoito dissertações; na terceira busca utilizou-se os descritores **livro didático** (entre aspas) OR **psicogênese da língua escrita** (entre aspas), que resultou em onze dissertações; na quarta busca usamos os descritores **livro didático** (entre aspas) OR **aquisição da escrita** (entre aspas), que resultou nenhuma dissertação; na quinta busca usamos os descritores **livro didático** (entre aspas) OR **alfabetização e letramento** (entre aspas) encontrando dois resultados; na sexta busca usamos os descritores **livro didático**

(entre aspas) OR **língua escrita** (entre aspas) com um resultado; na sétima busca usamos os descritores livro didático (entre aspas) OR **fases da escrita** sem resultados e, por último livro didático (entre aspas) OR **ciclo de alfabetização** (entre aspas) que resultou sete dissertações. Do total de cinquenta e dois trabalhos encontrados foram descartados nove que estavam em duplicidade. Após realizou-se a leitura dos títulos e resumos para verificação da relevância com a pesquisa e destes foram descartados mais trinta e quatro trabalhos. Por fim, se obteve como resultado nove dissertações com aderência à pesquisa. O quadro 12, abaixo, apresenta um panorama dos achados na referida plataforma de busca, bem como seu quadro teórico.

Quadro 12 - Resultados de descritores na BDTD

| Autor(es) | Título | Tipo/ano | Instituição de Ensino Superior | Principais achados |
|---------------------------------|--|--------------------|--|---|
| MARIN, Lara Chaud Palacios | A cultura no discurso dos livros didáticos | Dissertação (2019) | Universidade de São Paulo (USP) - SP | <ul style="list-style-type: none"> Os livros didáticos participam do processo civilizador, selecionando e transmitindo valores culturais, civis, morais e nacionais, além de legitimarem a cultura neles transmitido, instituindo um governo a distância com relação ao ensino e à aprendizagem na escola. A seleção dos conteúdos curriculares feitos nos livros didáticos é regulada por leis e parâmetros curriculares, assim como pelos valores desejados pela sociedade a que se destinam. |
| ZANOLA, Taciana | Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do ensino fundamental - PNL D 2019 | Dissertação (2019) | Universidade de Caxias do Sul (UCS) - RS | <ul style="list-style-type: none"> Observa-se que um material didático não substitui o professor em sua função de estabelecer diagnóstico e de propor estratégias que oportunizem aprendizagem. Os livros didáticos analisados têm potencial para contribuir em diversos aspectos, mas também precisam ser adequados e sanados em suas lacunas, pelo docente. |
| RAMALHO, Ângela Maria Alexandre | Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE. 2019 | Dissertação (2019) | Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - PE | <ul style="list-style-type: none"> As prescrições avaliativas da Secretaria Municipal de Educação de Águas Belas (SEDUC) eram atendidas apenas como um procedimento formal, mas seus modelos de registro não ofereciam as informações acerca da situação real dos alunos. A professora fabricava seus próprios instrumentos de registro que se mostraram coerentes às suas formas de alfabetizar e avaliar. Sua prática, embora se aproxime mais |

| | | | | |
|----------------------------|---|--------------------|---|---|
| | | | | <p>ao que se chama tradicional, revela também incorporações de elementos inovadores que favoreciam a reflexão dos princípios do Sistema de escrita alfabética (SEA), mostrando assim uma coerência pragmática em suas intervenções.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A professora demonstrou não ter se apropriado teoricamente de nenhuma das duas abordagens formativas vivenciadas (ALFA E BETO e PNAIC). • Em nenhum momento foi observado o uso de dispositivos ou ações que remetessem ao método fônico. |
| THOMAZ, Daiane de Medeiros | Um estudo sobre o livro alfabetização ... uma aventura para a criança e sua inserção nas práticas de alfabetização das escolas públicas do estado de Santa Catarina | Dissertação (2019) | Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) - SC | <ul style="list-style-type: none"> • Os resultados evidenciam que o livro “Alfabetização... uma aventura para a criança” foi escrita em um momento em que o Estado de Santa Catarina havia adotado “O barquinho amarelo” (método analítico) para ser utilizado nas práticas de alfabetização, leitura e escrita nas escolas, mas as professoras alfabetizadoras o rejeitavam. • Chegou para as escolas da rede estadual e foi introduzido na sala de aula como pré-livro do “O barquinho amarelo” em um movimento para a substituição da alfabetização através da cartilha Caminho Suave (método sintético), como era praticado até aquele momento nas escolas. |
| CORDEIRO, Layze Cristine | Alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental: o que propõem as publicações da Plataforma SciELO (2010-2017) para a superação do fracasso escolar | Dissertação (2019) | Universidade Federal de Ponta Grossa (UEPG) - PR | <ul style="list-style-type: none"> • Os resultados obtidos identificaram que há uma lacuna nas publicações sobre alfabetização, as quais fazem muitas denúncias em relação às práticas de ensino e de aprendizagem inicial da língua escrita, mas com pouca ênfase em propor intervenções que buscam superar o problema de crianças com defasagem no processo de alfabetização. • |
| SANTOS, Nalim Moura | Professoras alfabetizadoras : desafios, experiências e práticas | Dissertação (2020) | Universidade Federal da Bahia (UFBA) - BA | <ul style="list-style-type: none"> • Os dados indicam uma prática pedagógica pautada principalmente no reconhecimento das letras, dos sons e das sílabas • Apesar do comprometimento das professoras com as aprendizagens |

| | | | | |
|---------------------------------|---|--------------------|---|--|
| | | | | <p>das estudantes, observou-se uma distância significativa entre o que se deseja realizar e o que de fato é proposto aos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Este cenário indica a existência de lacunas na formação inicial e continuada das professoras e alerta para a necessidade de coerência entre os estudos sobre como se aprende a ler e a escrever e as intervenções didáticas. |
| ALMEIDA, Patrícia Melo Silva de | Os saberes mobilizados pelos professores alfabetizadores no processo de aprendizagem dos alunos ingressos no Ensino Fundamental I | Dissertação (2020) | Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP | <ul style="list-style-type: none"> • Os dados ainda revelam um quadro crítico e de descaso das políticas públicas e da ausência de acompanhamento, formação e apoio das SME em relação às demandas apresentadas pelos alunos, pelos professores e pelas famílias. |
| LIMA, Maria Aparecida Ramos | Da psicogênese à linguística : uma análise em aquisição de linguagem escrita | Dissertação (2018) | Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) - PE | <ul style="list-style-type: none"> • Os dados revelam que a Psicogênese se concentra na construção de uma escrita que avança na alfabetização perpassando por fases de desenvolvimento e domínio da criança sobre a escrita, deixando de fora a questão do indivíduo que traz uma escrita formatada a partir de uma cadeia de significantes, sempre enquanto efeito de funcionamento da linguagem, conforme defende o Interacionismo. • |
| SIQUEIRA, Renata Rossi Fiorim | Práticas pedagógicas: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização? | Dissertação (2018) | Universidade de São Paulo (USP) - SP | <ul style="list-style-type: none"> • A escrita na escola configura-se mais como objeto de aprendizagem do que como prática comunicativa. • O ensino, aparece geralmente centrado na professora, com poucas oportunidades de reflexão e interação entre alunos. • Comprovou-se a oscilação entre turmas do mesmo ano e também na progressão de cada turma, o que põe em evidência a difusão das atividades de língua portuguesa em planos de trabalho nem sempre coerentes com o perfil das turmas ou com as diretrizes do ensino. • Há necessidade de repensar os planos de ensino e a progressão do trabalho na escola. |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <ul style="list-style-type: none"> • Também de subsidiar projetos de formação docente |
|--|--|--|--|--|

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2022).

Convergem Thomaz (2019), Siqueira (2018), Lima (2018) e Zanola (2019) mostram que as discussões no campo da aquisição da linguagem têm sido influenciadas fortemente pela psicogênese. Apresentam os estudos de Emília Ferreiro trazendo o contexto social e institucional em que surgiu tais ideias, os pressupostos teóricos e a análise dos processos de escrita na fase de alfabetização. Ambos concordam que com a intenção de fomentar uma educação de qualidade para todos houve uma aderência ao método da psicogênese da língua escrita, e nesse processo foi abandonado teorias e práticas tradicionais nas quais se desmetodizou os processos de alfabetização lançando mão do uso das cartilhas que apresentavam propostas descontextualizadas e pseudotextos.

Santos (2020), Thomaz (2019), Marin (2019) e Zanola (2019) apontam para práticas que priorizam o ensino individual dos fonemas (método fônico) e que não visam a independência e autonomia dos estudantes, mas é a mesma que vem sendo defendida pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelo Plano Nacional de Alfabetização (PNA), propostas educacionais governamentais, que devem ser implementadas em todas as escolas do país. Gerando um retrocesso e deixando de lado pesquisas baseadas nas concepções construtivistas. Apontam ainda que apesar de enfatizarem o método fonético não é observada a mesma perspectiva nos manuais e livros didáticos utilizados.

Santos (2020), Marin (2019) e Zanola (2019) estão de acordo ao dizer que o livro didático é objeto de disputa que possui a dupla função de instruir e civilizar difundindo valores sociais e culturais, portanto um dispositivo político de controle que legitima aquilo que se almeja ensinar aos estudantes. A seleção dos textos se pauta nos sistemas reguladores de governo, nos parâmetros curriculares e nas leis educacionais. Ponderam a relação do uso dos livros didáticos na alfabetização e a BNCC, na qual aponta que os livros didáticos seguem os pressupostos da BNCC para a alfabetização, mas não de forma rigorosa, estabelecendo adequações relacionadas ao uso do documento. Apontam lacunas e equívocos na progressão de habilidades e ausência de objetos de conhecimento importantes, no documento. Assim como, o silêncio a respeito do referencial teórico adotado e a repercussão que esses aspectos podem ter na formação docente e nos currículos das escolas brasileiras.

Apontam Siqueira (2018), Ramalho (2019) e Zanola (2019) que a psicogênese da língua escrita contribui para compreender os processos iniciais da língua escrita. Para tanto, reforçam

a importância de acompanhar e analisar as hipóteses de escrita dos estudantes, na perspectiva da psicogênese da língua escrita e por meio da escrita espontânea, as quais percorrem estágios que podem ser chamados de níveis ou categorias. Com isso, salientam a importância do monitoramento dessas escritas espontâneas através de um *Mapa de classe* para conceitualizar o nível de escrita. No entanto, entendem que tal monitoramento das hipóteses de escrita não influenciam o planejamento de atividades diferenciadas para estudantes com hipóteses de escrita diversa, não sendo previstas estratégias diferenciadas para estudantes em diferentes estágios de construção da escrita. Uma das lacunas percebidas pelos pesquisadores é a de que os professores não dominam a teoria da psicogênese da língua escrita de forma a interpretar a escrita das crianças nessa perspectiva.

Lima (2018) diverge dos autores acima dizendo que na perspectiva da psicogenética é difícil enquadrar as escritas nos níveis propostos por Ferreiro devido a riqueza de significações presentes nas produções dos estudantes. Revela que “encaixotar” é problemático pelo caráter heterogêneo e subjetivo da linguagem, sendo importante conhecer outras possibilidades de analisar a escrita. Frisa ainda, que diante do processo de aquisição da escrita se faz necessário um olhar investigativo sobre as produções, ou seja, é necessário “olhar mais”, enxergar não só o que está na superfície da escrita, mas, ir “além do horizonte”.

Zanola (2019), Thomaz (2019), Siqueira (2018) e Cordeiro (2019) expõem a importância de defender uma escola vinculada às práticas sociais em consonância com os apelos do mundo contemporâneo. Desta forma, percebem a educação como um direito legítimo de todos os cidadãos na busca por sua autonomia, numa perspectiva de sociedade democrática e inclusiva. Com isso é necessário superar o fracasso escolar nos anos iniciais e, não respaldar práticas pedagógicas que vêm ocorrendo nas escolas, em turmas de alfabetização pautadas em concepções *bancárias*. Ou seja, práticas que não respeitam as especificidades dos educandos, que reproduzem modelos e prescrições que contribuem para a individualização e rotulação dos estudantes, não respeitando a sua diversidade social e cultural, impedindo-os de aprender e de obter sucesso em seu aprendizado, bem como, não oportuniza espaços para a reflexão e diálogo.

Siqueira (2018), Santos (2018), Ramalho (2019) e Cordeiro (2019) reforçam que há uma padronização do Ciclo de Alfabetização marcado por propostas e práticas pedagógicas similares. Com isso percebem lacunas importantes como, por exemplo, a falta de conhecimento para fazer a transposição didática devido aos professores não terem intencionalidade nos processos de ensino-aprendizagem; clareza de opções didáticas e metodológicas para atingir objetivos; raras oportunidades de atividades que promovam a produção textual antes que todos estejam com a escrita alfabética; carência de mediação que explore o potencial dos textos numa

frequência que seja suficiente para as reflexões referentes à prática da escrita; precariedade em estratégias e propostas diversificadas para alunos com diferentes níveis de aprendizagem; alternativas para lidar com a diversidade de saberes e inclusão; falta de planejamento com variações nas ações pedagógicas e necessidade de repensar o plano de progressão das turmas. Relatam os pesquisadores, portanto, que há mostras de dificuldades didáticas, de fragilidade na assimilação de conceitos ou diretrizes, de incertezas sobre a progressão do ensino, de hesitações docentes e de inadequações da prática de ensino.

Ramalho (2019) e Cordeiro (2019) sinalizam que faltam nos processos formativos do professor oportunidades de pensar sobre o seu fazer pedagógico. Ou seja, falta um espaço de reflexão teórica de suas práticas reais, um espaço discursivo de reflexão coletiva das práticas do profissional alfabetizador e diálogo com seus pares. Sendo importante em tais espaços a oferta e acesso às fontes teóricas dando ao professor autonomia científica. Censuram que a formação inicial e a formação permanente dos professores do ensino fundamental (EF) não atende às suas reais necessidades para que superem as suas dificuldades em sala de aula.

Almeida (2020), Lima (2018), Santos (2020) e Ramalho (2019) dialogam no sentido de que há lacunas em políticas públicas, ausência de acompanhamento nas escolas, formação e apoio da Secretaria Municipal de Educação (SME) em relação às demandas apresentadas pelos alunos, professores e famílias. Relatam que a escola não está preparada fisicamente (falta infraestrutura e o mobiliário adequados) e pedagogicamente para receber as crianças matriculadas no 1º ano do ensino fundamental (EF). Dizem que o ensino de 9 anos ainda é um projeto em construção que não encontrou caminho de melhoria da qualidade de ensino e denunciam que ainda há muitas crianças que não têm sucesso escolar e que não são alfabetizadas, principalmente as oriundas de classes populares. Também, que as ações estão mais a cargo das escolas e dos professores do que das políticas em questão e, mesmo assim, esses profissionais encontram-se em situação de desvalorização, tendo que seguir nas suas práticas pedagógicas, muitas vezes, prescrições que não fazem sentido e inibem a sua autonomia. Apontam que o caminho é o investimento em práticas dialógicas e formação de professores pautada em evidências científicas, na qual os educandos entram em contato direto com as teorias e não por meio da visão de outros.

Lima (2018) e Cordeiro (2019) alegam que seria necessário para o melhor desenvolvimento da rede municipal de ensino um programa de formação continuada específico e contínuo para o ensino fundamental e educação infantil e uma aproximação da universidade com práticas e projetos coletivos que objetivassem ajudar na superação dos desafios na alfabetização. Consideram importante dar ênfase a ações que articulem a família e a escola no

intuito de realizar intervenções para transformar a realidade e, com isso, evitar a cultura da culpabilização e discrepâncias entre as duas instituições.

Marin (2019) e Zanola (2019) afirmam que o livro didático é considerado um instrumento de difusão de valores para se ter uma sociedade educada, mas também de conhecimentos práticos e relevantes para o avanço social no que se refere às condições para uma vida cidadã. Com isso, observam que as coleções didáticas desconsideram a heterogeneidade dos grupos tanto em termos de aprendizagem quanto de vivências e interesses, induzindo um ensino padronizado.

Marin (2019), Santos (2020), Zanola (2019), Cordeiro (2019) e Siqueira (2018) acreditam que os discursos pedagógicos presentes nos livros didáticos disciplinam as crianças a adquirir certos comportamentos. Da mesma forma, as professoras ao se apropriarem dos métodos e conteúdos de ensino apresentados em seus manuais, podem gerar a compreensão de uma liberdade regulada devido a recomendação de um percurso. Outra questão que trazem é o excesso de atividades nos livros didáticos em seu cotidiano e a produção de escrita centrada em propostas diretivas, que pouco espaço oferecem para as crianças criarem situações de produção de escrita. Acreditam que as lacunas relacionadas à construção da escrita alfabética nos livros didáticos precisam ser sanadas evitando o ato de ler e escrever mecanicamente. Apontam para o silenciamento da criança diante do material e processo de ensino-aprendizagem que restringe à figura do professor o único sujeito ativo, sendo as propostas de leitura centralizadas no professor e colocando os alunos como mero espectadores. Além disso, há predomínio da realização de atividades individuais demonstrando poucas possibilidades da relação entre os pares.

Almeida (2020), Lima (2018) e Ramalho (2019) convergem quando dizem que há um apego dos professores por uma única teoria que embasa suas práticas pedagógicas, fechando as possibilidades para diferentes análises e reflexões importantes neste processo de construção da escrita. Reforçam que, por não dominar a teoria da psicogênese da língua escrita e, delegar o procedimento de identificar as hipóteses de escrita a uma coordenadora pedagógica, o professor considera o processo burocrático e fica alienado do que realmente seus alunos sabem ou não.

A partir desta análise dos autores podemos concluir que há fortes influências relacionadas à teoria da psicogênese da língua escrita, formulada por Emília Ferreiro nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores. No entanto, encontramos lacunas relacionadas às práticas de ensino-aprendizagem voltadas ao monitoramento das escritas espontâneas das crianças e sua análise. A primeira, percebe-se que, apesar do monitoramento da escrita infantil, não há influência em planejar atividades diversificadas, utilizando-se de diferentes estratégias

para resolver os diferentes estágios de escrita.

A partir desta análise dos autores podemos compreender que as discussões no campo da aquisição da linguagem têm sido fortemente marcadas pela psicogênese. No entanto, observa-se que as práticas priorizam o ensino individual dos fonemas, método defendido pela BNCC e PNA, propostas governamentais que devem ser implementadas em todo o país. Com isso, algumas lacunas são observadas, como, por exemplo, o abandono das pesquisas baseadas nas concepções construtivistas. Outra questão diz respeito aos materiais didáticos não contemplarem nos seus manuais o método fônico, adotada nas propostas da BNCC e PNA para o período de alfabetização.

Outra brecha é a falta de rigor quanto às adequações referentes às orientações e normativas referente ao uso da BNCC para a alfabetização. Apontam ainda equívocos na progressão de habilidades, ausência de objetos de conhecimento considerados importantes, a omissão de um referencial teórico explícito e a repercussão que pode ter tudo isso na formação docente e nos currículos escolares brasileiros.

Mais um ponto que chama a atenção é a falta de domínio da teoria psicogênese por parte dos professores alfabetizadores que, por este motivo, demonstram pouca aptidão para interpretar as escritas das crianças. Com isso, aparece outra falha que é o monitoramento dessas escritas de modo a conceitualizar o nível de escrita de cada estudante. Nesta mesma linha de raciocínio percebemos que a falta de monitoramento faz com que os professores alfabetizadores deixem de contemplar em seus planejamentos atividades diferenciadas para os estudantes em diferentes estágios de construção da escrita. Há lacunas, portanto no conhecimento das diferentes possibilidades de se analisar a escrita para que haja avanços mais significativos no período de alfabetização.

Há lacunas na oferta de escolas que estejam em consonância com os apelos do mundo contemporâneo pois ainda vemos práticas pautadas em concepções bancárias de ensino que contribuem para a rotulação dos estudantes. Ou seja, reforçam práticas que não contemplam a autonomia, a diversidade social, cultural e cognitiva, a superação do fracasso escolar, a inclusão social, bem como, não oportuniza a reflexão e o diálogo. As propostas e práticas para o Ciclo de Alfabetização têm sido padronizadas, o que afeta a qualidade, equidade e sucesso dos estudantes.

Outra situação apontada refere-se à falta de clareza quanto às opções didáticas e metodológicas para atingir os objetivos para a alfabetização. Também, o desconhecimento e, conseqüentemente, a pouca intencionalidade ao fazer a transposição didática relacionada aos processos de ensino e aprendizagem. Um exemplo, são as lacunas encontradas nas práticas de

produções textuais que contemplam a escrita somente quando o estudante já se alfabetizou, havendo carência na mediação de atividades que incentivem essa prática da escrita desde o início do período de alfabetização.

Há lacunas quanto às estratégias para lidar com a diversidade de saberes e inclusão onde percebe-se a precariedade em formular estratégias e propostas mais diversificadas para os alunos em diferentes níveis de aprendizagem. Há brechas nos planejamentos que apresentam poucas variações nas ações pedagógicas de modo a contemplar todos os alunos e suas potencialidades. Há fragilidades na assimilação de conceitos ou diretrizes propostas para a alfabetização, duas delas sendo a progressão das turmas e a inadequação das práticas de ensino.

Há omissão na formação inicial e permanente ao não oferecer suporte e acesso à fontes teóricas que dêem ao professor alfabetizador autonomia científica para superar as dificuldades em sala de aula. Há lacunas nos processos formativos do professor alfabetizador para que pensem sobre o seu fazer pedagógico à luz de uma reflexão teórica e prática. Nota-se uma precarização dos espaços discursivos para o fomento da reflexão coletiva das práticas pedagógicas que promovam o diálogo com seus pares.

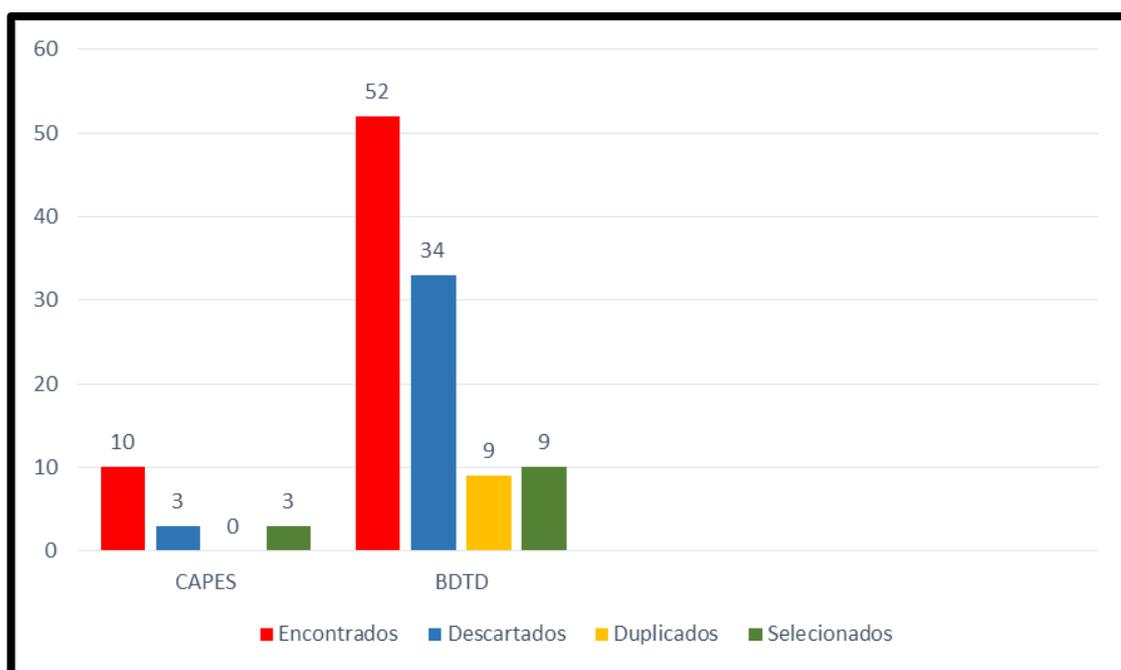
Outra lacuna diz respeito às políticas públicas que não promovem ações de acompanhamento às escolas, onde a SME encontra-se distante dos anseios e demandas da comunidade escolar. Algumas dessas demandas são ligadas a falta de infraestrutura física (mobiliário adequado, saneamento básico etc.) e pedagógica para receber os estudantes do 1º ano do EF. É fato que os estudantes das classes populares têm sido relegados ao insucesso escolar, o analfabetismo e, muitas vezes, reprovação. Ainda sobre as lacunas em políticas públicas é notório a desvalorização do professor onde muitas vezes encontra-se acuado a seguir nas suas práticas pedagógicas “prescrições” que não fazem sentido e inibem a sua autonomia. Outra lacuna nas políticas públicas é a falta de um programa de formação continuada e específica, na rede municipal de ensino, para o EF e a EI. Outra fragilidade é a falta de articulações entre a escola e a família evitando discrepâncias entre as duas instituições. Por fim, um hiato é a falta de aproximação com a universidade de modo a fomentar práticas e projetos coletivos que ajudem o professor alfabetizador na superação dos desafios em sala de aula.

Ainda apontam que os livros didáticos desconsideram a heterogeneidade dos grupos em relação à aprendizagem, vivências e interesses induzindo a um ensino padronizado. Outra lacuna refere-se ao excesso na quantidade de atividades e produção de escrita centrada em propostas diretivas no cotidiano, com pouco espaço para a produção textual das crianças e a mediação do professor. Uma falha apresentada, diz respeito ao professor ter, obrigatoriamente, que se apropriar de métodos e conteúdos de ensino apresentados por meio de manuais

prescritivos, que geram a compreensão de uma liberdade regulada devido a recomendação de um percurso. Ainda há lacunas relacionadas à escrita alfabética nos livros didáticos que precisam ser sanadas para evitar o ato mecânico de alfabetização. Também revela o predomínio de atividades individuais oferecendo poucas possibilidades de interação entre os pares e propostas de ensino-aprendizagem centradas exclusivamente na figura do professor.

Para concluir, as análises dos trabalhos acadêmicos se deram por meio da organização das informações em uma planilha criada no software Microsoft Word, na qual foram incluídos todos os trabalhos pesquisados nos bancos de dados Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa prática possibilitou analisar as dissertações de forma a auxiliar na determinação daquelas que se apresentaram relevantes a esta investigação. Desta forma, esta avaliação, representada na figura 12, exibe o panorama geral dos achados.

Figura 12 - Panorama geral dos achados

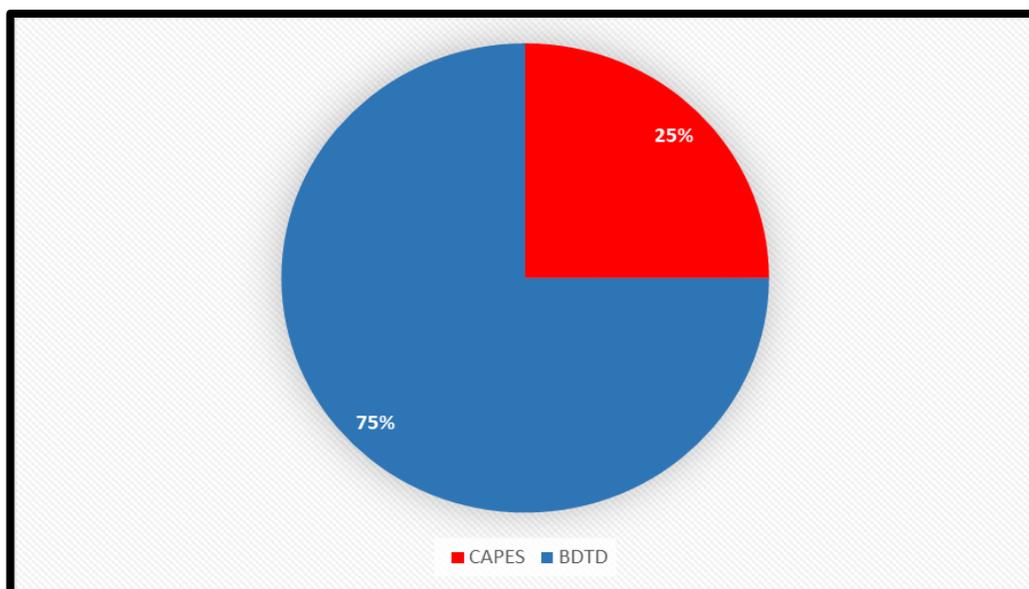


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2022).

Conforme apresentado, foram selecionadas cento e vinte dissertações encontradas nas plataformas de bancos de dados, sendo trinta e quatro dissertações descartadas por não apresentarem coerência com a temática desta pesquisa científica e, nove descartadas por duplicidade, resultando em doze dissertações de mestrado. Concluímos que não há uma predominância de dissertações com esta temática da Alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental (EF) e construção da escrita, estando em menor número nas pesquisas

selecionadas. Observamos também um desequilíbrio no número de pesquisas acadêmicas selecionadas entre as plataformas de banco de dados definidas para esta análise, conforme apresenta a figura 13 abaixo.

Figura 13 - Número de pesquisas acadêmicas selecionadas por banco de dados



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2022).

Tendo a análise de trabalhos científicos já publicados com o propósito de apresentar a originalidade desta investigação científica, concluímos que esta dissertação pode contribuir com a linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. Principalmente por explorar a Alfabetização no 1º do Ensino Fundamental, com a problematização de suas teorias, métodos e práticas, compreensão dos processos de análise e construção da escrita e as práticas de ensino em sala de aula.

Conforme sinalizam os autores Marconi e Lakatos (2022, p. 169) “a pesquisa, portanto, é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Em outras palavras: pesquisar é comprometer-se com aquilo que está sendo pesquisado de forma aprofundada, embasada e alicerçada em métodos confiáveis, de forma a encontrar respostas, explicações ou soluções para um problema do cotidiano. Assim, a investigação que aqui se apresenta preenche a seguinte lacuna: a partir do mapeamento de trabalhos realizado, percebe-se que não há uma abordagem concomitante de todos os descritores, na busca dos limites e possibilidades da utilização do livro didático, em especial no

processo de construção da escrita. Os trabalhos apresentam essas temáticas de forma dicotomizada e o presente projeto busca uma abordagem integradora dessa temática, a partir da observação de um campo empírico específico, o que por si só já confere originalidade ao estudo.

3.6.5 Relevância social

Desde muito tempo tenho o desejo de contribuir com uma educação pública de qualidade que promova índices mais altos de ensino e aprendizagem. A minha trajetória profissional iniciou no Ensino Privado, foram anos de experiência em escolas da rede particular de ensino, na qual obtive muita experiência e formação continuada. A entrada na rede pública de ensino me mostrou outra realidade sobre a educação oferecida aos estudantes do Ensino Fundamental. Nesta época foi um choque de realidade ao perceber que as oportunidades não são as mesmas para ambas as redes de ensino. Longe disso, os estudantes são estigmatizados e menosprezados nos seus saberes e o ensino dirigido a este público tem vieses bastante assistencialistas, limitadores em materiais e criatividade e, poucas perspectivas de sucesso. Fato que me motiva a idealizar uma educação de excelência para este público de estudantes de modo que tenham expectativas futuras mais condizentes com suas capacidades e não sejam produtos de uma sociedade excludente.

A pandemia da COVID-19 que se alastrou mundialmente teve efeitos nefastos no Brasil que já enfrentava uma crise na educação. A Educação Básica, em específico, foi duramente prejudicada devido a interação com as tecnologias digitais e de comunicação que foram, especificamente, complexas para os estudantes em período de alfabetização. Tal fato ocorreu devido aos estudantes desta faixa etária serem dependentes dos adultos para acessarem as plataformas digitais e monitorarem seus estudos. A falta de contato físico com seus educadores foi um fator gerador, muitas vezes, de desmotivação para a aprendizagem. Ou seja, por uma variedade de motivos, estes alunos tiveram sua alfabetização fragmentada e usurpada pelo período da pandemia que durou aproximadamente dois anos.

A referida pesquisa conversa com temas emergentes e que encontram convergência com a linha de pesquisa: Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas atuando em temas como: aprendizagem, autonomia, processos educativos, gestão, currículo disruptivo e políticas públicas educacionais. Há uma necessidade premente de voltarmos o nosso olhar sobre a alfabetização das infâncias, principalmente dos estudantes em período de alfabetização na Educação Básica. Uma alfabetização disruptiva e audaciosa que leve os estudantes a um patamar de sucesso e inserção nos âmbitos sociais como cidadãos aptos a tomarem decisões e

enfrentarem um mundo inédito que se avizinha ainda neste século. Com isso, digo que reconhecer as diversidades dos estudantes e suas habilidades cognitivas são pontos fundamentais para gerar motivação pessoal e intrínseca na busca por uma educação de qualidade e equidade social.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo pretendemos dar continuidade à pesquisa, tendo em mente as sugestões da banca de qualificação. Pensamos nos seguintes tópicos como guias para a análise e discussão dos dados:

4.1 Nível de escrita dos estudantes de uma turma de 1º ano do EFem 2022.

As escolas de educação pública e municipal do município de Canoas, no Rio Grande do Sul, utilizam o livro didático como suporte de ensino e aprendizagem no 1º ano do EF, sendo que nos anos entre 2020 a 2022, foram recebidos dois modelos de exemplares para este segmento educacional. O primeiro Kit adotado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) contendo livros didáticos de português, matemática e ciências, em uma proposta de alfabetização com o método fônico. O segundo *kit* de livros didáticos do PNLD foi selecionado e escolhido pelos professores do 1º ano, contendo livros de língua portuguesa, matemática, ciências, geografia e artes, abarcando uma proposta alinhada com a BNCC e metodologias ativas.

No ano de 2021 a Prefeitura⁷ do nosso município noticia que 60% das crianças ao final do terceiro ano fundamental não têm as habilidades de leitura, situação agravada quando comparada ao país, cuja média é de 55%. Outro dado apontado pela mesma fonte é de que as taxas de reprovação no terceiro ano chegam a 23%, também acima da média nacional. (PREFEITURA DE CANOAS, 2021) Nesse contexto, a Prefeitura lança o Pacto pela Alfabetização e o uso do livro didático com o método fônico e inicia formações com os educadores desde a Educação Infantil (EI) até o 2º ano do Ensino Fundamental (EF).

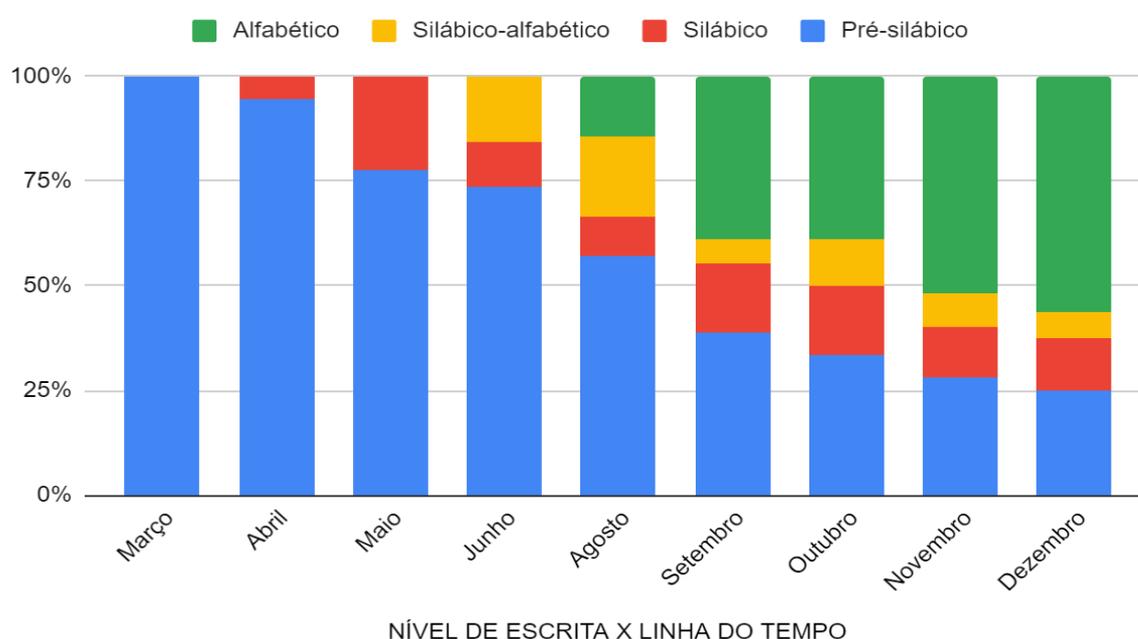
De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022 estavam na rede pública de ensino 82,5% dos estudantes do ensino fundamental regular. Considerando que a taxa de analfabetismo é uma meta prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), que tem vigência até 2024, é importante lembrarmos que a universalização da educação, na faixa etária de 6 a 14 anos, está praticamente alcançada desde 2016 com a taxa de escolarização do país chegando a 99,4% em 2022. (IBGE, 2022) Outro dado importante é que, no mesmo grupo etário, a taxa ajustada de frequência escolar líquida – que considera a

⁷ Canoas (2023, 12 de junho). Neste Dia Mundial da Educação, Canoas lança o Pacto pela Alfabetização. [Comunicado de Imprensa]. Recuperado de <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/neste-dia-mundial-da-educacao-canoas-lanca-o-pacto-pela-alfabetizacao/>

adequação idade /etapa – caiu de 97,0% em 2019 para 95,2% em 2022, menor nível da série, desde 2016. (IBGE, 2022)

Dito isso, entendemos a importância de monitorar os níveis de escrita e alfabetização desta turma de 1º ano no ano de 2022 visto que tivemos à disposição dois métodos de livros didáticos: fônico e global. Segue abaixo, na figura 14 - Linha do tempo X progressão de escrita do 1º ano, um marco temporal dos níveis de escritas da turma que foram monitoradas durante os meses de fevereiro a dezembro do referido ano letivo.

Figura 14 - Linha do tempo X progressão de escrita do 1º ano

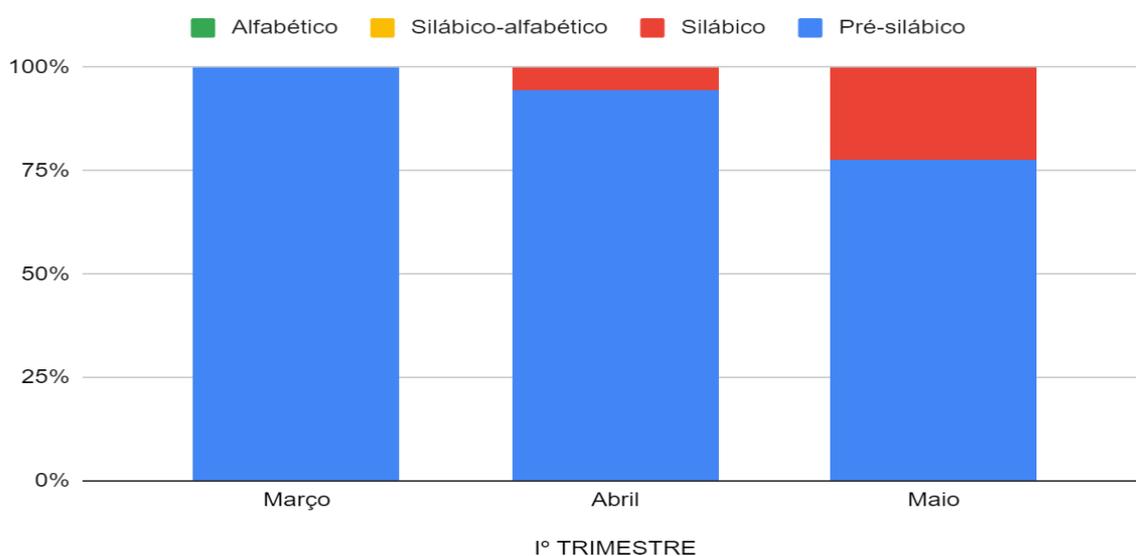


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2022).

O gráfico acima mostra a progressão dos níveis de escrita do 1º ano e nele visualizamos como se deu a construção durante os trimestres do ano de 2022. Neste contexto, é possível verificar que as crianças iniciam, em março de 2022, na sua maioria no nível pré-silábico de escrita e permanecem até agosto de 2022 sem avanços mais significativos. Entre os meses de agosto e outubro de 2022 há uma mescla entre níveis de escrita o que sugere que as crianças encontram-se em fase de construção destas hipóteses, relacionando-as à própria escrita e avançando nesses processos cognitivos. Nos meses de novembro e dezembro há nesta métrica avanços significativos do nível alfabético de escrita, assim como, a redução dos níveis anteriores. Esse movimento nos leva a crer que num cenário mais amplo a maioria dos estudantes do 1º ano obtiveram bom desempenho em relação ao ensino da leitura e escrita, mas precisamos considerar que um número bastante representativo não obteve o avanço esperado

para consolidarmos um prognóstico mais promissor nesta fase de alfabetização inicial até o recorte temporal deste estudo. Para compreender melhor tal cenário sugerimos um olhar do todo para as partes, ou seja, como foi a progressão destas escritas a cada trimestre do ano letivo de 2022. Na figura 15 - Progressão de escrita do 1º ano X Iº Trimestre, poderemos observar a escrita inicial da referida turma durante os três meses iniciais de alfabetização sistematizada no 1º ano do EF.

Figura 15 - Progressão de escrita do 1º ano X Iº Trimestre

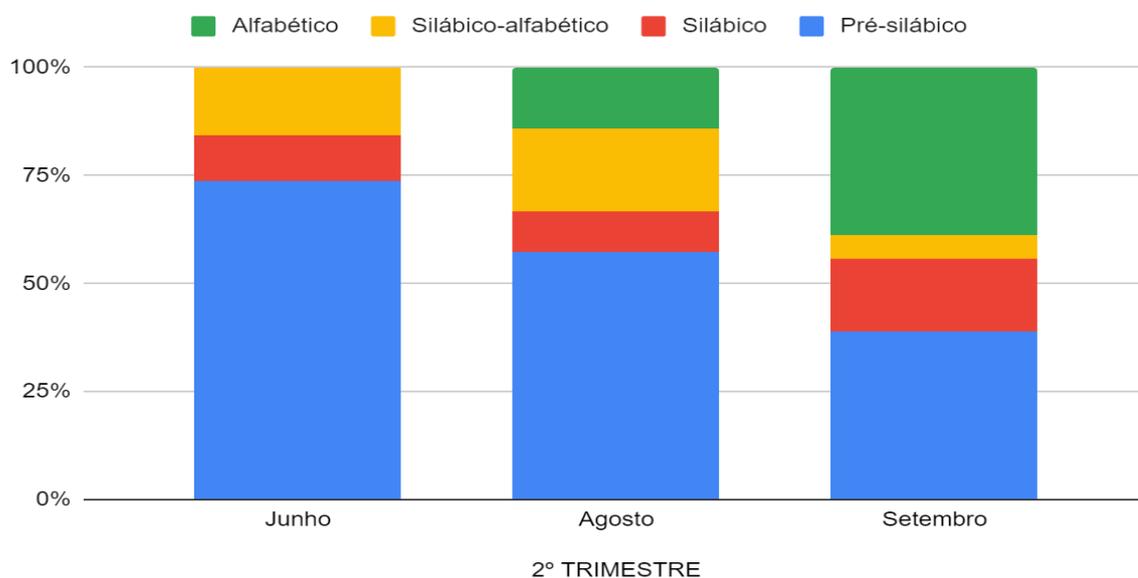


Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2022).

No Iº trimestre de 2022 recebemos as crianças advindas da Educação Infantil (EI) na escola de Ensino Fundamental (EF) e após período de adaptação iniciamos as sondagens para compreender em que fase de escrita as crianças estavam. A partir das primeiras observações a respeito da construção dessa escrita concluímos que o grupo na sua maioria, ou seja, 100% da turma estava no nível pré-silábico (PS) de escrita. Este momento foi muito importante para definirmos as metas e planos de trabalho e alfabetização deste grupo. De acordo com o gráfico acima podemos dizer que houve, minimamente, algum avanço entre os meses de março e abril, no entanto, a partir do mês de maio observamos a progressão da escrita de alguns alunos para o nível silábico, ou seja 20% da turma. De acordo com a figura 16 – Progressão de escrita no IIº Trimestre é possível estabelecer novas informações a respeito da progressão de escrita da turma. Na figura 16 - Progressão de escrita do 1º ano X IIº Trimestre, vemos a progressão da

escrita da turma no período que antecede o recesso escolar⁸ e o subsequente ao mesmo, denominado IIº trimestre letivo.

Figura 16 - Progressão de escrita do 1º ano X IIº Trimestre



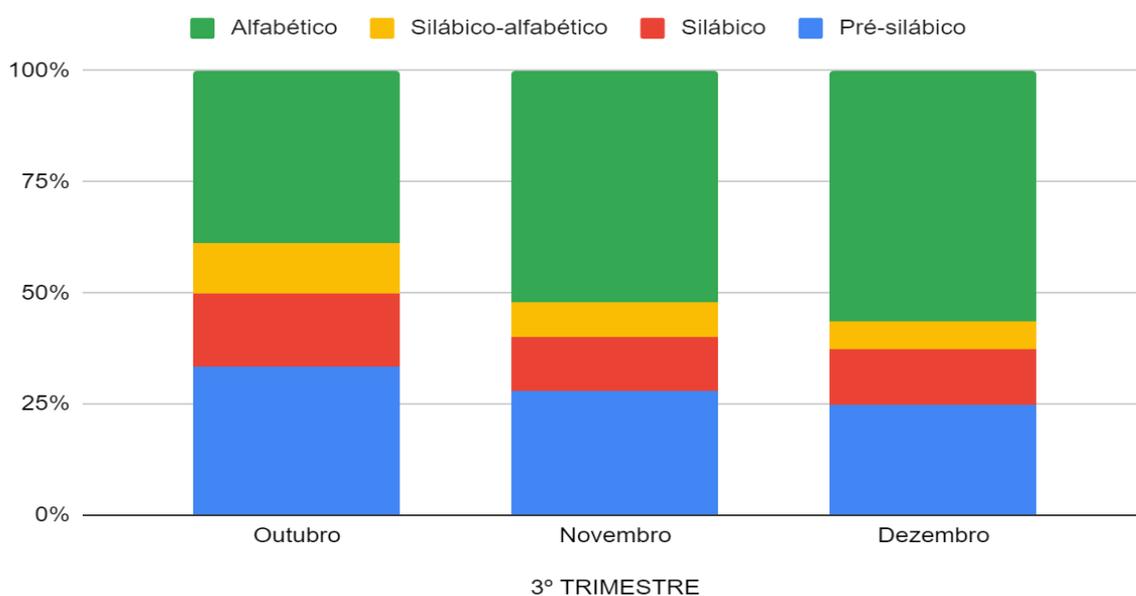
Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2022).

Durante o IIº trimestre do referido ano observamos que as crianças iniciaram o avanço nas fases de escrita, ou seja, migraram do nível pré-silábico para o silábico ou silábico-alfabético. Com essas sondagens percebemos que no mês de junho 73,7% permaneceram pré-silábicas, 10,5% deslocaram para o nível silábico e 15,8% foram para o nível silábico alfabético. Foi possível notar nas sondagens anteriores ao período de recesso que nenhuma criança avançou para o nível de escrita alfabética, que corresponde ao primeiro semestre do ano letivo. Porém no retorno do recesso escolar 14,3% dos alunos alcançaram o nível alfabético. Ao final deste IIº trimestre foi possível verificar que houve uma redução significativa de alunos que estavam no nível pré-silábico, ou seja, de 73,7% este número passou para 38,9% ao final do referido trimestre. Outro fato que nos chama atenção foi a quantidade igual de alunos, 38,9% em ambos, que ao final deste período encontram-se nos níveis de escrita pré-silábico e alfabético demonstrando extremos opostos na progressão da escrita da turma. Neste contexto há uma discrepância nos níveis de alfabetização da turma exigindo ampla atenção na condução dos processos de ensino-aprendizagem para que haja avanços na progressão da escrita, mas que não limite os diferentes ritmos do grupo. A figura 17 - Progressão de escrita no IIIº Trimestre revela

⁸ Recesso escolar é o período em que os atendimentos para as comunidades das escolas municipais de Ensino Fundamental (EF) ficam suspensos.

como se deu o desfecho do ano letivo de 2022. Na figura 17 - Progressão de escrita do 1º ano X IIIº Trimestre, visualizamos a progressão da escrita da turma no último período letivo de 2022.

Figura 17 - Progressão de escrita do 1º ano X IIIº Trimestre



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da pesquisa (2022).

O último trimestre revela as diferentes trajetórias das crianças para se alfabetizarem ao longo do ano letivo de 2022. Como podemos verificar, 56,3% chegaram ao nível alfabético; 6,3% estavam silábico-alfabéticos; quanto aos silábicos foram 12,5% e, por fim, 25,0% de crianças ainda encontravam-se no nível pré-silábico. Verificamos neste trimestre que houve um avanço expressivo da escrita alfabética entre os meses de novembro e dezembro. Outra observação foi de que 18,8% de alunos avançaram mais lentamente, permanecendo entre os níveis silábico e silábico-alfabético de escrita. Reparámos, que 25,0% de alunos sequer se deslocaram para outros níveis de escrita, ficando no nível pré-silábico de escrita. Desse modo, percebemos que há uma discrepância na evolução dos níveis de escrita ao longo da trajetória de construção da escrita desta turma de 1º ano do EF, apesar disso, aconteceram progressões significativas para o nível alfabético. Outro ponto de observação foi verificar que ao todo 43,8% alunos não chegaram a atingir o nível de escrita alfabético, ou seja, seguiram entre os níveis pré-silábico, silábico e silábico-alfabético o que nos faz refletir para além dos processos de escrita infantis. Ou seja, compreendemos que haja uma necessidade de nos debruçarmos sobre algumas variantes que impactam nos resultados dessas progressões de escrita como: os métodos

utilizados, os recursos e artefatos disponibilizados para o enfrentamento de fase tão específica de ensino.

Reforçamos as ideias de Soares (2021b) ao considerar a importância de termos consciência de que o processo de alfabetização permanece e nunca interrompido, não se encerra na aprendizagem da leitura e escrita, mas prolonga-se ao longo da vida. Inferimos portanto, que estar num determinado nível que não o alfabético prevê avanços, cada qual a seu tempo e estímulos, de acordo com o seu desenvolvimento, cognição e acesso aos meios didáticos e oportunidades sociais. Da mesma forma, estar no nível alfabético necessariamente não nivela a todos num mesmo ponto de chegada ou conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória de ensino e aprendizagem da língua materna. Nesses intervalos e processos de aprendizagem da escrita há interfaces individuais e especificidades da pessoa humana que precisam ser consideradas para que se tenha condições de transitar por entre tais níveis e compreender o que de fato impede a criança de chegar a resultados mais eficazes de alfabetização. Soares (2020, p. 11, grifo da autora) afirma: “A alfabetização não é a aprendizagem de um *código*, mas a aprendizagem de um *sistema de representação*, em que signos (grafemas) *representam*, não codificam, os sons da fala (os fonemas)”. Tal experiência nos sinaliza a importância de ir além do entendimento de codificação e decodificação dos processos de escrita compreendendo que somos seres inseridos na cultura e sociedade e, portanto, temos a necessidade de pertencermos socialmente no mundo letrado que informa e significa a motivação de comunicação para “com o outro” e “com os outros” no mundo que se vive, desde a tenra infância. Na seção seguinte fazemos uma reflexão sobre a construção da escrita e o uso do livro didático nos processos de alfabetização inicial.

4.2 O livro didático, seus limites e possibilidades para os alunos em alfabetização do campo empírico: discussão e análise

Ao refletir sobre a aprendizagem da leitura e escrita, especificamente, nos processos de alfabetização no século XXI, as quais as sociedades encontram-se em constante mudança, com o avanço da tecnologia da informação e comunicação entendemos o livro didático como um artefato necessário, porém, há que se vislumbrar a complexidade do seu uso para as novas gerações. Freitas e Rodrigues (2008) dizem que o livro didático pode ser definido como um produto cultural composto e híbrido que se entrecruza com a cultura, pedagogia, produção editorial e sociedade. Atualmente o livro didático coexiste com outros instrumentos, como, por exemplo, enciclopédias, mapas, quadros, audiovisuais, *softwares* didáticos, *CD-rom*, *Internet*,

etc. No entanto, continua ocupando centralidade no ensino em sala de aula. Dos Santos e Bomfim (2020, p.93) relatam que: “[...] estamos presenciando uma geração distinta das anteriores, mais ligada às imagens, ao uso das tecnologias e às diversas formas de comunicação”. Neste sentido, Gatti Júnior (2012, p. 32) explica que:

Os livros didáticos são, incontestavelmente, instrumentos privilegiados no cenário educacional e internacional, pois são eles que verdadeiramente “estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo”.

Peres e Ramil (2018, p. 37) afirmam a importância de estudar esses livros, pois “para alguns grupos sociais eles significam o primeiro acesso à cultura impressa, ao objeto livro”. Também, segundo os autores, os livros didáticos, representam a inserção dessas crianças na cultura letrada, “via de formação moral, nacional, cívica, ética e estética”. Portanto, “Não se trata, [...], de um objeto cultural e pedagógico isento ou neutro, cujo único objetivo é apenas ensinar as novas gerações a ler e escrever”. (PERES; RAMIL, 2018, p. 38). Os livros didáticos têm sido distribuídos nas escolas municipais, contudo, o seu uso pelos educadores alfabetizadores é bastante versátil, de modo que, ao utilizar uma didática ou metodologia diversa da orientação contida nos manuais didáticos acaba por desconfigurar a própria escolha metodológica e práticas de alfabetização.

Quadro 13 - Livro didático no 1º ano do EF e limitações

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Conteúdos desenvolvidos com alto nível de complexidade, rapidamente apresentados às crianças sem que elas tenham tido a oportunidade de desenvolver competências prévias para a sua compreensão e aprendizagem; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Falta de progressão na apresentação dos conteúdos, indo do mais simples ao mais complexo; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Proposição de atividades de silabação, ditados com ortografia complexa, interpretação textual solicitando a escrita da criança, incoerentes com o período inicial de alfabetização; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação de palavras-cruzadas e caça-palavras de forma descontextualizada, vocabulário desconhecido e com escrita de palavras complexas, sendo que a criança ainda está aprendendo as letras do alfabeto; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Atividades com equívocos metodológicos e proposições incoerentes ao nível de escrita que a criança se encontra. Visto que ora propõe atividades de nível pré-silábico e, logo após solicitam da criança “não alfabetizada” a leitura, interpretação e produção textual; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Solicitação de cópias de palavras ou pequenos textos, do livro ou quadro, sem que a criança tenha a capacidade do entendimento desta leitura, sendo apenas copista. |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Solicitação de produção e revisão textual para crianças ainda analfabetas, exemplo: “Agora é só escrever o texto”, “Revise seu texto”; |

| |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ● Limitação na quantidade de atividades, principalmente, do nível pré-silábico, para que as crianças aprendam a ler e escrever; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação de exercícios que intercalam diferentes fontes: ora em “caixa alta” e/ou imprensa (maiúscula), ora em <i>script</i> (minúscula) e, outras na fonte cursiva (maiúscula e minúscula) sem que a criança tenha o domínio desse grafismo; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Treino da letra cursiva em caderno de caligrafia separado do livro didático contendo letras, palavras e frases. |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Descontextualização e incoerências das atividades relacionados à progressão e apresentação da sequência relacionada a cada nível de escrita (PS, S, SA e A); |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Ao tentar mostrar à criança o que serve ou não para ler e escrever, apresentam suportes de texto solicitando para circular números, sublinhar palavras, contar letras e figuras, reforçando a hipótese primitiva, com a qual a criança chega à escola acreditando ser possível escrever misturando letras, números e rabiscos; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Fazer a criança contar letras é irrelevante para alfabetização, o que realmente importa é ensinar as crianças a discriminarem as letras do alfabeto e seus sons para, desta forma, aprender a decifrar a escrita; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Material se detém a ensinar a noção de poema, verso, estrofe, etc., solicitando que as crianças verifiquem a quantidade de estrofes de poemas, para pintar palavras, consumindo várias páginas com tais exercícios, atividades voltadas para o letramento, desaparecendo o conhecimento do sistema de escrita; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Atividades de nível pré-silábico são desenvolvidas a partir de poemas, parlendas, quadrinhas, receitas, histórias em quadrinhos, bilhete ou convite que as crianças devem ouvir e “memorizar” textos identificando e “copiando” palavras que rimam, previamente apresentadas pelo professor, e o desenvolvimento cognitivo fica em segundo plano; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Repetição sistemática do que o professor fala, pois é ele quem lê os enunciados dos exercícios e comandas, sendo a criança mero repetidor com objetivo de decorar o que está sendo dito; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Pouca importância dada à leitura ou discussão de textos que sejam interessantes à criança; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● São raras as atividades de alfabetização, as atividades de letramento são apresentadas em quantidade maior; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Os materiais têm a preocupação em apresentar a função social da leitura e escrita, no entanto, nessa faixa etária destinada ao 1º ano, a ênfase deveria ter foco sobre a leitura do alfabeto, domínio da relação som/letra, para que no 2º ano as crianças tenham condições de avançar na aprendizagem das famílias silábicas, formação de palavras, frases, textos e assim por diante; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Lacuna na sistematização de conteúdo, principalmente na leitura efetiva do alfabeto e famílias silábicas; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Precariedade do livro didático que continua sendo destinado ao apoio da prática docente em sala de aula (pautado nos últimos 30 anos pelo construtivismo), como uma das causas do fracasso da alfabetização no Brasil; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Tais materiais não alfabetizam pois não levam a criança ao domínio da leitura e escrita durante os três ciclos de alfabetização, letram parcialmente; |
| <ul style="list-style-type: none"> ● Carência na formação de qualidade aos professores para que identifiquem equívocos e busquem saná-los pois nesse processo de alfabetização não deveria ocorrer falhas; |

Fonte: elaborado pela autora a partir de Schwartz e Kodama (2021).

Os autores Schwartz e Kodama (2021, p. 19088) reiteram dizendo:

Assim, conteúdos como a decifração de letras, sílabas, composição de palavras, essenciais para que qualquer pessoa aprenda a ler e escrever, ficam diluídos em meio a centenas atividades de leitura (sempre feita pelo professor, pois os alunos não sabem ler), como: “interpretação” de texto, desenvolvimento de estratégias de leitura, “respostas” a questionários e “produção” de textos, ou seja, atividades de letramento.

Soares (2020) relata que no decorrer do tempo as sociedades tornaram-se grafocêntricas, ou seja, focadas na escrita. Para esta autora já não é possível dissociar alfabetização e letramento, pois há uma relação importante entre esses processos tanto para cognição quanto para o ensino. Schwartz e Kodama (2021, p. 19080) reforçam a relevância de “[...] os envolvidos com educação compreendam a importância de se distinguir entre alfabetização e letramento”. Cita Soares (2020, p. 27) que:

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 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 reais, de práticas sociais de leitura e de escrita.

Alerta Soares (2020, p. 37, grifo nosso) que “[...] alfabetização e letramento são processos interdependentes”, portanto, inferimos que são procedimentos diferenciados de ensino e que merecem a nossa atenção. Para a autora, o texto deve ser o eixo central das atividades de letramento, contemplado nas atividades de alfabetização. Algumas situações que podem ser ofertadas são: a escolha de texto interessante para o público infantil e que motive seu interesse pela leitura, um texto compatível com o nível linguístico e cognitivo da criança, o preparo anterior e propositivo das questões propostas às crianças de modo a desenvolverem habilidades de interpretação e ampliação de vocabulário. É importante ressaltar que:

[...] com a ampliação do seu contato com a escrita, sobretudo na sala de aula, a criança passa a conhecer, reconhecer, nomear e grafar letras, progressivamente com mais segurança e habilidade grafomotora, o que é essencial para a aprendizagem do sistema alfabético, cuja culminância é a relação entre as letras e os fonemas que elas representam. (SOARES, 2020, p. 67).

Soares (2020) denomina “consciência fonológica” a capacidade de refletir sobre os segmentos sonoros da fala. Schwartz e Kodama (2021, p. 19080) acrescentam que: “[...] ler, no processo de alfabetização, não é inferir, mas aprender a decifrar sinais gráficos”. Soares (2020) explica que a criança ainda não alfabetizada conceitua a escrita como “marcas” que as pessoas fazem em suportes e tentam imitar através de rabiscos, garatujas e, por fim, com letras. Ainda

com relação à consciência fonológica:

O desenvolvimento da consciência fonológica associa-se à aprendizagem das letras. Inicialmente, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras, e compreende a diferença entre o significante e o significado - consciência lexical. Em seguida, a criança torna-se capaz de segmentar a cadeia sonora da palavra em sílabas, e representa as sílabas por conjuntos de letras - consciência silábica. Finalmente, ela identifica fonemas nas sílabas e os representa por letras - consciência fonêmica.

A pesquisa de Schwartz e Kodama (2021, p. 19080) revelou que “[...] apenas conteúdos de letramento vêm sendo trabalhados e que talvez essa seja a principal falha didática que vem motivando o fracasso no país em alfabetizar as crianças”. Colello (2021, p. 61-62) aborda sobre o novo cenário dizendo:

O momento histórico, marcado por mudanças tecnológicas, econômicas e sociais, com novas demandas no mercado de trabalho, era particularmente favorável à revisão das práticas escolares. Particularmente no Brasil, ao lado das exigências do mercado, a abertura política, a expansão das vagas no ensino e a luta contra o fracasso escolar clamavam a necessidade de se aproximar a escola da vida, rompendo com a tradição de um ensino fechado em si mesmo. Junte-se a esse cenário a chegada de importantes trabalhos na área da psicologia (em especial, os estudos liderados por Emília Ferreiro e as traduções de Vygotsky) e das ciências linguísticas, que defendem a língua como efetivo objeto de conhecimento, e não como mero instrumento de comunicação (ou pré-requisito para a aprendizagem propriamente dita).

Com isso, Colello (2021, p. 63) comenta: “o fato de ter aprendido a ler e escrever não garante a efetiva apropriação da língua [...], tampouco a imersão no universo letrado”. Schwartz e Kodama (2021, p. 19079) constataam “[...] a necessidade de investigar, analisar e avaliar o que se tem feito, verificando o que pode ser melhorado para que as crianças brasileiras aprendam a ler e escrever com competência”. Temos observado na trajetória da docência no 1º ano do EF práticas direcionadas com maior ênfase à escrita em detrimento da compreensão e leitura de mundo, ampliação de vocabulário e seus significados, da escrita espontânea e a livre interpretação de fatos e acontecimentos. Percebe-se a abordagem repetitiva e sem sentido para a vida de exercícios monótonos e descontextualizados da realidade. Schwartz e Kodama (2021, p. 19085) assomam que:

O construtivismo acredita que ao alfabetizar, não se deve ensinar sistematicamente, nem trabalhar a partir de uma ordem progressiva de dificuldades. Daí ser “normal” nos materiais analisados encontrar conteúdos apresentados, uns após outros, com alto nível de complexidade, sem, a julgar pelos conteúdos rapidamente apresentados, às crianças terem tido tempo de aprender.

Isso indica uma discordância entre a prática pedagógica adotada e os pressupostos

teóricos do construtivismo. Portanto, os autores apontam a necessidade de repensar as estratégias de ensino utilizadas, a fim de promover uma abordagem mais alinhada com os princípios construtivistas e garantir um processo de alfabetização efetivo e significativo.

Diante dos estudos realizados a respeito da alfabetização de crianças pequenas podemos inferir que a construção da escrita exige esforço e complexidade cognitiva bem como a consideração da vivência e conhecimento de vida anterior da criança para que a partir dessas suposições seja feito um plano de ação de ensino e aprendizagem mais individualizado e conectado aos projetos de vida da infância e ao novo século que se avizinha. No quadro 14 apontamos alguns possíveis caminhos para a utilização do livro didático no 1º ano do Ensino Fundamental, relacionados ao suporte de escrita em alfabetização para o século XXI.

Quadro 14 - Livro didático no 1º ano do EF e possibilidades

| |
|--|
| *Kit de livros didáticos em “ <i>módulos</i> ” e “ <i>destacáveis</i> ”, contendo atividades para a progressão das hipóteses de escrita; |
| *Kit de avaliação das hipóteses de escrita (sondagem) e orientação de atividades para a sua superação (manual do professor); |
| *Possibilidade de montar seu próprio livro didático (portfólio personalizado) de forma a ter seu próprio percurso de aprendizagem (respeito ao ritmo individual); |
| * Articulação metodológica entre o 1º e 2º ano do EF (continuidade dos processos de alfabetização); |
| *Kit de livros com atividades para casa (tarefas de reforço) pensando na autonomia da criança para realizar e na compreensão da família quanto a metodologia solicitada e condução da tarefa; |
| *Livro didático do 1º ano com foco em processos fonológicos e superação da hipóteses de escrita, sem desvincular do letramento; |
| *O nível de complexidade das atividades devem corresponder ao nível em que a criança se encontra alternando atividades do mais fácil ao mais difícil, do concreto ao abstrato, combinando atividades desafiadoras relacionadas ao próximo estágio ao final de cada <i>módulo</i> . |
| *Kits de livros didáticos com apresentação e oferta de diferentes modalidades de atividades de escrita para cada nível/hipótese; (evitando a repetição dos mesmos exercícios a cada hipótese de escrita/desenvolvendo diferentes habilidades cognitivas e resolução de problemas) |
| *Oportunizar atividades no livro didático na mesma hipótese de escrita de modo que a criança vivencie as aprendizagens nesse nível e as supere antes de passar para o nível seguinte; |
| *Adequação regional do vocabulário e tradições dos povos (inclusão social/diversidade cultural); |
| *Limpeza visuoespacial de gráficos, ilustrações e fontes (redução de informações numa mesma página); |
| *Ilustrações em preto e branco alternadas com coloridas (oportunizar colaboração e participação da criança na manipulação do material alternado com descanso motor); |
| *As ilustrações devem ser reais e precisas e conhecidas do repertório infantil (contexto cultural); |
| *tipo de fonte adequada a cada fase de escrita e oferta de fontes diversas para evolução do traçado das fontes |

| |
|--|
| (transposição/letra cursiva); |
| *As informações contidas devem respeitar o universo infantil, ser altamente significativa e atualizadas de acordo com o tempo que vive; |
| *Ter cuidado com as imagens gráficas (figuras, fotografias e desenhos) precisam ser claras e objetivas de modo a respeitar a dignidade humana infantil (evitando imagens contraditórias/ilegíveis/desconhecidas) que violem sua autoestima e discernimento de mundo; |
| *Oferecer pistas visuais simples e universais nas comandas e atividades para desenvolver a autonomia da criança (leitura visual do símbolo precisa ser conhecida do repertório infantil); |
| *Uso da tecnologia em conexão e sintonia com o livro didático fomentando a alfabetização digital (tela interativa, chromebook, braille, realidade aumentada, etc.) |
| *O livro didático com abordagens mais interativas, lúdicas e utilizando o conceito de gamificação e pensamento computacional (alfabetização digital) |
| *Possibilidade de personalizar os ritmos de aprendizagem conforme os processos cognitivos da criança em alfabetização. (inclusão social/habilidades e competências) |
| *Os livros didáticos direcionados ao 1º ano do EF deveriam respeitar o histórico de vida e conhecimentos das crianças, seus ritmos e necessidades específicas de ensino e aprendizagem ao longo da vida |

Fonte: elaborado pela autora, 2023.

Acreditamos que é possível seguir *um novo caminho* para que os livros didáticos direcionados para os estudantes de 1º ano do EF possam de fato contribuir com a alfabetização nos próximos anos. Os estudantes dessa faixa etária serão os futuros cidadãos em uma sociedade ainda imaginária, no entanto, projetada para vivenciar os impactos da tecnologia⁹ em diversas áreas da vida. Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 12) lembra que: “Enquanto a sociedade muda e experimenta desafios mais complexos, a educação formal continua, de maneira geral, organizada de modo previsível, repetitivo, burocrático, pouco atraente”. Pensamos que assim têm sido os atuais livros didáticos para os alunos do 1º ano do EF, crianças que usufruem em diferentes medidas das tecnologias digitais e de informação, e que se veem presas a materiais didáticos pouco condizentes com a sua vivência geracional. Fürh (2019, p. 41) coloca que:

As instituições de ensino necessitam incorporar o desenvolvimento científico e tecnológico em seu processo pedagógico-didático, pois os avanços constituem uma realidade da qual não podemos retroagir, porque a educação precisa acompanhar o crescimento crescente da sociedade da informação, caso contrário ficará à deriva, marginalizada do desenvolvimento social.

Apesar de compreendermos, como explica Moran, Masetto e Behrens (2013) que as

⁹ É importante lembrar que no período anterior ao 1º ano do Ensino Fundamental (EF), em 2021, algumas crianças tiveram contato com o ensino remoto na Educação Infantil (EI), devido à pandemia da Covid-19, tendo o contato com educadores de forma virtual e em plataforma digital quando era possível o acesso aos mesmos.

tecnologias digitais, por si só, não constituem uma educação inovadora e uma aprendizagem significativa, precisamos pensar a educação do futuro como algo em permanente mutação, ou seja, atentos às mudanças geracionais e de mundo. Neste sentido, precisamos adequar os materiais didáticos, especificamente, os livros didáticos a uma nova cultura que emerge em todos os cantos do mundo. Para isso, elencamos alguns princípios para a sua viabilidade na era tecnológica de modo a existir em outros moldes e paradigmas. São eles: 1) princípio da personalização; 2) princípio da sustentabilidade; 3) princípio da inclusão social; 4) princípio alfabetização digital e 5) princípio da aprendizagem para a vida.

Quadro 15 - Princípios e novos caminhos para o livro didático

| | | |
|---|---|--|
| 1 | Personalização | *Propor percursos individualizados que incrementem os processos de ensino e aprendizagem; |
| 2 | Sustentabilidade | *Rever o uso indiscriminado de matéria prima poluente ao ambiente e desperdício de verbas públicas; |
| 3 | Inclusão social | *Incluir a “todos” nos ambientes de aprendizagem ofertando aquilo que cada um necessita para viver em uma sociedade em constantes mudanças; |
| 4 | Alfabetização digital | *Oferecer um arcabouço de artefatos tecnológicos e ferramentas digitais para que os estudantes tenham acesso ao mundo do trabalho da Quarta Revolução Industrial |
| 5 | Aprendizagem para a vida e com propósito | *Oportunizar a aprendizagem de qualidade e os avanços necessários à sobrevivência humana em sociedade contemporânea e tecnológica. |

Fonte: elaborado pela autora a partir de Moran (2013, 2018), Cortelazzo *et al.* (2018); Soares (2021a); Tajra (2021); Horn *et al.* (2015); Ribeiro (2021).

Por este motivo, observamos ao longo dos trabalhos em sala de aula de alfabetização alunos e professores desmotivados quanto à utilização sistemática do livro didático em sala de aula. Isto porque, quase sempre percebemos a pouca utilização ou a subutilização desse artefato sendo outros materiais utilizados com mais frequência: uso do quadro de giz, material retirado por meio de cópias em fontes diversas, como por exemplo, as plataformas digitais: *Pinterest* ou *Google Chrome*. Tais artefatos necessitam interagir de forma dinâmica com as novas tecnologias educacionais, motivando a aprendizagem e interagindo com a cultura local e mundial. Dizem Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 12) que: “Apesar de teorias avançadas, predomina na prática, uma visão conservadora, repetindo o que não oferece riscos nem tensões”. Desta forma, o livro didático, tem repetido reiteradamente práticas que não condizem com o momento histórico que vivemos, reforçando práticas e didáticas que estavam em voga em séculos anteriores e que não correspondem às demandas da atualidade.

Em relação aos princípios, os elencamos pensando em um *novo caminho* para esse

material didático tão importante para a sociedade, já que, sabemos, muitos estudantes em situação de fragilidade social encontram nesse artefato a única forma de ascensão ao mundo do escrito. Tais princípios visariam ações propositivas para a criação de um material didático mais inovador para as escolas e alunos de 1º ano do EF no ímpeto de abarcar as demandas do século XXI para o âmbito educacional. Neste contexto descrevemos os princípios:

O Princípio da personalização: a necessidade de propor “*mapas*” individualizados para cada estudante considerando a sua história de vida, seu conhecimento anterior à escola formal, bem como, suas expectativas de aprendizagem. Escutar a criança pequena de forma ativa e compreender o seu mundo interno requer do educador uma postura por busca de evidências sobre a forma que ela aprende, suas necessidades, habilidades e capacidades para enfrentamento das novas competências. Para Soares (2021a, p. 57) “Um dos maiores desafios da Educação atual é o aprendizado personalizado, que possibilite ao estudante traçar a própria jornada de conhecimento”. Cortelazzo *et al.* (2018, p. 99, grifo nosso) afirma que: “[...] o **itinerário formativo** de um determinado estudante pode não ser o mesmo que seu colega”. Numa crítica ao favorecimento de práticas pedagógicas em salas heterogêneas, Soares (2021a, p. 27) reitera que: “[...] não é mais possível considerar uma Educação massificada e que desqualifica a singularidade do sujeito”. Tajra (2021, p. 28) reflexiona que:

A educação é um meio para que os indivíduos possam desenvolver sua autonomia e se posicionar de forma ativa em suas vidas e no mundo em que vivem, é importante que essa educação associe suas iniciativas pedagógicas aos interesses dos indivíduos, tornando-se uma ponte para que esses atinjam seus objetivos.

A criança que chega ao 1º ano do EF tem suas peculiaridades e interesses sendo naturalmente curiosas diante das novas descobertas do mundo, agindo sobre ele com renovado interesse e ousadia infantil. Temos visto, neste município, a chegada de crianças neuro diversas em salas de aula comum, em número expressivo e frequência cada vez maior, o que nos faz refletir que o ensino-aprendizagem deva recolocar os processos de aprendizagem em patamares mais inovadores e inclusivos para usufruto de todos. Horn *et al.* (2015, grifo nosso) também refletem sobre a importância de “**customizar**” a aprendizagem de forma que o educador possa adequar os processos de ensino-aprendizagem às necessidades dos estudantes. Na opinião dos autores, “[...] o que ninguém discute é que cada estudante aprende em um ritmo diferente”. (HORN *et al.*, 2015, p. 7). Frente ao entendimento de que humanamente somos únicos e singulares entendemos a relevância de “mapear” as aprendizagens desde muito cedo, oferecendo uma meta otimista e desafiadora e, que não deixe ninguém para trás. Nesse sentido

Moran (2018, p. 5) amplia e diz:

A personalização, **do ponto de vista dos alunos e da escola**, é o movimento de ir ao encontro das necessidades e interesses dos estudantes e ajudá-los a desenvolver todo o seu potencial, motivá-los, engajá-los em projetos significativos, na construção de conhecimentos mais profundos e no desenvolvimento de competências mais amplas.

Assim sendo, Soares (2021a, p. 32) sinaliza que: “A escola precisa dialogar com crianças e jovens, considerando suas necessidades, seus anseios e suas características próprias”. Bacich, Neto e Trevisan (2015, p. 53) relatam que: “Em um **ambiente de aprendizagem personalizado**, o aprendizado começa com o aluno”. Moran (2018, p. 6) acrescenta: “A personalização encontra seu sentido mais profundo quando cada estudante se conhece melhor e amplia a percepção do seu potencial em todas as dimensões”. Entendendo que a criança pode fornecer “*pistas*” sobre *como aprende* melhor de modo que o educador construa “*mapas*” de ensino-aprendizagem mais condizentes e relevantes para sua evolução pessoal e inserção em diferentes grupos dentro e fora do ambiente escolar.

Sobre uma primeira análise a respeito desse princípio nos livros didáticos utilizados pela turma de 1º ano do EF podemos verificar que no **livro A**¹⁰, a criança tem somente uma página destinada ao registro de um desenho sobre si e um espaço para registro do seu próprio nome. No **livro B**, são duas páginas destinadas ao mesmo propósito, acrescentando o registro escrito de sua brincadeira preferida e outro de sua comida preferida. Fato que exclui o que a criança traz a respeito de sua *história de vida*, suas expectativas de aprendizagem, desconsiderando a voz interna da criança que necessita de uma escuta ativa. Ainda no **livro B** após simplória atividade de “identidade pessoal”, acontece um salto para informações da escola e nome dos colegas e na sequência mostra um bolo de aniversário que representa a idade de uma criança fictícia e, neste ponto vemos mais uma vez a Soares (2021a) “massificação” dos conteúdos em detrimento da Moran (2018), Soares (2021a) “personalização” que não oferece ao estudante a oportunidade de deixar as suas *marcas pessoais* no material didático.

Ademais, é preciso considerar que no Iº trimestre do ano 100% dos estudantes da turma de 1º ano do EF estavam na hipótese de escrita pré-silábica (PS) e que somente 56,3% estavam alfabetizados ao final do ano letivo de 2022. Fato que chama a atenção é a falta de *espaços para a livre criação e expressão* infantil já que nessa fase inicial as crianças se utilizam de registros com desenhos e que a mesma configura uma pré-escrita a ser considerada nos processos de

¹⁰ Para identificar sobre qual livro estamos nos referindo, denominaremos livro A e livro B, respectivamente, utilizando o método fônico e o outro método global.

construção da escrita. Portanto, seria produtivo que ao transitar de um período de Educação Infantil para o Ensino Fundamental ainda tivessem à disposição espaços para *registros autorais* nos quais a criança tivesse a oportunidade de se expressar e mostrar seu mundo interno e *personalidade*. Ao mesmo tempo oportunizar ao educador uma observação mais minuciosa a respeito das produções infantis e de como aprendem e a partir dessas “pistas e marcas” (Bacich, Neto e Trevisan, 2015) tão peculiares, inferir e mediar a progressão das aprendizagens para que todos avancem no seu ritmo e tempo.

Em ambos os livros didáticos é possível observar que não há espaço para a criança fazer o registro do seu próprio nome na capa do livro fazendo com que *todos* os livros sejam “iguais” e a criança não possa identificá-lo dentre tantos outros como seu, um princípio da **personalização**. Também não há uma contra-capas que caracterize os dados pessoais e familiares tão importantes neste período da infância e que personaliza quem se é perante o seu grupo social na escola. O livro didático na primeira infância e alfabetização necessita se descolar da ideia bloco, que nos remete as expressões “bloco de alfabetização”, “ciclo de alfabetização”, “pré-alfabetização”, etc., imputando aos educadores e crianças uma limitação no seu fazer pedagógico e dinâmica de aprendizagem que reforça a “massificação” (SOARES, 2021a) e desconsidera as necessidades e desejos de um determinado grupo no contexto da sua história individual.

Outro ponto a considerar no livro A são as palavras de comando no início das atividades ou as chamadas: comandas dos exercícios que utilizam em todo o livro e de forma repetitiva os seguintes verbos de comando: *observe, desenhe, use, diga, conte, imite, veja, ligue, circule, sublinhe, marque, faça, leia e escreva*. Tais verbos de comando definem como a criança deve agir diante do artefato não oportunizando que a criança tenha uma voz ativa, iniciativa ou interação diante do material, massificando os comandos para todos de forma que desqualifica as peculiaridades e interesses, bem como, desconsidera a neurodiversidade dos estudantes em sala de aula. Tajra (2021) reflete que a educação deve desenvolver a autonomia para que o sujeito possa se posicionar ativamente em sua vida e no mundo. Portanto iniciativas pedagógicas que leve em consideração o interesse genuíno das crianças tendem a ser mais propositivas e seus objetivos alcançados. Soares (2021a) é taxativa ao dizer que a escola precisa dialogar com as crianças e considerar necessidades, anseios e suas características próprias. Para Ferreira e Teberosky (1999) um sujeito que realiza algo concreto com instruções ou modelos prontos para serem copiados não pode ser considerado intelectualmente ativo. Diante do exposto podemos inferir que além do professor o livro didático interage com a criança sendo muitas vezes um segundo mediador com voz e poder de comando. De tal maneira que a criança

não tem intervalos criativos para refletir sobre sua própria aprendizagem reproduzindo o conteúdo ao invés de co-criar novos conhecimentos.

Há nesses comandos e itinerários determinações que são o tempo todo estabelecidos pelo adulto não deixando para a criança *momentos de escolha*, co-criação e a ludicidade tão esperadas para essa faixa etária e escolar. Já no **livro B** após simplória atividade de “identidade pessoal”, acontece um salto para informações da escola e nome dos colegas e na sequência mostra um bolo de aniversário que representa a idade de uma criança fictícia e, neste ponto vemos mais uma vez a massificação dos conteúdos em detrimento da personalização que não oferece ao estudante a oportunidade de deixar as suas *marcas pessoais* no material didático. Ademais, é preciso considerar que no Iº trimestre do ano 100% dos estudantes da turma de 1º ano do EF estava na hipótese de escrita pré-silábica (PS) e que somente 56,3% estavam alfabetizados ao final do ano letivo de 2022. Fato que chama a atenção é a falta de *espaços para a livre criação e expressão* infantil já que nessa fase inicial as crianças se utilizam de registros com desenhos e que a mesma configura uma pré-escrita a ser considerada nos processos de construção da escrita.

O registro no diário de campo ¹¹ apresenta a seguinte reflexão das pesquisadoras¹² a respeito dos processos de escrita inicial, que percebe nuances na escrita e compreensão das crianças sobre a escrita mesmo estando todas em nível pré-silábico: *“Na prática em sala de aula podemos perceber que o ritmo da turma é bastante diverso. As crianças têm necessidades de aprendizagem muito peculiares apesar de estarem a princípio todas no nível pré-silábico”*. Uma outra situação captada no diário de campo e que vem ao encontro dessa mesma demanda, diz o seguinte: *“Há uma necessidade nesse livro didático (livro A) a utilização com todos os estudantes ao mesmo tempo¹³; não é respeitado o ritmo de aprendizagem nem o tempo das crianças para absorver os conceitos propostos no material. Têm alunos com muitas dificuldades! Alguns finalizam as atividades antes dos outros e ficam dispersos em sala de aula. Os alunos que têm mais dificuldades demoram para finalizar as tarefas ou são apressados para seguir adiante e acompanhar as lições com a turma.”* Nesses registros é possível perceber que a turma se constitui um grupo de crianças heterogêneo e neuro diverso, que requer diferentes abordagens de ensino e aprendizagem para que evoluam cognitivamente e avancem na

¹¹ O registro do diário de campo foi realizado pela pesquisadora e professora regente da turma do 1º ano do EF, sendo um registro autoral.

¹³ O livro A foi adotado pela Secretaria de Educação (SME) do referido município e adotado como livro didático principal para o 1º ano do EF. Sendo uma política de alfabetização inserida nesse período, que se apoia em material, para estudantes e educadores, designados por um Instituto e com uma proposta de metodologia estruturada (com manuais de utilização) e orientação pautada no método fônico.

construção da leitura e escrita. Ainda nesse contexto do registro no diário de campo as pesquisadoras acrescentam: *“Perco muito tempo com correções nos livros pois mesmo fazendo as correções oralmente ou escrevendo no quadro para que copiem, muitas crianças ainda executam erroneamente as tarefas do livro didático: não encontram a página correta ou o número correspondente ao exercício, perguntam sobre a linha que tem que escrever ou a falta dela fazendo com que a criança fique perdida na sua orientação espacial relacionada ao artefato. Tenho que parar muitas vezes para orientar a página que estamos lendo ou escrevendo, apontando com o dedo a “parte” do exercício que estamos fazendo pois eles se perdem nessa organização do livro por não saberem ler. Também porque os livros têm muitas informações escritas, poluindo a visão da criança com excesso de informação e eles ficam ansiosos por não decifrarem a escrita e estressam rapidamente, dispersando da atividade. Momento que preciso encerrar a atividade no livro. Uma criança chegou a comentar com os colegas, talvez para acalmar: “_ Letras não são monstros!””*. Da Silva (2017) nos diz que o professor tem sido de forma autoritária e verticalizada o centro do processo de ensino e aprendizagem. Concluímos que tais práticas têm sistematicamente permeado as salas de aula de EF, principalmente, a de alfabetização inicial a qual a criança exerce um papel passivo e é subjugada pelo adulto e material didático.

Outro registro no diário de campo trata sobre a mesma preocupação das pesquisadoras, fato que chama atenção: *“Tenho percebido que a “poluição visual” no livro A e o excesso de informações escritas tem contribuído para dificultar a autonomia das crianças no manuseio e uso do livro didático. Eles ficam muito dependentes da minha orientação quase constante.”* Diante da ênfase à “poluição visual” dos livros didáticos A e B achamos pertinente lembrar que o livro didático de alfabetização é específico e se destina a determinado público. Sendo assim, precisamos nos remeter aos percursos formativos de alfabetização característicos dessa faixa etária, respeitando o período de seu desenvolvimento e maturação cognitiva. Também, oferecendo *desafios de forma progressiva* que atenda a *construção dos níveis da escrita* da criança, bem como, estimule o equilíbrio e desenvolvimento das habilidades visuoespaciais contidas no artefato. Na sequência observamos que no **livro A**, há uma mescla de tamanhos e *tipos* de letras (letra bastão ou de forma, *script* e cursiva) desde o início do artefato, o que causa muita perturbação na criança que ainda está construindo a sua escrita e necessita de certa regularidade e constância até que faça a transposição. É possível verificar que desde o início o artefato propõe o treino da letra cursiva maiúscula e minúscula desconsiderando os processos cognitivos da criança. No **livro B**, o predomínio é a letra *tipo* bastão com exceção de uma receita, o exemplo do alfabeto (minúsculo e maiúsculo), três bilhetes curtos e um exercício

(mesclando cursiva e bastão) em letra cursiva. Importante mencionar que as referidas atividades aparecem a partir da metade do artefato. Notamos que o **livro A não está atento aos processos** cognitivos quanto à construção da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) quando oferece à criança exercícios e leitura complexa numa etapa que ela ainda não está preparada para decifrar causando resistências para tentar uma escrita *livre*. No diário de campo das pesquisadoras é possível verificar essa crise nas seguintes falas infantis: “*Eu não sei escrever nessa letra!*” ou “*Essa letra é muito difícil!*” ou “*A minha mão está doendo! Estou cansado.*”

As crianças demonstram nessas falas que ainda necessitam atividades que a preparem para a escrita cursiva. Tanto nas questões motoras quanto na questão emocional, pois escrever é colocar o corpo em movimento e a mente em ação num exercício cognitivo e complexo que expõe a fragilidade do “eu” diante de um novo mundo: a escrita. Soares (2020) diz que é preciso **focar na aprendizagem**, conhecer e acompanhar o desenvolvimento das crianças **partindo do que elas já sabem** e a partir daí definir o ensino, potencializando suas capacidades para aprender. Ferreiro e Teberosky (1999, p. 32) ainda ressaltam que “[...] o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito [...] e, não o conteúdo a ser abordado”. Segundo as pesquisadoras, os caminhos que a criança percorre até chegar à escrita alfabética não são lineares, havendo progressões, reestruturas globais e erros construtivos essenciais à decifração correta. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999). Nesse sentido o processo da língua escrita “não é algo natural e espontâneo, mas difícil para a criança” [...] marcado por períodos distintos e [...] situações conflitivas específicas. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999, p. 32). Dito isso, Soares (2020) acredita que “as crianças aprendem mais cedo e mais rápido do que pensamos” e, cremos que o que falta são *itinerários formativos e personalizados* condizentes com tal período da infância.

Outra situação pertinente que nos remete a personalização dos percursos de aprendizagem, aparece no diário de campo das pesquisadoras assim: “*Percebo uma morosidade na execução das atividades pelas crianças do 1º ano do EF que acredito serem consideradas próprias do desenvolvimento infantil nessa fase. No entanto, preciso cumprir um planejamento pré definido¹⁴ enviado pelo drive, que inclusive nos encaminham digitado com as seguintes orientações: os números das lições/unidades, páginas do livro, programação para a realização das atividades (orientação para duas semanas), tarefas de casa e distribuição de períodos destinado para cada lição (conteúdo). Tenho tido muitas dificuldades para cumprir tais prazos*

¹⁴ Os planejamentos relacionados ao livro A (método estruturado) foram realizados com mediadoras da secretaria da educação, ou seja, não foram orientações realizadas pela coordenadora pedagógica da escola citada neste trabalho.

e regras, me sinto angustiada, triste e impotente diante da demanda e da falta de “liberdade” para trabalhar com as crianças outros temas mais interessantes e de interesse delas e meu. Não vejo sentido em tanto engessamento do material, também não consigo me encaixar nessa metodologia de trabalho.” Noutro registro das pesquisadoras sobre o planejamento: *“Hoje faço uma reflexão sobre o planejamento oferecido pela secretaria de educação aos professores alfabetizadores da rede. As formações têm sido realizadas via meeting com data e hora marcadas, com um grande grupo de professoras de 1º ano de diferentes escolas da rede e, até o momento, acho interessante a troca de experiências. No entanto, faço uma reflexão que me deixa preocupada e tem a ver com a nossa formação, isso de separarem os professores por ano, ou seja, as formações são realizadas em bloco 1º ano e 2º ano (formação que treina os professores para usarem e aplicarem as atividades dos livros (A) didáticos. Por um lado, temos a possibilidade de trocar experiências, mas por outro nos limitamos à discussão a respeito das demandas de outros anos que também trabalham com a alfabetização (do 1º ao 5º ano). Sinto que estamos fragmentando os estudos formativos e deixando de realinhar nossas experiências de modo a agregar conhecimento”.*

Apesar de estarmos tratando de crianças em fase de alfabetização há uma lógica que nos incita a refletir sobre a *formação dos professores* e como essas políticas públicas têm conduzido para que a escola possa ser um espaço de protagonismo de todos que lá convivem: educadores e estudantes. A fala da pesquisadora nos remete ao ensino massificado (Soares, 2021a) que acaba desqualificando os saberes e as peculiaridades dos grupos, do papel de sujeito ativo e curioso que busca seus sonhos e ideais e é *protagonista da sua jornada de vida*. Um educador motivado e valorizado no seu ambiente de trabalho e área de conhecimento potencializa as ações de ensino e aprendizagem e impacta os estudantes e suas famílias, qualificando a educação no seu entorno. Da mesma forma, uma aprendizagem sem sentido para educadores e alunos esvazia e desqualifica o ensino e os métodos pois parte da premissa que aprendemos de maneiras distintas e variadas, temos singularidades e especificidades que influenciam a nossa (SOARES, 2021a) aprendizagem e, conseqüentemente a nossa jornada de conhecimento.

Outra questão posta no diário de campo e no registro das pesquisadoras, vem ao encontro do princípio da personalização diante da percepção que nem todos aprendem da mesma forma apesar de estarem dentro de um mesmo nível de escrita, há nuances a serem consideradas e que envolvem as peculiaridades, singularidades e história de vida das crianças. Lembramos a fala de Bartelmebs (2014) dizendo que dentro das etapas da psicogênese há muitos níveis de compreensão dentro de um mesmo estágio de desenvolvimento pois cada estrutura demanda equilíbrio estável no seu campo, contudo instável nos seus limites. Com isso, a criança pode ter

ações ou comportamentos que remetem a estágios anteriores. Afirmando a nossa crença de que a oferta de diferentes percursos contribui com a aprendizagem personalizada e, em consonância com a citação de Gadotti, (1999, p. 144) que: “só o aluno poderia ser o autor de sua própria experiência”.

É imprescindível mapear as aprendizagens e ter evidências desses processos de construção da escrita para que metas sejam traçadas conforme as necessidades de cada um, buscando com isso o desenvolvimento e sucesso nas progressões de escrita posteriores até que se chegue a níveis mais elevados de leitura e escrita.

Princípio da sustentabilidade: rever as práticas de sustentabilidade e políticas públicas que giram em torno dos artefatos como o livro didático, simplificando o seu uso e adequando seu consumo a ideias mais inovadoras, empreendedoras e ambientalmente sustentáveis. Contribuindo com a ideia de repensarmos os paradigmas dos processos educacionais Rodrigues e Rangel (2019, p. 151) afirmam: “[...] que se incentive um comportamento voltado a práticas sustentáveis para, assim, possibilitar tanto às gerações presentes quanto às futuras, um ambiente íntegro, uma economia equilibrada e uma justiça social legítima”. Portanto, é preciso considerar a importância desse princípio à luz da 12ª (ODS) da ONU, intitulada: *consumo e produção responsáveis*, que visa garantir padrões de consumo e de produção sustentáveis, que estipula até 2030, alcançar a gestão sustentável e o uso eficiente dos recursos naturais. (ONU, Brasil) Segundo a (UNESCO, 2022) a educação tem um papel fundamental e protagonista no intuito de reinventar-se urgentemente em prol da sociedade comum, de modo a trabalhar e compartilhar ações que de forma colaborativa possa criar futuros compartilhados, interdependentes, sustentáveis e mais pacíficos para todos.

Diante do exposto, trazemos algumas reflexões das pesquisadoras no diário de campo que ilustram a importância das práticas sustentáveis em sala de aula: *“Uma questão que tem suscitado a minha perturbação é a respeito do “tempo” para o brincar. Devido à cobrança do cumprimento e prazos dos planejamentos do livro (A), que absorve muita da minha energia para a sistematização das atividades, tenho ido pouco para o quintal da escola. Embora eles façam recreio, as nossas “horas livres” no quintal, só para brincar, estão ficando cada vez mais escassas”*. Segundo Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 47) na sua estrutura: “[...] a escola atual não difere daquela do início do século passado. No entanto, os estudantes de hoje não aprendem da mesma forma que as do século anterior”. Complementa Ribeiro (2021, p. 193) que: “Não tenho dúvidas de que o uso de métodos retrógrados se tornou frustrante, tanto para o tutor quanto para o aluno [...]”. Com isso, pensamos que os livros didáticos destinados ao 1º ano do EF deveriam contemplar a preocupação com o meio ambiente e as pessoas na sua

complexidade e dignidade, sendo a criança o centro dessas descobertas. As pesquisadoras trazem nas suas reflexões a preocupação que devemos ter com a inserção das crianças no mundo letrado e escrito, mas também a inserção delas no mundo que as cercam: o vivido na infância. O brincar pode ser uma forma muito prazerosa de se aprender o qual as crianças podem relacionar aos conceitos de forma menos subjetivas e mais concretas.

Outro registro no diário de campo das pesquisadoras, complementa essa ideia: *“As atividades nos livros (A) necessitam da minha correção constante pois as crianças ainda não têm “completa” autonomia para autocorrigir-se. Muitas necessitam de intervenção individual para “rever” as tarefas ou “refazer” o que causa frustração na criança e impotência diante de um material que não oferece quase nenhuma autonomia ou conhecimento prévio para que possa fazer as suas reflexões e descobertas. Ao copiarem do quadro em “correções coletivas” também copiam erroneamente e me pergunto se não estamos forçando situações sem prepará-los para esses desafios. Será que precisamos corrigi-los o tempo todo? Onde fica a autonomia e criatividade? O desejo da descoberta, as perguntas e questionamentos? A possibilidade de ter escolhas ou um desfecho diferente do que foi dado rompendo as respostas engessadas? Essas atividades são extremamente cansativas para mim e para eles. Eu mesma me sinto presa e subjugada ao material! São atividades que nos impedem de fazer outras coisas mais interessantes como brincar ou fazer projetos de interesse do grupo. São atividades que demandam tempo, intervenção individual constante, correções sistemáticas e uma metodologia que, na minha opinião, empobrece todo o ensino destinado às crianças que iniciam o 1º ano.”* Para Soares (2021a, p. 74) “A intenção pedagógica está além dos conteúdos”. Ribeiro (2021, p. 193) diz: “A educação fundamental tem hoje um papel fundamental de, ao contrário de reprimir, alimentar a observação, criatividade, imaginação, questionamentos, experimentação em busca do desenvolvimento [...]”. Para o autor desenvolver o pensamento crítico, a comunicação oral e escrita e a resolução de problemas reais estão alinhados aos preceitos que dão sustentabilidade ao desenvolvimento pleno na infância.

Soares (2021a, p. 74) reitera: “[...]. Não se trata apenas das matérias e das disciplinas, mas de todas as vertentes que os professores desejam alcançar com cada aluno, em busca do desenvolvimento desse sujeito como um todo”. Dito isso, entendemos que por serem crianças vindas da Educação Infantil e se inserindo em novo ambiente, com novas demandas e rotinas de estudos ainda têm a necessidade do contato com a natureza, do brincar livremente, do ócio, de ter seus tempos respeitados. A aprendizagem ativa requer que as crianças tenham uma visão mais holística do mundo e, desta maneira, quando retoma as atividades em sala de aula integrará as experiências nos processos de aprendizagem de forma criativa, com questionamentos e

perguntas, desenvolvendo registros gráficos e escritas mais condizentes com seu nível de desenvolvimento e escrita.

Em consonância com tais ideias defende Ribeiro (2021) que as novas tendências no século XXI devem considerar o empreendedorismo para desenvolver o uso e aplicação de inovações no mundo da tecnologia e, desta forma, oferecer novos conceitos para o mercado. Para Soares (2021a, p. 69) “A ideia da memorização pela memorização já não cabe na Educação atual e do Futuro”. Fato que nos leva a pensar a escolha e o uso do livro didático das gerações vindouras e os impactos desse material no meio ambiente. Junte-se a isso às contribuições de Cortelazzo *et al.* (2018) que entendem que o projeto dos ambientes de aprendizagem precisam refletir a visão e estratégia da instituição de ensino segundo sua intenção de instrumentalizar o processo de ensino-aprendizagem refletindo sobre os seguintes parâmetros: responsabilidade, inclusão, sustentabilidade a fim de atingir os objetivos de todos os envolvidos. Em dado momento do diário de campo as pesquisadoras refletem o seguinte: *“Estou particularmente triste por não conseguir realizar atividades mais lúdicas devido ao tempo que o livro didático (A) tem me tomado. Sinto falta do trabalho com os projetos, com artes, as pesquisas, jogos em grupo, ir no quintal para brincar junto à natureza, trazer as famílias para escola, ter mais tempo para atender individualmente às crianças que têm plano de metas. Sinto que não estamos respeitando esse tempo de infância, não estamos respeitando a diversidade cognitiva das crianças quando nos pautamos nesse material estruturado, engessado”*.

Outro registro no nosso diário de campo segue refletindo: *“Há uma pressão com o professor nesse retorno de pandemia. Vejo o foco em resultados quantitativos (avaliações externas), não a preocupação legítima de sanar as diferentes necessidades das crianças nesse período tão inédito de nossas vidas. O planejamento é realizado em rede, não é um planejamento feito pelo nosso grupo (turma), com as nossas necessidades e respeitando a nossa história. Eu sinto que estou sendo conduzida num movimento de fábrica, num ensino tradicional, diferente dos projetos nos quais as crianças podem fazer as suas escolhas junto comigo. Sinto essa “falta” de desenvolver as ideias e pesquisas, de fazer coisas mais lúdicas com criatividade e inovação e respeitar a individualidade de cada criança. Não há margem para pensar “fora da caixa” pois tudo está pré-definido, engessado. O nível de stress para mim e as crianças tem sido alto devido a tantas demandas e cobranças”*. Na sequência dos registros do diário de campo, as pesquisadoras reforçam: *“O material didático e o planejamento em rede não estão funcionando adequadamente, a proposta não está tendo aderência com as nossas necessidades e demandas juntos às crianças. O livro não pode definir ou reger as nossas ações e escolhas do dia a dia. Sinto que falta apoio aos professores pois a metodologia do livro (A)*

não conversa com a avaliação e os documentos da escola causando confusão sobre a prática pedagógica e o tipo de alunos que estamos formando. A gestão escolar está com foco nos processos administrativos, avaliações externas e cumprir exigências. Não vivenciam as dificuldades que temos na sala de aula relacionadas à aprendizagem. Muitas crianças estão invisíveis e não são contempladas com o material didático e, por mais esforço que faço para superar essa demanda, percebo que há um abismo para superar as dificuldades”.

De acordo com Kfourí *et al.* (2019, p. 132): “O ensino tradicional se baseia na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe de aula aos alunos”. Diz ainda os autores que a avaliação é praticada aspirando à reprodução do conteúdo transmitido pelo professor. “Difícilmente as necessidades de aprendizagem dos alunos são identificadas, visto que o professor é o centro do processo de ensino aprendizagem”. Concordam Kfourí *et al.* (2019, p. 132) que: “O docente, nesse modelo, já traz o conteúdo pronto, e o aluno se limita a ouvi-lo de forma passiva. A avaliação é realizada visando à reprodução do conteúdo transmitido pelo professor.”.

Soares (2021b, p. 25) garante: “[...] a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista do meio político”. Bartelmebs (2014) lembra que Piaget salienta a importância de conhecer o pensamento da criança e com isso identificar possíveis obstáculos e modos de superar tais adversidades de aprendizagem. “Eis uma das aplicações que a epistemologia genética pode ter no ensino: possibilitar conhecer e compreender o pensamento dos alunos”. (BARTELMEBS, 2014, p. 161) Nas ideias de Kfourí *et al.* (2019, p. 132) se os professores são o centro do processo de ensino e aprendizagem, “Difícilmente as necessidades de aprendizagem dos alunos são identificadas [...]”. Ou seja, “Dessa forma, a tendência é tratar os alunos como se todos aprendessem da mesma forma e tivessem o mesmo ritmo de aprendizagem.” (KFOURI *et al.*, 2019, p. 132).

Outro registro do diário nos chama atenção e dialoga com os princípios de sustentabilidade: “As salas de aula não estão organizadas para receber as crianças que ingressam da EI para a EF pois são empobrecidos os brinquedos e materiais educativos (muitas vezes estragados ou pouco resistentes). As salas não têm móveis para nos organizarmos e as crianças poderem mexer com autonomia nos materiais, os armários disponíveis são para guardar livros, cadernos, pastas e outros materiais de trabalho. Mesmo assim, temos uma pilha de livros (B) no chão da sala (que ainda não foram utilizados devido estarmos utilizando os livros (A) adotados em rede municipal. As mochilas e lancheiras ficam pelo chão dificultando a nossa mobilidade, organização e cuidado com os materiais de uso pessoal, inclusive os livros. Não temos banheiro na sala de aula, outro problema que nos limita

e causa transtornos tanto pelas necessidades das crianças quanto pelas poucas possibilidades de trabalhar com artes e materiais alternativos que necessitam limpeza durante e após as atividades. As crianças também dividem o banheiro com os alunos maiores da escola e os equipamentos sanitários (pia, vaso, etc.) não estão de acordo com as necessidades dos pequenos e ficam distantes da sala de aula impossibilitando que eu acompanhe as crianças nas suas necessidades”.

Contribuindo trazemos a fala de Soares (2021a, p. 74) “Na proposta de trabalho com metodologias ativas, o processo é mais extenso e profundo; permite maior tempo para pesquisas, entrevistas e debates”. Juntando tudo isso, acreditamos ser relevante o incentivo desde muito cedo para práticas voltadas para as demandas das próximas gerações, onde a preocupação com as nossas riquezas tanto ambientais quanto humanas sejam cuidadas e preservadas. Portanto possibilitar que as crianças tenham contato com as aprendizagens do mundo, sejam protagonistas de suas aprendizagens, tenham reconhecidas as suas habilidades e competências e a partir delas sejam capacitadas e estimuladas a seguirem em frente no seu conhecimento e valorizadas em todos os seus processos. Há que estimular e incentivar as crianças desde pequenas a organizarem o ambiente (interno e externo) com autonomia e desenvolverem diferentes formas de utilizar e ocupar os espaços a elas destinados. O livro passa a ser um artefato que irá crescer em contexto e conhecimento, nunca definir o itinerário formativo e de aprendizagem de educadores e estudantes. Nessa proposta o livro poderá trazer conceitos e informações atualizados e adaptados para o entendimento e compreensão e, ainda sugerir outras formas de se observar o mundo que nos cerca fomentando a sensibilidade das gerações vindouras com o planeta, as pessoas e as inovações.

Nesse sentido, as ferramentas de ensino e aprendizagem, em especial, o livro didático tão difundido em nossas escolas de Ensino Fundamental (EF) necessitam inovar, principalmente, para os estudantes que estão em período de alfabetização e necessitam do apoio desse artefato. Führ (2019, p. 61) dirá que o educador: “[...] deixará de ser um lecionador para ser um organizador e mediador do conhecimento e da aprendizagem, um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador”. Sendo os clientes, dos livros didáticos que abordamos neste projeto de dissertação, estudantes e educadores em período de alfabetização há que se ter em vista a aplicabilidade de nova modelagem de livros e/ou materiais didáticos que gerem baixos impactos ambientais e econômicos, como o uso e desperdício indiscriminado de papel mas que proporcionem conectividade, estrutura de ponta, em todas as etapas de editoração e, principalmente, qualidade de conteúdo alinhada com as novas demandas educacionais do século XXI e suas metodologias disruptivas.

Atualmente, vemos um grande desperdício de material didático, em especial, o livro didático muitas vezes subutilizado em sala de aula ou abandonado em depósitos no interior da escola. Em relato das pesquisadoras no diário de campo: *“Hoje trouxeram pilhas de livros (B) do PNLD atualizados de acordo com a BNCC. Fiquei “chocada” com o descaso com tal material pois estamos a algum tempo utilizando os livros didáticos (A). Quando perguntei o que era para fazer, responderam: pode usar como quiser, dar para as crianças levarem para casa, recortar. Os livros foram acondicionados e empilhados no chão pois não tem armários suficientes na sala para guardá-los. São livros de matemática, português, ciências, história e geografia”*. Outro problema relatado pelas pesquisadoras se trata de problema parecido: *“Os livros (A) vieram da secretaria de educação para a escola, mas algumas crianças não receberam. Com isso não posso utilizar o material e seguir no planejamento, fato que atrasa o trabalho pedagógico em sala de aula”*. Na sequência dos registros do diário de campo das pesquisadoras, segue: *“No momento todas as crianças têm livro (A) didático, porém os alunos que chegam na nossa turma, de outras escolas da rede, ou não receberam o material ou deixaram o material na escola de onde vieram. Recebi dois alunos “novos” vindos de outras escolas e que não tinham esse material específico. Foi motivo para eu ter que parar as atividades com o livro (A) até que recebesse mais exemplares. Esses descompassos no uso do material atrasam a execução do planejamento e nesses momentos preciso xerocar material extra para distribuir para as crianças”*. Tais ações, reforçam o desperdício do artefato, bem como, nos faz refletir sobre a aplicação das verbas públicas e investimento para esse tipo de material escolar nos ambientes escolares. Moran (2018, p. 11) explica que: *“O mundo é híbrido e ativo, o ensino e a aprendizagem, também, com muitos caminhos e itinerários que precisamos conhecer, acompanhar, avaliar e compartilhar de forma aberta, coerente e empreendedora”*. Entendemos, com isso, que os livros e materiais didáticos para a alfabetização definem uma visão de mundo e impactam severamente a vida das gerações futuras ao sintetizar as diversas possibilidades metodológicas em práticas ultrapassadas e pouco instigadoras para as nossas crianças. Para Moran (2018, p. 12) é considerável:

A combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é hoje estratégia para a inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação e compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos; monitoram cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, os avanços e as dificuldades. As tecnologias digitais diluem, ampliam e redefinem a troca entre os espaços formais e informais por meio de redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria.

A não utilização do livro didático na sua íntegra ou sua subutilização sinaliza, ao nosso

ver, que algo precisa ser revisto em termos de métodos e didática de ensino-aprendizagem para as crianças em fase de alfabetização. Ao gerar mais informações e conhecimento numa proposta sustentável há que se ter a garantia de que as próximas gerações compreenderão os impactos dos recursos mal utilizados para o meio ambiente e economia.

O princípio da inclusão social: prioriza a inclusão de “todos” nos processos educacionais contemporâneos pensando na ambientação da aprendizagem que insira a totalidade ou, ao menos, a maioria, em processos de inovação, empreendedorismo e metodologias ativas voltadas às novas tecnologias da informação e comunicação necessárias à sobrevivência em sociedade. Também, contribui para dirimir a exclusão de crianças neuro diversas nos processos de ensino e aprendizagem visto que necessitam de artefatos, materiais pedagógicos e assistivos para desenvolver plenamente habilidades e competências. Dessa forma, artefatos como o livro didático devem prever que as crianças em período de alfabetização, típicas ou atípicas, necessitam de (CORTELAZZO, 2018) *itinerários formativos diversos* e de (HORN, 2015) *customização da aprendizagem*. Para Ferreiro e Teberosky (1999, p. 29) a criança “É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo”. Dito isso, temos que inverter a ordem que geralmente oferta um mesmo artefato, neste caso o livro didático, para todas as crianças e inovar em artefatos que subvertem a massificação do ensino e aprendizagem.

Ao encontro dessa ideia, Da Silva (2017, p. 29) afirma que Ferreiro “[...] está preocupada em garantir a ruptura da lógica linear que faz do processo de ensino aprendizagem uma descrição sequenciada e segmentada do processo de aquisição da escrita”. Da Silva (2017, p. 28) concorda e diz que para Piaget “[...] a aquisição do conhecimento não é linear”. Isto porque as crianças têm sua própria história e experiências de vida, singularidades e sonhos que diferem uma das outras sendo muito simplista padronizar a complexidade cognitiva em período tão rico da infância. Em síntese Ferreiro e Teberosky (1999, p. 32) sustentam que: “[...] o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito (definido em função de seus esquemas assimiladores à disposição) e, não o conteúdo a ser abordado”.

A criança percorre caminhos não lineares, progressivos e interligados a esquemas interpretativos que necessitam ser assimilados e reestruturados globalmente, muitas vezes, apresentando erros construtivos essenciais para o acesso de uma resposta assertiva. (FERREIRO e TEBEROSKY, 1999). Alguns recortes no diário de campo das pesquisadoras ilustram tais demandas: “No livro (A) falta uma sequência lógica que leve a criança de um pensamento menos complexo ao mais complexo. Percebo que as crianças demonstram um

pensamento hierárquico para assimilar o que estão aprendendo e acomodar essas informações em categorias conhecidas. No trabalho com o livro (A) as crianças têm dificuldades de rastreamento visual pois o livro possui muita informação escrita. O livro (A) Utiliza demasiadamente o recurso das cores nas letras, inclusive mesclando letras na: bastão, cursiva e script. As imagens e desenhos são empobrecidos nos seus detalhes, não tem clareza na mensagem que querem informar (isso confunde as crianças que não encontram referências naquilo que já conhecem), deixa margem para interpretações divergentes a qual as crianças respondem de diferentes maneiras (pois são naturalmente criativas e inventivas). No entanto, a resposta por vezes é considerada “errada” ou leva ao “erro” porque não está precisa a informação.

Outra situação nesse livro didático é que o pensamento e cognição da criança não estão sendo considerados, um exemplo disso são: os exercícios de uma determinada unidade conter letras e o som, outras sílabas e, também frases. Sendo que as crianças estão na maioria no nível pré-silábico, isso é perturbador pois eu praticamente conduzo as crianças a darem a resposta, não a pensarem de forma autônoma e reflexiva, o que levaria a metacognição e aprendizagem significativa”.

Tal lógica nos faz inferir que é preciso ver a cognição em período de alfabetização como algo estimulante, a ser observado e estudado com minúcia e coleta de evidências entendendo a importância de compreender como é o funcionamento de cada criança e como ela chega de fato à construção de sua escrita. É um fazer pedagógico que exige serenidade e conhecimento sobre a neurodiversidade humana do ponto de vista que somos seres em construção e evolução e o cérebro infantil deve ser visto como algo flexível e modificável. Também, o livro didático de alfabetização, deveria ser um artefato que respeite a criança lhe dando ferramentas, pistas e procedimentos progressivos para que avance na sua aprendizagem e ampliação de mundo. Um artefato que não menospreze a inteligência ou subjuguie a criança a reproduzir paradigmas desvinculados com as suas necessidades de desenvolvimento cognitivo, afetivo, cultural e social.

Zabala e Arnau (2010) explicam que a aprendizagem realizada sobre um conteúdo cognitivo a qual não vemos o que acontece na mente da criança, utilizando um modelo interpretativo mais complexo irá simplificar e uniformizar as propostas de ensino. Os autores abordam a forma de se interpretar a escrita infantil e assim avaliar sua evolução nos processos que nela ocorrem. Vamos observar os registros no nosso diário de campo: “*Ao realizar as avaliações e sondagens de escrita do IIº trimestre/2023, notei que a maioria das crianças ainda estavam no nível pré-silábico (PS) de escrita e fiquei apreensiva pois o material do livro (A)*

didático promete com o método fônico um melhor desempenho das crianças na alfabetização. No entanto, após um olhar mais atento notei que mesmo estando na hipótese de nível PS muitas crianças tiveram uma evolução na forma de “pensar” sobre a sua escrita. Também percebi avanços em relação às habilidades para distinguir os sons das letras e, posteriormente, nomear. Principalmente as vogais utilizadas nas palavras iniciais assim como diferenciar as letras bastão e cursiva. Isso porque estamos fazendo o livro (A) que tem como complemento um caderno de caligrafia (livro de caligrafia separado) que faz o conjunto dos livros didáticos de alfabetização adotado em rede. Esse material (caderno de caligrafia) usamos em sala e para tarefas de casa, inclusive, com muitas reclamações das famílias, pois as crianças têm bastante resistência em escrever nessa letra (e eu compreendo!). Esse é um ponto que estou revendo pois acho uma ineficácia obrigar as crianças a exercitarem esse tipo de letra sem antes terem o domínio da leitura e escrita alfabética (estou revendo o uso desse material de caligrafia), assim como, habilidades motoras mais complexas.

Diante do exposto, quando abordamos o princípio da inclusão social nos artefatos e materiais didáticos, queremos um novo jeito de projetarmos as aprendizagens e cognição das crianças em fase de alfabetização. De Oliveira Mello (2007) diz que as crianças revelam sua cognição sendo capazes de ampliar seu raciocínio e as capacidades linguísticas, aprimorando suas concepções sobre o sistema de escrita. A elaboração pessoal de cada criança passa por uma sucessão de fases em que as mesmas constroem conhecimento a respeito da língua escrita. Segue breve relato no nosso diário de campo: “*Nesse IIº trimestre/2023, talvez devido à pandemia e ao ensino híbrido, não terem feito uma Educação Infantil no modo presencial e terem permanecidos tanto tempo em ambientes quase de enclausuramento, percebo o esforço e a superação que as crianças tiveram.*”. Soares (2020) e Rocha e De Souza Santos (2018) concordam que diagnosticar o nível de escrita das crianças numa ação educativa tem objetivos pedagógicos que podem definir os procedimentos de mediação pedagógica auxiliando nas dificuldades que as crianças apresentam. Para as autoras as sondagens ajudam na intervenção do professor com as crianças e contribuem para que elas avancem no estágio de escrita. Ramalho (2019) lembra que antigamente a escrita era vista como um código e que os testes de prontidão determinavam quais as crianças estavam aptas à aprendizagem da leitura e escrita. Com isso, tinham o poder de definir quem tinha direito de ser introduzido no ensino sistemático da língua escrita. Vejamos o nosso diário campo: “*Apesar dos esforços que tenho feito sinto que ainda é pouco o que faço pelas crianças com mais dificuldades e, em específico, as que têm deficiência. Apesar de fazer um planejamento personalizado para eles e na medida do possível intervir individualmente, são todas crianças pequenas e exigem a minha atenção*

constantemente. Precisaria de ajuda de um outro colega diariamente para conseguir colocar em prática os planos de metas para que possam avançar. Sinto as mães muito preocupadas, sem norte e sem saber como trabalhar com seus filhos.” outro registro no diário de campo: “As crianças com deficiência são muito prejudicadas por terem seus horários reduzidos sendo as que mais necessitam da intervenção pedagógica para desenvolver habilidades e competências. Às vezes é frustrante ter que deixá-los brincar enquanto manejo as atividades do restante do grupo ou quando preparo uma aula para eles e não tenho o apoio do professor auxiliar (monitor) ou Técnico em Educação Básica¹⁵ (TEB) que possa me ajudar na intervenção da atividade”.

Lima (2018, p. 30) relata que: “[...] a maioria dos educadores das séries iniciais são orientados a traçarem um perfil de entrada e de saída de alunos para acompanhar essa evolução da aprendizagem”. Rocha e De Souza Santos (2018) defendem a importância de estenderem tal atividade até o terceiro ano do AI de forma a contribuir com as aprendizagens das crianças. Encontramos vestígios dessa ação no diário de campo das pesquisadoras: *“Hoje fiz a primeira sondagem com as crianças e pude constatar que “todas” estão no nível pré-silábico de escrita”.*; outro relato: *“Depois de tabular as sondagens do Iº e IIº trimestre percebi que os processos estão mesclados: tenho crianças que chegaram ao nível alfabético, outro silábico alfabético em transição, muito poucos silábicos e um grupo que está com dificuldades e permanecem no nível pré-silábico”.* Por último, *“Sinto a preocupação dos gestores de fazerem testes do material didático (A) de leitura com pseudo palavras, frases e textos curtos e enviarem tais dados quantitativos para secretaria de educação. Mas não vejo ações simples como o diagnóstico de escrita pautarem as nossas estratégias para acompanhar os processos e construção de escrita das crianças. No entanto, sigo fazendo essas sondagens para direcionar as atividades pedagógicas e ajudar nas intervenções que preciso fazer para que avancem na escrita.”.*

Lima (2018, p. 30) diz que: “[...] a maioria dos educadores das séries iniciais são orientados a traçarem um perfil de entrada e de saída de alunos para acompanhar essa evolução da aprendizagem”. Contudo refletimos que se todas essas avaliações e diagnósticos estão sendo realizados no ambiente escolar para monitorar as ações pedagógicas, qual motivo haveria para tanta discrepância nas escritas infantis? Quais as devolutivas estão sendo dadas aos educadores

¹⁵ A função de Técnico de Educação Básica, TEB, foi criada na rede municipal através da Lei 5878/2014 (LEIS MUNICIPAIS). Como diz a função, são Técnicos, mas profissionais da Educação, mesmo tendo ingressado com, no mínimo, Ensino Médio completo, modalidade Magistério.

para que possam sanar tais incongruências nos processos avaliativos? Que ações são conduzidas para contribuir com a evolução da escrita das diferentes crianças que há em ambientes escolares? Segundo Lima (2018) tais atividades diagnósticas são práticas comuns nos Anos Iniciais (AI) e possibilitam acompanhar a evolução, por meio de um enquadramento das crianças nos níveis de escrita. Para as autoras Rocha e De Souza Santos (2018) a sondagem da escrita é um instrumento de avaliação diagnóstica fundamental para o desenvolvimento das crianças e portanto auxilia o professor em suas práticas didáticas. Campelo (2015) lembra que o professor deve ter cuidado ao realizar a sondagem diagnóstica de modo que deve se ater para que a produção escrita da criança seja espontânea, sob pena de invalidar todo o trabalho.

Outro registro das pesquisadoras no diário de campo: “Chama a atenção a melhora na ampliação de vocabulário das crianças que no início do ano era bastante restrito. O fato é que as crianças não têm o hábito da leitura em casa assim procuro proporcionar esses momentos em sala de aula. Uma das situações com o vocabulário do livro (A) é a regionalidade, por exemplo: mesa é carteira; Cachorro é cão. Os desenhos no livro são fictícios e não correspondem à imagem real do objeto que a criança tem em mente (conhecimento prévio) e isso suscita muitas dúvidas ao nomear a palavra. Outro problema que tenho tido são as trocas de alunos na turma ou por transferência ou troca de turno. Isso aconteceu de forma recorrente no Iº e no IIº trimestre fazendo com que eu tenha que retornar às atividades para os alunos novos e avançar para os que já são da turma. Os alunos transferidos chegam sem o material didático pois as famílias saem das escolas sem solicitar os materiais. Este foi um problema pois os artefatos vieram nas quantidades definidas com muito pouca reposição. Algumas crianças ainda ficam um tempo sem o livro até que a família traga ou seja solicitado à secretaria de Educação um novo exemplar. Há rupturas e descontinuidade no trabalho com essas demandas burocráticas”.

Adverte Soares (2020, p. 12) que: “Um número muito significativo de crianças [...] fracassa já nos primeiros anos de alfabetização”. Portanto, esse princípio encontra consonância com a dignidade humana que necessita estar acima dos artefatos a ela destinados, visto que as crianças são únicas em suas peculiaridades, necessidades, cognição e história de vida. Nesse contexto Soares (2021a, p. 41) aborda que:

O papel da escola no cenário atual deve estar voltado às novas necessidades, tanto dos alunos da atualidade quanto das demandas futuras que eles encontrarão ao finalizarem a Educação Básica, no que se refere aos âmbitos sociais, acadêmicos, familiares e profissionais.

Os impactos gerados no meio ambiente pela ação do homem necessitam modelar as ações pedagógicas para os próximos anos visando o ineditismo e as incertezas das transformações que serão impactadas pelas tecnologias. De acordo com as autoras Ferreiro e Teberosky (1999, p. v) “Ensinar a ler e escrever continua sendo uma das tarefas mais especificamente escolares”. Adverte Soares (2020, p. 12) que as pesquisas apontam que o fracasso em alfabetização e letramento tem sua concentração nas escolas públicas, na qual encontram-se as crianças das camadas populares, justamente aquelas que mais “dependem da educação para ter condições de lutar por melhores condições de vida econômica, social, cultural”. De acordo com o PNE (2014) um dos desafios nacionais é assegurar o acesso pleno das crianças, principalmente do Ensino Fundamental, no que tange a colaboração entre redes estaduais e municipais, bem como, o acompanhamento da trajetória escolar de cada estudante.

Há necessidade de realizar a busca ativa, incorporar instrumentos de monitoramento e avaliação contínua, ampliar e reestruturar as escolas numa perspectiva de educação integral, assim como, articular a escola com os equipamentos públicos, espaços educativos, culturais e esportivos, revitalizando os projetos pedagógicos das escolas. Com isso, voltamos ao diário de campo das pesquisadoras e seus relatos: *“Hoje preciso refletir sobre as limitações que tenho encontrado no decorrer do ano, que impactam tanto no meu trabalho (gerando em mim certa frustração) quanto na alfabetização das crianças e sua evolução nos processos de aprendizagem. Entendo que passamos por um período de pandemia que impactou as famílias de diversas formas e o modo como agem com as crianças, mas precisamos encarar os fatos e, neste ponto, vejo que algumas situações são recorrentes no ambiente escolar. As faltas consecutivas das crianças as aulas (que são muitas) justificadas assim pelos familiares e gestão escolar: o aluno trocou de turno ou mudou de escola (aqui faço um parêntese: as crianças são transferidas para outras escolas com bastante frequência); algumas são matriculadas no início do ano na escola mas no decorrer as famílias encontram dificuldades como: transporte (muitas vezes a escola fica longe da residência ou trabalho dos familiares) ou não conseguem manter financeiramente o transporte de vans escolares; constantes faltas justificadas (e sem atestado médico); o tempo é outro motivador de faltas, dias de chuva e frio, é possível notar a infrequência das crianças; outro dia que apresentam faltas são às sextas-feiras (dia do meu planejamento). Outro ponto que prejudica, inclusive o planejamento de aula, é o desprovimento de material escolar básico e o esquecimento dos livros didáticos em casa. As crianças além de não fazerem as tarefas muitas vezes também deixam o material em casa e essa negligência familiar com os estudos impactam meu trabalho e me aflige como alguém que preza e se preocupa com a aprendizagem deles. Fico pensando se a progressão automática para o*

segundo ano faz com que as famílias deleguem os estudos somente para a escola”.

Num outro registro no nosso diário de campo uma outra explicação: *“Faz um tempo sinalizo as frequentes faltas da aluna (X) pois ela faltou todo o mês de junho e, até o momento, metade de julho. Após muita insistência para que as gestoras buscassem alguma informação me retornaram no dia onze de julho que a aluna foi transferida de escola. A informação foi concedida pela Secretaria de Educação, no entanto a família não nos avisou tampouco veio para buscar os livros didáticos da (X). Me entristece e preocupa esse descaso das famílias com a evasão e sumiço das crianças da sala de aula. A (X) estava com muitas dificuldades de aprendizagem e eu tinha um trabalho específico com ela para estimular suas defasagens e de repente sinto que os esforços vão por água abaixo, frustrante!”* Dispõe o PNE (2014) Há necessidade de realizar a busca ativa, incorporar instrumentos de monitoramento e avaliação contínua, ampliar e reestruturar as escolas numa perspectiva de educação integral, assim como, articular a escola com os equipamentos públicos, espaços educativos, culturais e esportivos, revitalizando os projetos pedagógicos das escolas.

O diário de campo das pesquisadoras traz o seguinte registro: *“Eu tenho sentido muitas dificuldades para utilizar somente o livro (A) didático pois ele não dá conta das demandas de aprendizagem das crianças. Minha turma é muito heterogênea, com crianças deficientes e com transtornos de aprendizagem. Tenho preparado atividades (xerox) para os alunos com planos de metas¹⁶ poderem desenvolver suas habilidades. Também faço para todos quando necessito trabalhar conteúdos que não são contemplados nos livros (A) (B)”*. O que nos chama a atenção no relato da pesquisadora é a lacuna do livro didático em relação a seleção e progressão dos conteúdos previstos e, variedade de exercícios para as crianças dessa faixa etária e ano. Fato que fica explícito quando há a necessidade de incluir atividades xerocadas para que avancem na escrita. Mais ainda, o artefato não explora atividades que levem em consideração as nuances necessárias aos avanços nas escritas anteriores à alfabética. Da mesma forma desconsidera a neurodiversidade prevista nas diretrizes curriculares, fato preocupante pelo fato de cada vez mais esse público alvo da educação especial ter acesso aos ambientes escolares.

Para tanto, os livros didáticos e materiais pedagógicos devem responder às necessidades geracionais, assim como, a atualização constante e, a permanente e atualizada inserção às tecnologias digitais difundidas. Tajra (2021, p. 25-26) coloca que:

¹⁶ Os planos de metas são destinados aos estudantes da Educação Inclusiva que estão inseridos no ensino regular. Nele são contemplados os conteúdos e metas individuais a serem desenvolvidas em determinado período de tempo com o mesmo.

[...] faz parte de um processo de inclusão propor estratégias no contexto da educação que prevejam conhecimentos necessários para lidar com as questões trazidas pelas novas tecnologias digitais que estão disponíveis ou que estão em fase de desenvolvimento para os ambientes educacionais, dentro e fora da escola.

Com essa percepção faz-se necessário um comprometimento social com a pessoa humana de forma que cada um encontre na sociedade do futuro, habilidades e competências para viver com dignidade e desfrutar dos benefícios das futuras gerações mediados pela tecnologia. Tajra (2021, p. 26) diz que: “No aspecto educacional, o desafio é utilizar metodologias que alcancem os mais jovens, despertando interesse e motivação”. Concordamos que essa premissa deva estar disponível para todos os estudantes em fase de alfabetização independente da sua situação social e econômica pois dessa geração há que se ter esperança de novos mundos possíveis de se viver e conviver em sociedade. Importante ressaltar as palavras de Tajra (2021, p. 26) que afirma:

Torna-se importante investir numa organização curricular que aconteça na coletividade, compartilhada por professores e gestores, e que compreenda o ensino por competências, problemas e projetos, a partir de uma perspectiva de ampliação dos cenários de atuação profissional.

Há que se ter uma visão de “futuros” onde cada um tenha condições de uma sobrevivência sustentável e alicerçada por uma educação de qualidade alinhada aos projetos de vida e considerando a sobrevivência numa sociedade que vive em constantes e aceleradas mudanças.

Princípio da alfabetização digital: oferecer um arcabouço de artefatos tecnológicos para que os estudantes tenham acesso a diversificadas modalidades de alfabetização na sociedade contemporânea que exige em suas habilidades e competências: a adaptabilidade, criatividade, autonomia, colaboração entre pares, resolução de problemas, trabalho de mentoria e, utilização de ferramentas tecnológicas. Segundo Bacich, Neto e Trevisani (2015, p. 47) “[...] a escola atual não difere daquela do início do século passado. No entanto, os estudantes de hoje não aprendem da mesma forma que os do século anterior”. Esclarece Führ (2019, p. 64) que:

Existem vários instrumentos tecnológicos que influenciam na aprendizagem e na vida dos docentes e discentes: a televisão, vídeos, computadores, celulares, redes sociais, entre outros. De todos os modos, aprender, nos dias de hoje, implica manuseio tecnológico ou, melhor dizendo, alfabetização digital.

Dito isso, podemos dizer que a alfabetização remete às práticas de ensinar a ler e escrever e a alfabetização digital compete ao ensino da compreensão e manejo de ferramentas disponibilizadas em computadores, *notebooks* e na internet. Citamos as reflexões do nosso

diário de campo: *“Eu pensava que após o período da pandemia da Covid-19 o acesso às tecnologias digitais seriam mais difundidas e operacionalizadas. O que vejo, no entanto, é o despreparo e o esquecimento dos gestores em relação à escola, alunos, professores e famílias. O que aprendemos a usar como uma ferramentas: o classroom, foi desativado e entrou em desuso. Os alunos com deficiência que tem a carga horária reduzida poderiam ter à disposição a sala virtual para que eu orientasse as atividades e/ou fizesse alguma orientação para as famílias. Sinto que não estou dando a devida atenção a essas crianças e suas famílias.”* Soares (2021b) denuncia que o processo de alfabetização na escola tem as marcas da discriminação que favorece as classes mais privilegiadas da sociedade. Tajra (2021) é categórica ao dizer que o ser humano deve ser o principal beneficiado com os sistemas educacionais e, que esses devem estar integrados ao meio em que vivemos e de acordo com as necessidades, demandando um posicionamento proativo e empreendedor em relação ao uso das tecnologias digitais. Neste sentido, Tabile e Jacometo (2017) dizem que a alfabetização liberta as crianças da restrição da comunicação face a face possibilitando-as de acessar as ideias e a imaginação de pessoas em terras distantes e em períodos passados. Ao saberem ler e escrever podem traduzir os sinais, padrões de sons e significados, desenvolver estratégias cada vez mais progressivas e sofisticadas e, com isso, entender o que leem usando a palavra escrita para expressar pensamentos e sentimentos. Outro problema sinalizado é a distância de se ter a ferramenta tecnológica, no caso a plataforma *Google*, para inovar os processos de alfabetização e de fato conseguir aplicar os recursos para contribuir com o ensino das crianças e sua diversidade cognitiva. Ou seja, entendemos que a tecnologia precisa ser utilizada como um recurso a mais para contribuir nos processos de ensino e aprendizagem visando a construção do conhecimento, o estímulo ao pensamento crítico e a inclusão das pessoas nos diversos ambientes.

As instituições de ensino ao definirem suas políticas públicas deveriam apostar em recursos digitais de ponta que descartem modelos defasados e que vise a conectividade de alta qualidade e ampla distribuição nas suas redes de ensino. Outro registro das pesquisadoras no diário de campo: *“A rede de internet que temos disponível ou não funciona ou está frequentemente instável”*. Mais um registro das pesquisadoras no diário de campo: *As poucas telas interativas que chegaram foram para salas de aulas específicas (Salas dos Anos Finais, Educação Física, Biblioteca, Sala Google, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e sala de aula de Robótica mas nenhuma destinada ao Ensino Fundamental”*. Lerner (2007, p. 18) reitera que, para preservar o sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem é necessário que a escola preserve o sentido que a leitura e a escrita têm como práticas sociais, de modo que as crianças se apropriem de tal conhecimento e se incorporem à comunidade de leitores e

escritores fomentando para que sejam, numa cultura escrita, serem cidadãos. Ferreiro (2012) dirá que: “[...] estar “alfabetizado para continuar no circuito escolar” não garante estar alfabetizado para a vida cidadã”. Silva (2017) afirma a necessidade do rompimento com a universalização dos processos de ensino-aprendizagem e cita em seus trabalhos as falas Ferreiro que discorre que a escrita constitui-se em objeto de conhecimento para a criança, que demanda construção e investigação e é objeto dinâmico. Segundo Silva (2017), Ferreiro rompe com investigações sobre as questões da alfabetização que priorizam o como se deve ensinar a ler e escrever e, também, as crenças que esses processos são destinados apenas à sala de aula sob controle do professor. Com isso, podemos inferir que as experiências e aprendizagens que obtivemos nas plataformas digitais em tempos de pandemia da Covid-19 foram praticamente interrompidas nos ambientes presenciais de ensino. No entanto, os espaços geográficos da escola não são mais os mesmos e isso requer cada vez mais o conhecimento a respeito da alfabetização digital e práticas de ensino inovadoras no intuito de projetar novos ambientes de aprendizagem condizentes com as necessidades cidadãs futuras.

Ferreiro e Teberosky (1999) esclarecem sobre a necessidade de prevenção relacionada à alfabetização para que as crianças não se convertam em futuros analfabetos. Nesse sentido, citamos outro registro no nosso diário de campo que segue nessa linha de questionamento: *“Hoje fui verificar como fazia para usar o chromebook com a turma na sala Google. infelizmente desmotivei pois não havia ninguém para me ajudar com as crianças, eu teria que digitar o e-mail de cada criança no artefato o que demoraria muito tempo e as crianças não têm tolerância para esperar. Tenho crianças que necessitam de acompanhamento da monitora (e nem sempre ela está em sala comigo). Não havia ninguém para me ajudar a organizar o material e as crianças. Por fim, acabei desistindo da atividade.”* Segundo Ferreiro (2011a) nos acostumamos a aceitar a aprendizagem da leitura e escrita como processo exclusivamente escolar, mas o fato é que se inicia muito antes da alfabetização. Para Führ (2019, p. 77)

O redimensionamento das instituições de ensino diante da cultura digital, em que o ambiente de aprendizagem deve ser arquitetado com as novas tecnologias e produzir materiais didáticos lúdicos, atrativos, que estimulem a concentração, a motivação, à vontade dos estudantes *gamificados* que desejam conviver com ambientes instigadores de aprendizagem *maker* e colaborativa.

Posto isto, acreditamos estar vinculado a esse princípio a formação e capacitação dos professores e gestores das instituições de ensino de modo que estudem mais profundamente sobre a alfabetização digital articulada ao planejamento escolar e, com objetivos pedagógicos, construção de conceitos, atitudes e procedimentos. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que

há uma confusão inaceitável quando os êxitos na aprendizagem, que deveriam ser atribuídos aos sujeitos que aprendem, são equivocadamente atribuídos aos métodos. Portanto, não basta investir em equipamentos de alta tecnologia e *softwares* de alta qualidade se não aprendemos a utilizar tais ferramentas e aplicá-las ao ensino visando modificar a vida das pessoas para melhor. Há que se ter o equilíbrio entre os diferentes materiais didáticos oferecidos às nossas crianças e apresentá-las aos mais diversos suportes de textos impressos ou digitais para que de fato convertam-se em cidadãos do futuro e não sucumbam ao analfabetismo funcional e digital.

Princípio da aprendizagem para a vida: oportunizar desde a mais tenra idade aprendizagem de qualidade e os avanços necessários à sua mobilidade e sobrevivência humana em sociedades que encontram-se em constantes mudanças. Considerar a individualização da pessoa humana e suas habilidades para contribuir num mundo com diferentes contrastes e desafios. Ferreiro e Teberosky (1999) são críticas a respeito dos métodos oferecidos para ensinar a leitura e escrita visto que há um número considerável de crianças que não aprende. As autoras defendem a importância da lectoescrita e que a sua aprendizagem é *sine qua non* para o sucesso ou insucesso escolar. E ainda reforçam que o problema da alfabetização precisa da nossa total atenção pois o fracasso nesse campo tem desdobramentos como: o abandono escolar e evasão e, conseqüentemente, índices baixos de instrução tão exigidos numa sociedade do conhecimento.

Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 12) reforçam que: “a escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora”. Portanto, o livro didático, precisa na sua estrutura considerar os avanços sociais e projetar as necessidades das novas gerações para o mundo do trabalho e sobrevivência humana. O autor diz ainda, “Não há receitas fáceis nem medidas simples. Mas essa escola está envelhecida em seus métodos, procedimentos e currículos”. Isso reforça a nossa perseverança em alterar os rumos dos Anos Iniciais de alfabetização como ponto de partida para as mudanças estruturais de ensino e aprendizagem. Tal fato se deve a absorção das crianças pequenas com as novidades e a sua natural curiosidade diante do mundo em que vive e suas inovações. Aos educadores alfabetizadores o anseio por novas abordagens mais condizentes com o momento atual, que venham a responder e direcionar a suas práticas em sala de aula contribuindo para a sua formação e de seus alunos com mais assertividade e propósito. Concordamos com Moran, Masetto e Behrens (2013, p. 13) quando relatam:

Uma educação inovadora se apoia em um conjunto de propostas com alguns grandes eixos que lhe servem de guia e de base: o conhecimento integrador e inovador; o desenvolvimento da autoestima e do autoconhecimento (valorização de todos); a

formação de alunos empreendedores (criativos, com iniciativa) e a construção de alunos cidadãos (com valores individuais e sociais).

Ao abordarmos o princípio da aprendizagem para a vida nos materiais didáticos sugerimos que se projete a pessoa humana e seus desejos de vida e sobrevivência futura a fim de que seus feitos tenham relevância e impacto social a longo prazo. Ferreiro (2012) é categórica ao lembrar a importância de vermos todos os ângulos e facetas ao considerarmos os processos de alfabetização não nos esquivando de considerar a diversidade dos sistemas de escrita inventados pela humanidade, assim como, outras diversidades: de propósito, de usos sociais, de línguas em contato, na relação com o texto, na definição histórico-cultural do leitor e na autoridade. Diz ainda Soares (2020) que alfabetização não é somente um código mas a aprendizagem de um sistema de representação, que não é um conceito encerrado em si mesmo mas que é orgânico, multifacetado, vivo e possível de mutações ao longo da existência humana. A autora conscientiza que esse processo é permanente e ininterrupto, ou seja, não se encerra na aprendizagem da leitura e escrita mas prolonga-se ao longo da vida. Autores como Massini e Moreira (2017) dirão que há escolas preocupadas com os alunos como seres humanos e não objetos de treinamento, que buscam uma verdadeira aprendizagem significativa para a cidadania e para a vida. Colello (2021) colabora dizendo que a língua escrita não pode ser vista como pré-requisito para os conhecimentos por ser um campo inesgotável de conhecimento, portanto uma meta a longo prazo.

Em relato das pesquisadoras no diário de campo: *“Estamos finalizando o IIº trimestre de 2022 e muita coisa já aconteceu até aqui, crianças saíram, crianças entraram, os desafios têm sido intensos e nada fáceis nesse retorno de aulas presenciais. As defasagens de aprendizagem são problemas menores diante do desgaste emocional que todos estamos enfrentando: crianças, professores e famílias. Os caminhos e práticas antes conhecidos agora me parecem sem sentido como se precisássemos de algo mais para sanar os dilemas que tem afligido a todos.”* Diante do exposto podemos entender que há uma fragmentação dos saberes escolares até então difundidos pelos materiais didáticos e métodos disponibilizados. Essa quebra de paradigma, pós pandemia da Covid-19, leva as pesquisadoras a reflexões acerca da descontinuidade do fazer pedagógico, as incertezas do futuro e a certeza de que tais práticas já não respondem ao momento social atual. Faz-se urgente, na reflexão das educadoras, pensar numa educação com sentido e propósito visto que as pessoas são o cerne dos processos educativos.

Outro relato das pesquisadoras convergem para o mesmo problema: *“Precisamos urgentemente alterar o rumo e a forma como estamos ensinando às crianças. Essa forma de*

ensinar a todos como se fossemos todos iguais tem me deixado aflita pois quando estávamos em isolamento social (devido à pandemia da Covid-19) tivemos todos nós: crianças, famílias e professores que reaprender a nos situar no mundo e sobreviver diante do ineditismo que foi aprender em rede e mediados pelas tecnologias digitais do conhecimento e comunicação. Naquele momento como sobreviventes num “planeta estranho” tivemos que nos adaptar ao inusitado e fazer um novo caminho, muitas vezes, aprendendo de forma solitária. No entanto, aqui em sala, nessa volta ao ambiente escolar, meu sentimento é que estamos “amarrados” e subjugados a perpetuar a mesmice do passado. Continuamos a ensinar para um mundo que não existe mais, mas que insistimos em seguir como uma projeção de educação de excelência. Às vezes me parece que a pandemia não nos ensinou nada!” Da Silva (2017) nos diz que o sujeito de Piaget é ativo e busca conhecimento, portanto, busca respostas em coletividade para seus questionamentos sobre o mundo e motiva a sociedade na qual está inserido. Para a autora esse sujeito aprende por suas ações sobre os objetos, constrói categorias de pensamento e concomitantemente organiza seu mundo. Tabile e Jacometo (2017) dizem que a alfabetização é um processo na qual a linguagem adquire significados e amplia o universo de conhecimento infantil. Zabala e Arnau (2010) dirão que os conhecimentos prévios são ponto de partida para as novas aprendizagens, que as representações das pessoas sobre o objeto de conhecimento em determinado momento da vida são revisados, modificados, tornam-se complexos e adaptados à realidade de modo a enriquecer as relações.

De acordo com a UNESCO (2022) a forma como organizamos o ensino e aprendizagem ao longo da vida tem papel fundamental na transformação das sociedades humanas, nos conecta com o mundo e uns aos outros anunciando novas possibilidades e fortalecendo nossas capacidades de diálogo e ação de modo a transformar a própria educação. Dito isso, entendemos que a aprendizagem precisa dialogar com os sonhos e projetos de vida das pessoas a fim de dar sentido ao que fazemos, aos nossos propósitos mais íntimos e autorais. Abordar o ensino e a aprendizagem nesse contexto humano requer de nós rupturas e inovações voltadas à práticas originais e com desapego ao que já existe no mercado dos artefatos didáticos e pedagógicos. Há que se pensar numa nova modelagem de ensino que represente a cada um na sua singularidade humana e, nas metas que cada ser estabelece para sua vida diante da plenitude da existência. O futuro exige aprendizagem contínua e ao longo da vida e enfrentamento às incertezas, com isso não é mais possível ensinar em blocos ou totalidades, como se fossemos todos uma massa uniforme. A vida se molda com suas próprias regras e como seres humanos precisamos compreender a essência de cada um, plenitude e finitude, suas necessidades e onde a melhor versão de cada ser será necessária para contribuir em sociedades de conhecimento e

incertezas, preparar para a vida.

Segue registro do diário de campo das pesquisadoras: *“Depois de muitas reflexões resolvi, mesmo que ainda não tenha finalizado o IIIº trimestre, encerrar o uso do livro de português (A) e o caderno (A) de caligrafia. Vamos finalizar o livro (A) destinado à matemática e iniciaremos o livro (B) como aporte as nossas demandas de leitura e escrita. Os livros de qualquer forma estão na nossa sala (esquecidos e empilhados no chão), resolvi fazer algum uso dos textos e interpretações assim como atividades que as crianças podem se beneficiar. Tomei essa atitude porque após os dois primeiros trimestres do ano e, de acordo com as sondagens de escrita e avaliações, as crianças não estavam nem piores ou melhores daquilo que esperávamos dos processos de alfabetização. Também porque eu gostaria de verificar se um artefato diferente poderia suprir o que faltava em outro. Apesar de acreditar que alguns pontos estão contribuindo com a alfabetização das crianças, como por exemplo, a consciência fonológica, receio que estamos nos omitindo na oferta de bons textos, imagens e vocabulário instigante que motive e estimule o pensamento infantil.”* Ferreiro e Teberosky (1999) alertam para o grande número de analfabetos no mundo e as políticas públicas que têm fracassado para sua mitigação. A autora ainda diz que falta o básico da educação para toda uma população, causando malefícios endêmicos nos sistemas educacionais que levam a repetências, ausências e abandono escolar. Soares (2021b) faz uma crítica ao dizer que as soluções para o fracasso escolar são conduzidas com programas de educação compensatória que não contribuem para os processos de alfabetização. Para a autora tal atitude reforça de forma errônea que há uma carência cultural ou deficiência linguística, que não leva a resultados satisfatórios e ainda reforça a discriminação das crianças. Isso porque, diante do fracasso dos programas de reforço, a responsabilização reverte às próprias crianças e suas famílias, pois foi lhes dada as oportunidades educacionais e ao não avançarem, são consideradas incapazes.

Ainda trazemos para esta discussão as ideias de Führ (2019), reforçando que o educador deixará de ser um lecionador para organizar e mediar a aprendizagem, agindo como um aprendiz, um construtor de sentidos e um cooperador. Nesse relato das pesquisadoras podemos perceber esse impasse diante dos processos de aprendizagem quando é tomado para si enquanto mediador das aprendizagens desse grupo de crianças em alfabetização inicial a responsabilidade de alterar o caminho, conduzindo e monitorando o grupo, numa nova caminhada mais construtiva do ponto de vista da aprendizagem e necessidades das crianças.

Há, portanto, uma preocupação em conduzir as crianças para solucionar ou mitigar as lacunas de aprendizagem desse grupo, em específico, bem como, é notório perceber a intencionalidade das educadoras ao refletir a trajetória de aprendizagem no momento atual e

direcionar um plano com metas mais propositivas mesmo não tendo todas as métricas e respostas disponíveis. Nesse momento, as educadoras agem não de forma intempestiva em relação a alteração de um novo caminho, mas conscientes da sua conduta como construtoras de sentido para esse grupo de crianças trazendo para si a responsabilidade de conduzir e mediar as aprendizagens com a intenção de contribuir com as discrepâncias e lacunas do ensino da leitura e escrita.

Ao empreender *um novo caminho* para o livro didático pretendemos olhar para o futuro que ainda se avizinha, mas que, agora precisa reposicionar sua estrutura e princípios. Desse modo, as novas gerações de crianças em fase de alfabetização poderão ser contempladas nas suas individualidades e reconhecidas como pessoas dignas de respeito autoral ao projetarem sua vida com autonomia e consciência sustentável, respeitadas em seu desenvolvimento e processos e que seus sonhos possam ser idealizados para mundos que ainda existirão.

4.3 Das categorias prévias e outros achados

Em relação às categorias prévias definidas após a leitura flutuante e escolha dos documentos, optamos pela análise utilizando a técnica *a priori* para “fazerem <falar> o material” (BARDIN, 2021, p. 124) Ou seja, o universo de documentos de análise foram selecionados *a priori* e a partir dessa coleta definido *o corpus* da pesquisa a ser analisado.

De posse do referencial teórico deste projeto bem como dos objetivos abarcados, elegemos as seguintes categorias prévias para a análise de dados: “**limites do livro didático na construção da escrita**” e “**possibilidades do livro didático na construção da escrita**”. Com isso, analisaremos os achados das referidas categorias apontadas, pelo referencial teórico da pesquisa e as inferências das pesquisadoras.

4.3.1 Categoria limites do livro didático

Na sequência trazemos os achados relacionados à categoria dos “limites do livro didático” de modo que possamos refletir a respeito das limitações implicadas no artefato utilizado na alfabetização do 1º ano do EF. Imediatamente, trazemos que alguns conteúdos têm sido desenvolvidos com alto nível de complexidade, sendo rapidamente apresentados às crianças sem que elas tenham tido a oportunidade de desenvolver competências prévias para a sua compreensão e aprendizagem. Outra situação é a falta de progressão na apresentação dos conteúdos, indo do mais simples ao mais complexo.

Soares (2020) diz que a alfabetização é a apropriação de um conjunto de técnicas procedimentais que demandam habilidades que são necessárias à prática da leitura e da escrita. Também, que a criança vivencia desde pequena e antes de entrar na escola um processo de construção do conceito de escrita, por meio de experiências com a língua escrita nos contextos sociais e familiares. Tabile e Jacometo (2017) dizem que a linguagem adquire significados durante os processos de alfabetização e a criança amplia o universo de conhecimento. Melo (2007) fala que para descobrir os processos de construção para chegar ao domínio da escrita é necessário que se identifique os processos cognitivos implícitos nas hipóteses infantis ao iniciar a aprendizagem escolar. Ferreiro e Teberosky (1999) acreditam que o ponto de partida de toda a aprendizagem é o sujeito e não o conteúdo.

Diante do exposto por esses autores inferimos que há uma necessidade de revermos a modelagem desses artefatos de modo que ofereça às crianças em fase de alfabetização um conjunto de técnicas procedimentais relacionadas à prática de leitura e escrita que considere a fase cognitiva, as hipóteses de escrita e amplie o universo de conhecimento. Junto a isso, precisamos realizar um estudo prévio e detalhado sobre os processos de construção da escrita, bem como, os processos cognitivos sobre a criança em tal período da infância para que haja uma progressão de conteúdos que contemple os níveis de escrita (PS, S, SA e A), suas características específicas e variantes e, por fim, disponibilize a quantidade necessária de conteúdos para a superação e transposição de um nível de escrita ao outro. Temos observado a necessidade de oportunizar à criança mais tempo para construir as suas hipóteses de escrita e refletir sobre seus “erros” construtivos de modo a não apresentar os conteúdos de forma acelerada e superficial para que ela possa criar aprendizagens mais significativas e contextualizadas com o meio em que vive.

Nesse sentido, acreditamos que o livro didático inicial de alfabetização deveria abarcar a história de vida da criança antes da sua chegada à escola. Fazendo uma releitura daquilo que ela traz como conhecimento de mundo vivido, suas habilidades e competências, seus sonhos e ideias, assim como a compreensão de que essa criança existencialmente já traz em si um universo de experiências, tem suas hipóteses e crenças, é uma pessoa ativa e diligente e por isso precisa deixar marcas nos materiais didáticos a elas destinados. A partir desse conhecimento prévio, que também poderia *a priori* ser lúdico, dando início a uma investigação mais metódica e baseada em evidências sobre as diferenças sutis de cada criança a respeito da construção da língua escrita. E, então, começariam as propostas didático pedagógicas para agregar as necessidades e peculiaridades de cada criança e, na demanda para que progressivamente avancem em suas hipóteses. Contudo, acreditamos que devemos nos afastar das ideias ligadas

a tempo de execução e quantidades limitadas de exercícios para que haja avanço das hipóteses, trazendo uma ideia mais personalizada para o livro didático que ofereça caminhos diversificados e em livre demanda de tal modo que não seja desqualificado o ensino destinado à alfabetização inicial. Dessa forma, não podemos deixar de considerar nessa modelagem do livro didático a co-edição, a diagramação e a autoria como fundamentos inovadores para o artefato oferecido às novas gerações.

Outros limites do LD que trazemos são os equívocos metodológicos com proposições incoerentes ao nível de escrita em que a criança se encontra, na qual se solicita a leitura, interpretação e produção textual em diferentes fontes (*script*, imprensa e cursiva) sem que a mesma esteja alfabetizada. Outra situação é a proposição de atividades de silabação, ditados com ortografia complexa, interpretação textual solicitando a escrita da criança, incoerentes com o período inicial de alfabetização. Adicionamos a isso a apresentação de palavras-cruzadas e caça-palavras de forma descontextualizada (vocabulário e desenhos/figuras), vocabulário desconhecido (por vezes regionalizados), escrita e leitura de palavras complexas, sendo que a criança ainda está aprendendo as letras do alfabeto. Também, a solicitação de cópias de palavras ou pequenos textos, no LD ou cópias de correção do quadro, sem que a criança tenha a oportunidade de dominar o alfabeto, tornando-os meros “copistas”. Por fim, a solicitação quando ainda as crianças não sabem ler: “Agora é só escrever o texto” ou “Revise seu texto” e a limitação na quantidade de atividades a nível pré-silábico para que as crianças aprendam a ler e escrever.

Ferreiro e Teberosky (1999) dizem que o sujeito ativo é aquele que compara, exclui, ordena, categoriza, (re)formula hipóteses, reorganiza em ação interiorizada (pensamento) ou em ação efetiva (segundo seu nível de desenvolvimento). Também neste sentido, Campelo (2015) menciona que a escrita espontânea é aquela que não é resultado de uma cópia, ou seja, é aquela que a criança escreve como sabe e não de qualquer jeito.

Lima (2018) explica que no nível Pré-Silábico (PS) as crianças possuem hipóteses bastante “embrionárias”, e consideram o desenho e a escrita a mesma coisa. Também, que no nível PS é comum a criança misturar letras e números, rabiscos e pseudo letras. Afirmam Ferreiro e Teberosky (1999) que respeitar o uso do desenho como apoio da escrita garante o seu significado pois a criança precisa “emparelhar” o desenho e a escrita para dar nome e, ao mesmo tempo, significado. Com isso, ratificam Borges, Oliveira e Pires (2016) que a sondagem embasa a atividade pedagógica. Para tanto, Soares (2020) explica que a escrita de palavras e pequenas frases (escritas espontâneas) revelam e guiam as hipóteses de escrita das crianças.

Leite (2016) constata a importância da realização do teste de sondagem na chegada da

criança ao ambiente escolar e ainda ressalta que a mesma deveria ser realizada no mínimo três vezes durante o ano numa perspectiva de letramento e organização do ensino. As autoras Da Silva, Gonçalo e Guedes (2020) alertam que a hipótese de escrita das crianças não pode ser um recurso para “rotular” ou para utilizar como critério para separar as crianças em supostas classes homogêneas.

A situação que observamos nos livros didáticos utilizados na turma de 1º ano nos levam a crer que não há uma preocupação com a construção da escrita do ponto de vista da psicogênese. Ao contrário, os suportes utilizados (A) e (B) pouco revelam sobre as necessidades de desenvolvimento infantil e suas necessidades para superar os diferentes níveis de escrita, da mesma forma, desconsidera as diferenças cognitivas existentes num mesmo período de infância. Os suportes citados apresentam uma mescla de informações gráficas, por vezes contraditórias e, que confundem a criança nos processos iniciais de alfabetização, frequentemente causando limitações na compreensão e interpretação relacionadas àquilo que lhe é solicitado. Isso porque além das discrepâncias relacionadas à progressão da escrita que demandam ações de leitura e escrita numa fase em que a criança ainda não está alfabetizada, notamos inadequações de vocabulário que empobrecem o cenário educativo dos Anos Iniciais (AI).

Nesse sentido observamos duas situações: primeiro, a omissão do vocabulário regional que revela de onde essas crianças se encontram enquanto cidadãos inseridos numa cultura, sendo o Brasil um país rico em diversidade cultural. Há uma predisposição em relatar a história de alguns sujeitos e suas comunidades em detrimento de outros, empobrecendo a cultura e diversidade dos diferentes estados brasileiros e impactando na construção da escrita, pois não criam aprendizagem significativa e conexão com suas ancestralidades. Em segundo lugar, um vocabulário rude, inapropriado ou simplório fazendo com que a criança não tenha a oportunidade de ampliar o repertório léxico da sua língua materna e original. Uma consideração que fazemos são as expressões regionais e nomenclaturas próprias de um determinado lugar que difere de outros pelo motivo das discrepâncias culturais encontradas no Brasil.

Outra inadequação são os suportes gráficos expostos nos livros didáticos que não representam o universo infantil, ora descaracterizando, ora subestimando aquilo que a criança deve ou não se apropriar enquanto conhecimento e cultura. Ou ainda, determinando o “como” ela deve se expressar artisticamente ou, até mesmo, fazendo isso por ela, impondo-lhe um padrão o qual deveria imitar ou copiar, desconsiderando seu livre arbítrio, criatividade, impressões e, desta forma, impedindo constantemente que sua infância seja registrada a partir de uma folha branca dando a ela a liberdade de se expressar a respeito de seu mundo interno,

sua história e seus projetos de vida. Precisamos revelar que a escrita espontânea da criança não é uma cópia baseada nas ideias progressas, mas algo inédito, impossível de ser registrado da mesma forma e no mesmo tempo, com a mesma intencionalidade ou com os mesmos sentimentos envolvidos no momento que foi vivido. Na maioria das vezes, as crianças registram em seus desenhos aquilo que são e vivenciam ao ponto de os desenhos contarem uma história antes mesmo que ela o faça na escrita, portanto o desenho é a pré-escrita infantil. O registro gráfico infantil deve ser observado com zelo e explorado também em sondagens para que a partir dessas “marcas embrionárias” que as crianças nos deixam façamos diagnósticos em consonância com as necessidades de cada um para que avancem no seu próprio tempo.

Nesse escopo do livro didático, acreditamos que é primordial relacionar o vocabulário às ilustrações que de fato signifique, fundamente e amplie o vocabulário contribuindo para sua metacognição. Desprestigiar a criança e considerá-la alguém com pouco senso de estética é o mesmo que limitar a sua iniciativa de aprendizagem relacionada à produção escrita. Isto porque, as imagens gráficas, assim como os desenhos infantis, são consideradas escritas primitivas que antecedem a sistematização da escrita propriamente dita. Portanto, necessitam de representatividade no imaginário infantil, sejam altamente significativas do ponto de vista afetivo, cultural e regional.

Da mesma forma estabelecer um método com utilização de suporte como o livro didático para a alfabetização, precisa se desvincular da ideia de “cópia por cópia” e, atividades repetitivas e sem sentido para a vida e expectativas das crianças. Ou então, as correções sistemáticas nos livros didáticos fazendo com que a criança a todo o momento seja “corrigida” em seus possíveis “erros” desrespeitando um momento tão singular na qual ela deveria agir espontaneamente diante das descobertas e na busca de solucionar situações diversas do seu cotidiano e, com isso ter a condição necessária para formular e testar suas hipóteses sobre aquilo que vê, sente, toca e aprende. O suporte deveria contribuir como ferramenta nos processos didático pedagógicos destinando ao protagonismo e autoria da aprendizagem da criança, jamais como um condutor ou limitador das suas aprendizagens.

Desta forma, acreditamos ser válido que as sondagens contribuam para que se tenha um conhecimento prévio das hipóteses de escrita de modo que se possa, em turmas de alfabetização, construir metas propositivas para progredir na aprendizagem das diferentes e singulares etapas de escrita inicial e, em período de alfabetização. As sondagens podem contribuir para o professor alfabetizador estabelecer metas e estratégias de mediação de aprendizagem individualizadas para que as crianças sejam acolhidas nas suas demandas, singularidades e incluídas nos espaços de aprendizagens escolares. Reforçamos a premência de utilizarmos essa

ferramenta pedagógica sistematicamente para monitorar as aprendizagens sobre a língua escrita a tal ponto de conhecermos nossas crianças na sua integralidade e contribuir para o avanço do ensino e aprendizagem destinado a elas a ponto de qualificá-las como cidadãos alfabetizados em seu mundo e cultura.

Assim, asseveramos que as comandas e pistas nos livros didáticos e, direcionadas a esse ao público infantil dos referidos artefatos tenham no escopo editorial do seu material didático a preocupação de oferecer uma publicação voltada para a criança (a consumidora do material didático) e não para o adulto (o mediador do material didático). Alterando, com isso, a dinâmica do ensinar e aprender para que o livro didático cumpra sua função de ser uma ferramenta facilitadora e inclusiva e, coloque a criança como o centro da sua própria aprendizagem e ensino.

Logo, apresentamos as limitações que apresentam exercícios com diferentes tipos e tamanhos de fontes (*script*, cursiva e imprensa) em maiúscula e minúscula, sem que a criança tenha domínio desse grafismo. Acrescentamos a isso o treino da letra cursiva, em caderno específico de caligrafia da coleção do livro didático (A), desmembrado do livro didático e contendo atividades grafomotoras em fonte cursiva para treinar a escrita de: letras, palavras e frases, reforçando uma ação de repetição e treino. Junte-se a isso a descontextualização e as incoerências nas atividades apresentadas que estão relacionadas à progressão e apresentação de cada nível de escrita.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a criança que está na hipótese Silábico-alfabética (SA) precisa coordenar etapas anteriores que são complexas até que chegue nesse nível de evolução. E criticam que a falta de estímulos do meio em prover tais informações comprometem as situações de conflito cognitivo, impactando sua evolução ao próximo nível, o alfabético. Acrescentam ainda que ao chegarem ao nível alfabético geralmente escrevem em letra maiúscula de imprensa, no entanto demonstram resistência com a letra cursiva. Da Silva (2017) lembra que a criança trava um conflito interno a qual exige determinado número de grafias em contraponto à realidade das grafias fixas que o meio fornece mobilizando-se na busca de soluções, ainda que não escreva corretamente.

Soares (2020) explica que ao ampliar o seu contato com a escrita, em especial, em sala de aula, a criança passa a conhecer e refletir sobre a escrita, nomeando e grafando as letras de forma progressiva com mais segurança e habilidade grafomotora. Segundo a mesma autora tais processos cognitivos são essenciais para a aprendizagem do sistema alfabético que culmina na relação que a criança faz entre as letras e os fonemas que representam. Schwartz e Kodama (2021) finalizam dizendo que no processo de alfabetização, ler não é inferir, mas aprender sinais

gráficos.

Diante dos fatos é possível verificar nos artefatos a inadequação das atividades propostas, visto que muitas delas são próprias do nível alfabético e ortográfico, estando as crianças de 1º ano em construção da escrita, sendo esta uma observação relevante. Nesse afã de acelerar os processos sem que se conheça o desenvolvimento e cognição das crianças nessa fase verificamos um mix de atividades que desconsidera o que a psicogênese orienta para a evolução dos processos de escrita. O 1º ano dos AI não deveria ter a pretensão da leitura propriamente dita mas ensinar o domínio dos sinais gráficos para que se avance nos níveis de escrita. Notamos ainda que não é possibilitado às crianças o “tempo” hábil ou a “quantidade” necessária de atividades para que tenham a condição de elaboração dos seus conflitos cognitivos e avancem na escrita. Lembrando que as crianças em fase de alfabetização se deparam com etapas emblemáticas e complexas de aprendizagem e, que muitas vezes, lhes são tiradas as ferramentas para que possam superar tais conflitos cognitivos e assim avançar ao próximo nível. Isso posto, há necessidade de livros didáticos atentarem para respeitar a construção cognitiva das crianças na perspectiva da aprendizagem da leitura e escrita que dinamize as propostas, promova as informações necessárias para a superação de tais conflitos favorecendo a busca de soluções, a evolução e, fomentando a qualidade das propostas pedagógicas para esse segmento de ensino.

A apresentação da letra cursiva sem que a criança esteja alfabetizada, o treino mecânico desse traçado e a impossibilidade de fazer uma leitura autônoma, compreensiva e interpretativa não nos parece relevante nas fases anteriores ao nível alfabético de escrita. O que causa estranhamento visto que os estudos indicam que a apresentação da letra cursiva se dá em momento que a criança está alfabetizada e tem o domínio das transições e etapas anteriores de escrita podendo, desta forma, fazer a transposição para outras fontes de escrita sem danos emocionais ou estruturais de aprendizagem. A criança que está em processo de alfabetização inicial faz um esforço cognitivo para codificar e decodificar sons e letras e, nos parece elementar evitar o acréscimo de outras demandas que possam impactar e/ou inibir as suas tentativas de hipóteses sobre a língua escrita. Também podem causar à criança desânimo e estresse emocional desnecessários, entendendo que ainda necessitam de tempo para elaborar suas hipóteses e estabilizar a escrita alfabética.

Em seguida, questões em relação às limitações chamam a nossa atenção. Uma delas é mostrar o LD para a criança, forçando ela fazer um rastreio visual daquilo que se espera que encontre nos textos e exercícios escritos solicitando para ela circular, sublinhar, contar com uma mescla de tipos de fontes e, em diferentes tamanhos. Ou então, fazer a criança contar as letras de uma palavra ao invés de discriminar as letras do alfabeto bem como os sons.

Outrossim, o material se detém a ensinar a noção de diferentes gêneros textuais e, solicita à criança que verifique a quantidade de estrofes, pinte palavras e, outras atividades que consomem o tempo com exercícios repetitivos, voltados ao letramento e, minimizando o conhecimento da construção do sistema de escrita. Atividades de nível pré-silábico são desenvolvidas a partir de poemas, parlendas, quadrinhas, receitas, histórias em quadrinhos, bilhete ou convite que as crianças devem ouvir e “memorizar” textos identificando e “copiando” palavras que rimam, previamente apresentadas pelo professor, e o desenvolvimento cognitivo fica em segundo plano. Com essa repetição sistemática onde o professor tem a voz ativa da leitura dos enunciados, exercícios e comandas, a criança age de forma passiva sendo um mero repetidor daquilo que lhe é solicitado.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que o sujeito que realiza materialmente algo porém com as instruções ou modelos prontos para serem copiados por outra pessoa não pode ser considerado um sujeito intelectualmente ativo. Ainda sinaliza que o ato de escrever é uma coisa, interpretar a escrita produzida é outra.

Ferreiro e Teberosky (1999) alertam que o “bloqueio” da escrita acontece porque o pensamento é de que se aprende a escrever copiando a escrita dos outros, ou seja, diante da ausência de um modelo não há possibilidade de escrita. O bloqueio faz com que a criança manifeste forte dependência do adulto e, com isso, uma insegurança nas suas próprias capacidades. Para as autoras, a negativa da criança de escrever em determinados momentos pode ser atribuída às dificuldades em momentos de transição.

Soares (2020) explica que a criança que ainda não é alfabetizada conceitua a escrita como “marcas” que o adulto faz em suportes e que ela tenta imitar através de rabiscos e garatujas e, por fim, letras. Outro ponto que Soares (2020) nos traz está relacionado à importância da consciência fonológica que está associada à aprendizagem das letras. Isso porque, conforme a autora, a criança aprende que a palavra é uma cadeia sonora representada por uma cadeia de letras - consciência lexical.

Diante do exposto, refletimos sobre a função do livro didático na alfabetização e seus desdobramentos para o desenvolvimento cognitivo e os impactos intelectuais que espera-se alcançar ao final do 1º ano do EI. Sendo o objetivo principal deste nível de ensino alfabetizar os suportes necessitam, na nossa visão, dar ênfase ao protagonismo infantil de modo a colocar a criança no centro da sua aprendizagem considerando-a um sujeito ativo. E, esse é um ponto a se levar em consideração pois utilizar suportes que reiteradamente ditam instruções e modelos prontos a serem copiados pelas crianças não podem formar cidadãos intelectualmente ativos para a sociedade futura. Entendendo que escrever e interpretar a escrita produzida é uma ação

didático-pedagógica com propósitos diferentes. E essa fronteira necessita da nossa atenção e estudos para que apossando-se desse conhecimento possam sanar contradições e limitações no ensino e aprendizagem da escrita.

Ao encontro com tais premissas sobre os modelos prontos e cópias sem sentido em momento tão criativo e sensível da infância, concordamos que os “bloqueios” diante da aprendizagem da escrita se devem ao fato da criança ser exposta sistematicamente a modelos prontos e, quando defrontada com a ausência dessa escrita, geralmente, imita a de um adulto e passa a acreditar que não há possibilidade de escrita. Temos portanto que refletir sobre o papel do adulto no suporte oferecido à criança para que não seja esse o detentor de todo o conhecimento mas um mediador das aprendizagens. Há que se fazer um *mea culpa* de que métodos em suportes têm sido difundidos para a alfabetização colocando o adulto numa posição autoritária causando forte dependência da criança que descrente das suas próprias capacidades age de forma insegura diante da sua própria aprendizagem.

Outra situação bastante pertinente é a importância da introdução de atividades de consciência fonológica associadas à aprendizagem das letras, considerando que a palavra é uma cadeia sonora composta por letras e consciência lexical. Isso porque, os livros didáticos têm omitido no ensino da língua escrita a apresentação desse conteúdo tão necessário e pertinente ao avanço dos processos iniciais de alfabetização. Junto aos livros didáticos deveria ser abarcado uma gama de outros suportes lúdicos e pedagógicos para que a criança possa manipular agindo sobre os suportes de forma ativa e criativa e, ainda possibilitar a criação de outras situações didáticas que envolvam metodologias mais disruptivas de ensino e aprendizagem.

Diante do exposto presenciamos em sala de aula a negativa das crianças em escrever mediante seus conflitos com a escrita em momentos de transição. Queremos ressaltar que a criança que ainda não está alfabetizada percebe a escrita como “marcas” que o adulto faz nos suportes e ela, submissamente imita ou copia. Dito isso, consideramos remodelar os livros didáticos de modo que o professor possa ser um condutor ou facilitador das aprendizagens e a criança seja o autor das suas descobertas de aprendizagem demonstrando protagonismo e autoria. O suporte nesta modelagem deve ser construído com a criança, deve relatar uma caminhada única e personalizada, considerando os aspectos que fazem de cada um ser o que se é e, demonstrando respeito à diversidade e projetos de vida. Não há mais lugar em nossa sociedade do séc XXI pensar em métodos de ensino massificados e padronizados a revelar de limitarmos as futuras gerações ao analfabetismo existencial.

Algumas limitações são bastante relevantes e dizem respeito às raras propostas de

atividades de alfabetização, sendo as atividades de letramento em maior quantidade. Mas também, tem se dado pouca importância à leitura ou discussão de textos que sejam interessantes à criança nessa faixa etária. Os materiais têm a preocupação em apresentar a função social da leitura e escrita, no entanto, nessa faixa etária destinada ao 1º ano, a ênfase deveria ter foco sobre a leitura do alfabeto, domínio da relação som/letra, para que no 2º ano as crianças tenham condições de avançar na aprendizagem das famílias silábicas, formação de palavras, frases, textos e assim por diante.

Soares (2020) afirma que os processos cognitivos e linguísticos de alfabetização e letramento são distintos, ou seja a aprendizagem e ensino são de naturezas opostas. A autora diz que a lacuna em habilidades de leitura e escrita perpetua o fracasso escolar ao longo da escolarização devido a fundamental importância dessas habilidades. Segundo Soares (2020) e Schwartz e Kodama (2021) os professores devem entender a importância em se distinguir a alfabetização e o letramento. Criticam Schwartz e Kodama (2021) que um dos principais problemas na didática e que motiva o fracasso em alfabetizar crianças no nosso país é que apenas conteúdos de letramento vem sendo trabalhados. Schwartz e Kodama (2021) insistem que conteúdos essenciais para que qualquer pessoa aprenda a ler e escrever ficam diluídos entre diversas atividades de leitura, sempre feitas pelo professor, pois os alunos ainda não sabem ler. Colello (2021) sustenta que aprender a ler e escrever não garante a apropriação da língua ou imersão no universo letrado. Já Ferreiro e Teberosky (1999) ponderam que o método pode ajudar, frear, facilitar ou dificultar, porém não pode criar aprendizagem.

Dando continuidade às nossas inferências podemos constatar que frequentemente as nossas crianças em período de alfabetização têm sido negligenciadas, no que refere-se a disponibilização de conteúdos dos livros didáticos, às atividades de alfabetização. Tanto o livro didático (A) quanto (B) enfatizam o letramento quando impõe para as crianças intenso conteúdo de leitura e escrita numa fase que a mesma ainda necessita fazer hipóteses sobre a escrita. Também, é nesse período que a criança desenvolve, gradativamente, os processos mentais complexos e estruturais para adquirir conhecimento e compreensão por meio dos sentidos, experiências e pensamentos. Considerando que é necessário distinguir alfabetização e letramento, entendendo que a criança que chega ao nível alfabético de escrita, necessariamente, não significa que esteja letrada. Os livros didáticos (A) e (B) se detém muito pouco em atividades de consciência fonológica agregadas ao desenvolvimento da mecânica da escrita e leitura, ou seja, o suporte precisa contribuir para que a criança tenha oportunidades de perceber os sons da fala e manipulá-los. Nesse entendimento, o suporte deveria inovar para oferecer experiências lúdicas e sensoriais além das oportunidades de escrita dando utilidade prática e

manipulativa ao material didático ao invés de um suporte intangível para a criança como um “bloco” de folhas A3 repleto de “coisas escritas” que pouco sentido cognitivo agregam para as crianças em fase de alfabetização.

Outra consideração que achamos importante para o livro didático é que o foco dos suportes destinados ao 1º ano devem se ater ao “erro” e não o contrário. De maneira que a criança tenha a liberdade de escrever “do seu jeito” e conforme as suas hipóteses de escrita e cognição e, a partir dessa observação, inserir suportes para que avance. Com isso, o suporte passa a ter seu papel e função legitimados uma vez que cumpre para o ensino e aprendizagem aquilo que de fato deveria ser uma ferramenta pedagógica essencial para a alfabetização. Verificamos portanto, que há um gargalo na oferta de suportes, principalmente, o livro didático, que propicie uma metodologia disruptiva que considere os processos psicolinguísticos da língua escrita e, que seja, exclusivamente, orientados para a alfabetização no 1º ano de modo a superar esses gargalos e discrepâncias no ensino e aprendizagem.

Para tanto, precisamos voltar nossos esforços na compreensão das necessidades da criança que está em processo de alfabetização a partir do seu desenvolvimento cognitivo e, buscar formas de ajudá-la a superar as progressões de escrita evitando a retenção e o fracasso escolar a longo prazo. Não obstante, o livro didático destinado à alfabetização no 1º ano do EF precisa ter a prerrogativa de sistematizar o ensino nesse período, fundamentado em métodos de alfabetização mais inovadores, qualificando as aprendizagens e minimizando as defasagens de ensino e aprendizagem que ocorrem, geralmente ao final do ciclo de alfabetização no terceiro ano do EF. Também promovam nossas crianças ao ingresso no mundo letrado ampliando seu repertório de mundo, dando-lhes as ferramentas necessárias para evoluírem e desenvolverem habilidades habilidades de consciência fonológica e resolução de problemas do cotidiano e, desta forma, deixarem as suas “marcas” nos suportes a elas destinados.

Por fim, estão as limitações relacionadas à lacuna na sistematização de conteúdo, principalmente na leitura do alfabeto e família silábicas. Outra situação diz respeito a precariedade do livro didático destinado ao apoio da prática docente em sala de aula como uma das causas do fracasso da alfabetização no Brasil. De forma que os materiais materiais não alfabetizam pois não levam a criança ao domínio da leitura e escrita durante os três ciclos de alfabetização, letra parcialmente. E, enfim, a carência na formação de qualidade dos professores para que identifiquem equívocos e busquem saná-los.

Para Ferreiro e Teberosky (1999) apesar da quantidade de métodos ofertados para o ensino da leitura, ainda há um imenso grupo de crianças que não aprende. Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que uma prática na teoria piagetiana não deve temer ao “erro”. Por isso é tão

importante os professores conhecerem os processos infantis de escrita levando em consideração os “erros construtivos” e, desta forma evitando a patologia ou incapacidade de aprendizagem. Nesse ponto, Ferreiro e Teberosky (1999) criticam a pedagogia tradicional que tem “horror ao erro”.

Da Silva (2017) diz que a diferença entre a lógica infantil e a adulta referente à escrita geralmente é entendida como “erro” devendo ser sanada. A autora diz ainda que errar revela o lado criativo da criança trazendo no processo um lado positivo que evidencia as etapas pelas quais as crianças passam. Leite (2016) ressalta que o professor precisa entender que a criança não aprende a ler de um dia para o outro sob pena de dificultar os processos de alfabetização. esta evolução da aprendizagem.

Lima (2018) diz que professores dos AI são orientados para traçarem o perfil de entrada e saída dos estudantes, enquadrando-as em níveis de escrita e acompanhar tais evoluções. Soares (2020) afirma que os diagnósticos dos níveis de escrita tem para a ação educativa objetivos pedagógicos. Rocha e De Souza Santos (2018) consideram a sondagem de escrita um instrumento de avaliação diagnóstica fundamental que auxilia os professores nas suas práticas didáticas e intervenções. Campelo (2015) afirma que o professor deve conhecer o nível conceitual de escrita da criança.

Frente a essas limitações gostaríamos de iniciar dizendo que as nossas salas de aula na atualidade tem agregado diversas crianças, com históricos de vida bastante divergentes e, junto a isso apresentado diversidade cognitivas que demandam intervenções mais personalizadas de ensino e aprendizagem. A educação passa por uma série de mudanças e o fato é que métodos engessados e com prerrogativas excludentes não têm contribuído com a alfabetização de nossas crianças de 1º ano do EF e, sequer minimizam os impactos das futuras gerações no enfrentamento de incertezas e novas formas de se estar e aprender mundo.

Dito isso, entendemos que o livro didático precisa dissociar da ideia de “bloco”, de editorial fechado e formatado ano após ano com os mesmos critérios que embasam o atraso do ensino das nossas crianças em fase de alfabetização e, prolongam ou prorrogam a reprovação para o final do ciclo de alfabetização: o terceiro ano do EF. Tais artefatos reiteradamente têm repetido a prerrogativa de que se destina ao professor e não a criança: o principal consumidor e a quem de fato deveria ser beneficiado com tal ferramenta. Isso porque não é mais possível em salas heterogêneas todos utilizarem o mesmo artefato com o mesmo fim sendo as necessidades de ensino e aprendizagem tão contraditórias. Há que se ter uma preocupação em ofertar às crianças, os principais consumidores desse artefato, ferramentas para que evoluam independente das suas condições cognitivas, ou seja, precisamos personalizar o ensino e como

resultado atingir o maior número de crianças beneficiando-as em suas aprendizagens ao longo da vida. Para isso, devemos diversificar tais materiais traduzindo as necessidades da infância na sua complexidade cognitiva para novos conceitos que tenham no escopo paradigmas inclusivos e tecnológicos.

Outro ponto, que consideramos pertinente está relacionado com a formação dos professores pois entendemos que o seu papel não pode ser mais considerado a de um detentor de conhecimento que olha para o “erro” infantil como algo a ser sanado numa lógica que contradiz a teoria piagetiana, assim como a psicogênese da língua escrita preconizada por Emília Ferreiro e que tem na suas prerrogativas que os “erros construtivos” são pistas que nos levam ao entendimento de como a criança se apropria da aprendizagem da língua escrita. Portanto, a formação qualificada de professores com vistas a aprofundarem seus conhecimentos a respeito dos desenvolvimento infantil e processos cognitivos de aprendizagem da língua escrita, em fase tão singular da alfabetização, são fundamentais para a erradicação do analfabetismo no nosso país.

Precisamos de um novo paradigma para os livros didáticos que disponibilizam no seu escopo ferramentas diagnósticas de monitoramento sistemático desses avanços, diversifique os métodos e amplie o repertório de possibilidades para que os professores ampliem suas técnicas de ensino em alfabetização e metodologias disruptivas e que estejam alinhados ao seu tempo e necessidades humanas para conviver em sociedades cada vez mais conectadas em rede e, tecnologias da comunicação e informação. Reconhecer que tanto crianças quanto professores merecem o contato com artefatos que os estimulem em direção a aprendizagem criativa, onde a experiência vivida encontre no “erro construtivo” a oportunidade de aprendizagem significativa para ambos e contribua para os avanços e progressões em fases subsequentes de ensino.

4.3.2 Categoria possibilidades do livro didático

Nesta continuidade trazemos os achados relacionados à categoria das “possibilidades do livro didático”, de modo que possamos refletir a respeito das possibilidades que podem trazer elementos inovadores no artefato utilizado na alfabetização do 1º ano do EF. Além disso, traremos alguns princípios e novos caminhos para o livro didático no entendimento de que, para avançarmos para uma educação inovadora e uma aprendizagem significativa, necessitamos pensar numa educação do futuro que está conectada à tecnologia da informação e comunicação, a qual passa por mudanças mundiais que afetam sua geração. Para tanto, apresentamos os

seguintes princípios: 1) Personalização (propor percursos personalizados aos processos de aprendizagem); 2) Sustentabilidade (Rever uso indiscriminado de matéria-prima do meio ambiente e desperdício de verbas públicas); 3) Inclusão Social (Incluir a “todos” nos ambientes de aprendizagem); 4) Alfabetização digital (Oferecer um arcabouço de artefatos tecnológicos e ferramentas digitais e acesso ao mundo do trabalho atual e futuro); e 5) Aprendizagem para a vida e com propósito (Oportunizar a aprendizagem de qualidade e os avanços necessários à sobrevivência em sociedade).

Iniciamos com a possibilidade de apresentar o livro didático numa proposta de “módulos” e/ou “destacáveis” para que a criança tenha a possibilidade de montar seu próprio livro em percursos individuais de aprendizagem. Também, direcionar atividades para casa, incentivando a autonomia nos estudos. Além disso, a oferta de diferentes modalidades de atividades, evitando a repetição e incentivando a resolução de situações-problema do cotidiano. E, principalmente, respeitando o vocabulário e culturas regionais do nosso país.

Neste sentido, Bacich, Neto e Trevisani (2015) alertam que a escola atual não diverge da escola do início do século passado, no entanto, os estudantes não aprendem da mesma forma. Bartelmebs (2014) lembra que Piaget frisou a importância de se conhecer o pensamento da criança, identificando possíveis obstáculos à sua aprendizagem e, assim, encontrar modos de superar tais adversidades. Para o autor, a relevância da epistemologia genética para o ensino se dá na possibilidade de conhecer e compreender o pensamento dos alunos.

Kfoury *et al.* (2019) alertam que o ensino tradicional que se baseia em aulas expositivas do professor à classe de alunos, dificilmente identifica as necessidades dos alunos, posto que o professor é o centro do processo de ensino e aprendizagem. Os autores denunciam que, neste modelo, o professor traz o conteúdo pronto e o aluno ouve passivamente, assim como a avaliação visa à reprodução do conteúdo transmitido pelo professor. Assim, se os professores são o centro do processo de ensino e aprendizagem, dificilmente as necessidades dos alunos neste quesito são identificadas.

De acordo com Moran, Masetto e Behrens (2013), embora as teorias estejam avançadas, na prática predomina uma visão conservadora que se repete mas não oferece riscos nem tensões. Segundo o autor, a personalização, do ponto de vista dos alunos e da escola, requer um movimento de ir em direção às necessidades e interesses dos estudantes e, com isso, ajudá-los a desenvolver todo o seu potencial para que motivados e engajados em projetos significativos construam conhecimentos mais profundos e competências mais amplas. Afirma ainda Moran (2018) que a personalização encontra um sentido mais intenso quando o aluno se conhece melhor e expande a percepção do seu potencial em todas as dimensões.

Horn *et al.* (2015) dizem que customizar a aprendizagem possibilita ao educador adequar os processos de ensino e aprendizagem às necessidades dos estudantes, pois cada um aprende num ritmo diferente. Cortelazzo *et al.* (2018) sustentam que o itinerário formativo de um determinado estudante necessariamente não pode ser o mesmo de seu colega. Tarja (2021) contribui dizendo que a educação é a ponte para que os indivíduos possam desenvolver autonomia, posicionando-se ativamente em suas vidas e no mundo em que vivem.

Neste sentido, Soares (2021a) evidencia que um dos maiores desafios da Educação atual é o aprendizado personalizado que garante ao estudante traçar sua jornada de conhecimento. Isso porque não é mais possível pensar uma Educação massificada e que desqualifica a singularidade do sujeito. Para a autora, a escola precisa dialogar com a criança e os jovens, considerando suas necessidades, anseios e características próprias. Isso porque, na opinião de Soares (2020) um número muito significativo de crianças fracassa já nos primeiros anos de alfabetização.

Ferreiro e Teberosky (1999) alertam sobre a prevenção relacionada à alfabetização para que as crianças não se convertam em futuros analfabetos. A autora também alerta para o grande número de analfabetos no mundo e as políticas públicas que têm fracassado para sua mitigação. Diz ainda Ferreiro e Teberosky (1999) que estar alfabetizado e continuar no circuito escolar não garante estar alfabetizado para a vida cidadã. Ferreiro e Teberosky (1999) opinam e dizem que nos acostumamos e aceitamos que a aprendizagem da leitura e escrita seja um processo exclusivamente escolar, no entanto é fato que inicia bem antes da alfabetização.

De acordo com o exposto concordamos que a educação atual sofre uma ruptura de paradigmas impulsionada pela pandemia da Covid-19 e que, apesar de colapsada em suas estruturas, tenta adequar-se a um mundo que geograficamente rompeu barreiras virtuais, expandindo suas fronteiras. Vivenciamos neste século uma crise educacional que expõe as nossas dores diante de um ensino que não corresponde ao que até então conhecíamos como válido e imutável. As escolas nos padrões que conhecemos hoje estão fadadas ao fracasso se permanecerem com as mesmas tendências (obsoletas) de ensino e aprendizagem.

O futuro reivindica das instituições educativas uma mudança consciente, inovadora e ilimitada, aberta a novas abordagens e propostas pedagógicas e que coloque as pessoas no centro dessas inovações, principalmente a criança e jovens. Acreditamos que a educação seja a alavanca para as mudanças sociais do futuro, que impulsiona as novas gerações em busca de novos caminhos e soluções em seu cotidiano. Acreditamos numa escola inovadora e sustentável, que acolha a todas as crianças nas suas singularidades, que seja espaço de princípios e valores numa sociedade de contrastes e transições.

Dito isso, entendemos que precisamos transpor o ensino padronizado e oferecer às crianças e professores a possibilidade de criação de novos ambientes de aprendizagem com ênfase na pessoa humana. Os materiais didáticos e, em especial, o livro didático do 1º ano, nesse contexto, tem como propósito atender as necessidades cognitivas de cada criança e não mais atender a todos de uma só vez. A prerrogativa de personalizar os caminhos de aprendizagem numa perspectiva daquilo que a criança necessita para seu desenvolvimento cognitivo e aprendizagem vem ao encontro das mudanças de diversos cenários educativos assim como as demandas geracionais futuras. A nossa experiência em sala de aula tem demonstrado que as crianças chegam cada vez mais com uma sucessão de demandas complexas e multifacetadas que as diferenciam umas das outras e não há como ensinar a todas igualmente, e acreditar que é possível é uma falácia. Esse estudo nos mostrou que as crianças não chegam ao 1º ano do EF sem nenhum conhecimento, mas o desenvolvimento cognitivo e as demandas de aprendizagem não são as mesmas para todos, o que implica afirmar que as discrepâncias em seus processos de construção de escrita seja algo comum em classes de alfabetização.

Entre outros, a chegada de alunos neurodiversos em ambientes de alfabetização têm posto à prova a nossa resiliência nos processos de ensino e aprendizagem. Isso porque, estamos acomodados em ensinar a todos da mesma forma e inertes na busca de novos caminhos de aprendizagem contemplando a todos naquilo que lhe é indispensável aprender para viver com dignidade e cidadania plena em sociedade. As necessidades geracionais em conformidade com a diversidade apontam para que todos sejam atendidos e respeitados nas suas singularidades humanas, a condição de aprendizagem não pode se omitir a tal demanda. Queremos reforçar que a relevância dos estudos de Piaget no ensino, na perspectiva da epistemologia genética, reforça a nossa convicção de que é preciso conhecer e compreender “como” a nossa criança pensa, quais são os obstáculos que impedem a sua aprendizagem e, assim, propor maneiras de superação com caminhos personalizados e únicos a fim de qualificarmos as suas aprendizagens.

O livro didático, no seu formato atual, não impacta no ensino e aprendizagem de uma grande maioria de crianças em fase de alfabetização. Compreendemos que não cumpre com a função de alfabetizar segundo o desenvolvimento cognitivo dessa etapa tão singular da infância, tampouco considera a diversidade cognitiva do seu público-alvo como algo a se considerar em termos de didática e métodos de ensino e aprendizagem. Na nossa visão, o livro didático deveria diversificar os métodos para atender as necessidades de aprendizagem de “todas” as crianças, inclusive as neurodiversas, como, por exemplo: estudantes com Transtorno do espectro Autista (TEA), dislexia, deficientes visuais, Síndrome de Down, entre outros. São estas crianças que estão em nossas salas de aulas, crianças “reais”, diferentes dos estereótipos da infância que os

editoriais têm frequentemente categorizado como modelo a ser seguido às demandas pedagógicas de alfabetização. Portanto, pensar no livro didático para a diversidade é necessário e urgente, mas também inovador do ponto de vista que contribui com todas as outras crianças típicas que se beneficiam das mesmas demandas de aprendizagem.

Seguindo com as possibilidades de utilização do LD, constatamos a necessidade de uma articulação metodológica entre o 1º e 2º ano que dê continuidade aos processos de alfabetização e que também contemple a consciência fonológica e superação das hipóteses de escrita, sem desvincular do letramento. É importante que os novos livros didáticos direcionados ao público do 1º ano ofereçam atividades condizentes com o nível atual de escrita da criança até que a supere ao nível seguinte. Também, que intercale, dentro de um mesmo nível, atividades com níveis de complexidade diferentes e, da mesma forma, intercale as modalidades de atividades para que sejam desafiadoras e contribuam para o avanço dos níveis de escrita e mantenham as crianças motivadas. Portanto, as atividades propostas devem ser altamente significativas e atualizadas ao tempo e cultura que se vive. Para isso, é importante respeitar o histórico de vida das crianças, seus ritmos e necessidades específicas de ensino e aprendizagem ao longo da vida. Dessa forma, artefatos para o 1º ano do EF, como o livro didático, deveriam possibilitar a personalização dos processos cognitivos e de ensino e aprendizagem.

Ferreiro e Teberosky (1999) fazem críticas a respeito dos métodos oferecidos para ensinar a leitura e a escrita, pois a realidade demonstra que um considerável número de crianças não se alfabetiza. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), falta o básico da educação para toda uma população que causa malefícios endêmicos nos sistemas educacionais levando à repetência, ausências e abandono escolar. Neste sentido, Ribeiro (2021) contribui quando diz que o uso de métodos retrógrados se torna frustrante tanto para o tutor quanto para o aluno. A autora segue dizendo que as novas tendências no século XXI devem considerar o empreendedorismo e o uso e aplicação de inovações tecnológicas oferecendo novos conceitos.

Moran, Masetto e Behrens (2013) reforçam que a escola precisa reaprender a ser uma organização significativa, inovadora e empreendedora. Para o autor, a escola está envelhecida em seus métodos, procedimentos e currículos, e que uma educação inovadora precisa apoiar-se em um conjunto de propostas que visem: o conhecimento integrador e inovador; desenvolvimento da autoestima e autoconhecimento (valorização de todos); formação de alunos empreendedores (criativos e com iniciativa) e a construção de cidadãos (com valores individuais e sociais). Massini e Moreira (2017) reforçam essas ideias dizendo que há escolas preocupadas com os alunos como seres humanos não como objetos de treinamento, que buscam uma aprendizagem significativa para a cidadania e para a vida. Nesta perspectiva, Cortelazzo

(2018) colabora dizendo que os projetos dos ambientes de aprendizagem refletem a visão de estratégia da instituição de ensino segundo a sua intenção de instrumentalizar o processo de ensino e aprendizagem, de forma que atente para padrões de responsabilidade, inclusão e sustentabilidade para alcançar seus objetivos.

Lima (2018) relata que a maioria dos educadores dos anos iniciais traçam um perfil de entrada e de saída dos alunos para acompanhar a evolução da aprendizagem. Para a autora, os diagnósticos são práticas comuns nos Anos Iniciais (AI) para acompanhar a evolução, enquadrando as crianças nos níveis de escrita. Já Rocha e De Souza Santos (2018) garantem que, além de ser um instrumento de avaliação diagnóstica fundamental, também auxilia o professor em suas práticas didáticas. Lembra Campelo (2015) que o professor deve ter cuidado com a sondagem diagnóstica atendo-se à produção escrita espontânea da criança para não invalidar o trabalho. Ramalho (2019) lembra que, antigamente, eram realizados testes de prontidão que determinavam quais crianças estavam aptas à aprendizagem da leitura e escrita.

Contudo, Soares (2021a) aborda que a intenção pedagógica está além dos conteúdos. A autora diz ainda que não se trata apenas de matérias, mas do que o professor deseja alcançar com cada aluno para desenvolver esse sujeito como um todo. Para Soares (2021a) A memorização pela memorização não cabe mais na educação atual e do futuro. Para essa autora, o papel da escola no cenário atual deve voltar-se às necessidades dos alunos da atualidade e, também, das demandas futuras que eles encontrarão ao fim da Educação Básica nas suas diferentes áreas de vida. Soares (2020) alerta que o fracasso escolar tem concentração nas escolas públicas, onde encontram-se as crianças que dependem da educação para terem melhores condições de vida econômica, social e cultural.

Outro ponto que queremos deixar registrado quanto à utilidade do livro didático do 1º ano do EF é que não é possível criar conteúdo visando a passividade infantil em contraponto à velocidade de informações de que tal geração dispõe. A criança necessita ser coautora do seu material didático: aprender com ele e, também, deixar suas marcas no artefato, produzindo conteúdo inédito a partir de experiências significativas. A criança precisa ter a oportunidade de remodelar, utilizar ou subverter a ordem imposta no livro didático tradicional. Frente a isso, acreditamos que o livro de 1º ano deveria ter outro formato ou modelagem, de modo que a criança e o professor possam juntos elaborar metas e planos individuais de ensino e aprendizagem. A ideia é subverter a ideia de sequência linear e hierárquica do livro didático comum, para um formato mais inovador que seja “destacável”, fácil de manipular, que não siga uma ordem comum, mas personalizada de apresentação de conteúdos (níveis de escrita).

Ao propor uma ideia de livro didático para alfabetização que desconstrua a modalidade

tradicional, compartimentada e engessada de ensino pensamos na possibilidade de dar a cada criança muito mais que um livro didático, mas um mapa de aprendizagem individualizado que agregue valor e oportunize uma aprendizagem progressiva, contínua, qualificada e que fomente a motivação para avançar em escalas cada vez mais altas e promissoras de aprendizagem ao longo de sua vida. Também, que incentive a criança desde pequena a pensar sobre a sua aprendizagem de forma crítica e reflexiva, que consiga expressar as suas dificuldades sem ser criticada ou corrigida o tempo todo pelo adulto.

Temos insistido por um longo tempo na classificação e padronização das nossas crianças, mas com frequência elas têm demonstrado que não cabem mais em nossos padrões de ensino e aprendizagem proselitista. Prova disso, são as sondagens realizadas ao longo de um ano letivo que vem nos sinalizando que os processos de aprendizagem não seguem uma linha de tempo linear, mas demonstram que as nossas crianças têm seu próprio tempo de aprendizagem. Os processos cognitivos de cada uma delas são assimetricamente opostos e, por vezes, convergentes, mas nunca idênticos. Portanto, mais uma vez estamos convictas de que os livros didáticos a elas direcionados em período de alfabetização deixam de cumprir sua função ao não se debruçarem sobre tais impactos geracionais e mudanças sociais a que estamos expostos cotidianamente nos ambientes escolares e de ensino.

Outra questão relevante em relação às possibilidades para o livro didático diz respeito à apresentação desse artefato para a criança. Dito isso, a sua manipulação deveria respeitar o desenvolvimento da criança, ajudando no gerenciamento desse material e sua organização individual e coletiva em sala de aula, de maneira que a criança tenha autonomia e não encontre empecilhos na sua utilização. O primor e cuidado à sensibilidade visual da criança em relação ao livro didático deve ser visto com o cuidado de alguns critérios: limpeza visuoespacial; cuidado com as informações abordadas e as imagens gráficas; oferta de pistas universais e conhecidas do universo infantil.

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que a criança é um ser que aprende através de suas ações sobre os objetos do mundo, constrói suas categorias de pensamento e organiza seu mundo. Para as autoras, o ponto de partida de toda a aprendizagem é o sujeito. Nesse sentido, Da Silva (2017) comenta que Ferreiro se preocupa em garantir uma ruptura da lógica linear que faz do processo de ensino e aprendizagem uma narrativa sequenciada e segmentada sobre os processos de aquisição da escrita. Da Silva (2017) concorda com Piaget que a aquisição do conhecimento não é algo linear. Neste sentido, De Oliveira Mello (2007) contribui referindo que as crianças revelam sua cognição, ampliam seu raciocínio e as capacidades linguísticas, aprimorando suas concepções sobre o sistema de escrita.

Massini e Moreira (2017), por sua vez, dirão que a língua escrita não pode ser um pré-requisito para os conhecimentos, visto que é um campo inesgotável, portanto, uma meta a longo prazo. Zabala e Arnau (2010) entendem que os conhecimentos prévios são pontos de partida para novas aprendizagens e que essas representações sobre o objeto de conhecimento em determinado momento da vida são revisados, modificados, tornam-se complexos e adaptados à realidade, enriquecendo as relações. Rodrigues e Rangel (2019) são favoráveis ao incentivo de práticas sustentáveis que possibilitem às gerações presentes e futuras um ambiente íntegro, uma economia equilibrada e uma justiça social legítima. Soares (2021b) critica a escola que desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista do meio político.

Em relação à apresentação do livro didático à criança em período de alfabetização precisamos considerar a preocupação com a estética além do seu uso propriamente dito. A criança do 1º ano do EF tem uma expectativa quanto ao material escolar, em específico, o livro didático, pois entende que tal artefato fará parte de sua jornada para a aprendizagem da língua escrita. Ao mesmo tempo que demonstra certa expectativa e anseia pela sua manipulação e utilização, também demonstra receio e ansiedade quanto ao conteúdo exposto e suas demandas de aprendizagem. O que queremos dizer com isso é que o atual livro didático desagrade a sensibilidade infantil ao desrespeitar seu senso de pertença em relação ao artefato. Um livro didático que se destina à infância precisa ter características próprias dessa fase de desenvolvimento, abarcando as necessidades das crianças, bem como a sua autonomia ao manipulá-lo. Portanto, o livro didático, em princípio, se destina e pertence à criança, não ao adulto.

Neste sentido, a criança deve ter a oportunidade de customizar o livro didático, tornando-o único para si, criando vínculos com ele, deixando suas marcas e personalidade, sendo coautora nessa editoração. Queremos a possibilidade de recriar o livro didático, de forma que caracterize os processos individuais de cada criança em fase de alfabetização. De tal maneira, que ao final dos processos avaliativos e evidências de aprendizagem coletadas, a criança possa refletir sobre sua aprendizagem, reconhecer e identificar seus esforços e avanços nos níveis de escrita, estabelecendo novas metas de aprendizagem condizentes com as suas necessidades.

Dessa forma, o livro didático destinado à criança precisa atentar para a forma de comunicação, tanto escrita quanto gráfica, atendendo as demandas necessárias à facilitação de aprendizagem de cada um, conforme suas especificidades. Em sala de aula percebemos a dificuldade das crianças em rastrear visualmente informações pertinentes devido à poluição visual do artefato, informações estas que muitas vezes não são relevantes ou adequadas à

construção da escrita. O vocabulário tem sido um entrave, pois mesmo estudando em uma mesma sala de aula, as crianças constituem-se diversamente em relação à cultura, ou seja, com relação à migração regional de origem das famílias, não vemos nos livros didáticos a representatividade regional na língua falada e escrita. Essa lacuna nos chama a atenção, pois nosso país tem uma riqueza cultural tão exuberante quanto aos costumes e formas de expressar a língua materna.

Por último, está a possibilidade de agregar o uso da tecnologia nos artefatos para fomentar a alfabetização tecnológica em salas de aula de 1º ano do EF, trazendo para o escopo do livro didático de alfabetização abordagens mais interativas, lúdicas e utilizando o conceito de gamificação e pensamento computacional. Para Führ (2019), aprender nos dias de hoje implica o manuseio tecnológico, ou seja, a alfabetização digital. A autora entende que o redirecionamento das instituições de ensino na cultura digital e os ambientes de aprendizagem deve ser arquitetado com as novas tecnologias e produzir materiais didáticos lúdicos, atrativos, que estimulem a concentração, a motivação, a vontade dos estudantes de conviver em ambientes *gamificados* e instigadores de aprendizagem *maker* e colaborativa. Führ (2019) também constata que o educador deixará de ser um lecionador para ser um organizador e mediador do conhecimento e da aprendizagem, uma aprendiz eterno, construtor de sentidos e cooperador.

A este respeito, Soares (2021a) considera que propostas voltadas às metodologias ativas apresentam um processo extenso e profundo, permitindo mais tempo para pesquisas e debates. Ribeiro (2021) acredita que o papel da educação hoje é essencial e, ao contrário de reprimir, tem a função de alimentar a observação, criatividade, imaginação, questionamentos, experimentação em busca de desenvolver o pensamento crítico, a comunicação oral e escrita, a resolução de problemas reais alinhados a preceitos de sustentabilidade e desenvolvimento da infância. No entanto, alertam Ferreiro e Teberosky (1999) que é inaceitável dirigir os êxitos da aprendizagem, equivocadamente, aos métodos e não a quem de fato pertence, ou seja, os sujeitos que aprendem.

Moran (2018) lembra que o mundo é híbrido e ativo, assim como o ensino e a aprendizagem, e que existem muitos caminhos e itinerários que precisamos conhecer, acompanhar e avaliar, compartilhando de forma aberta, coerente e empreendedora. Para o autor, a combinação de metodologias ativas com tecnologias digitais móveis é uma estratégia de inovação pedagógica. As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa, autoria, comunicação, compartilhamento em rede, publicação, multiplicação de espaços e tempos. Ainda segundo Moran (2018), as metodologias ativas contribuem para monitorar cada etapa do processo, tornam os resultados visíveis, bem como os avanços e dificuldades. Dessa forma, as

tecnologias digitais contribuem para diluir, amplificar e redefinir a troca entre os espaços formais e informais mediados pelas redes sociais e ambientes abertos de compartilhamento e coautoria.

De acordo com Tajra (2021) faz parte dos processos de inclusão propor estratégias no contexto educacional que prevejam conhecimentos necessários para lidar com questões das novas tecnologias digitais disponíveis ou em desenvolvimento para os ambientes educacionais, dentro e fora da escola. A autora ressalta sobre a importância dos aspectos educacionais se desafiarem a utilizar metodologias que alcancem os mais jovens, despertando neles o interesse e a motivação. Neste sentido, é importante investir numa organização curricular que aconteça na coletividade, compartilhada por professores e gestores, que conceba o ensino por competências, problemas e projetos numa perspectiva de ampliação dos cenários de influência profissional.

Durante a pandemia as crianças, em alguma medida, tiveram acesso e contato com as tecnologias digitais e de comunicação para a continuidade das aprendizagens. No entanto, os artefatos tecnológicos não permaneceram nem ampliaram a nossa imersão na alfabetização digital nos ambientes de aprendizagem escolares. Este se mostra um fato para refletirmos, pois a geração atual e as vindouras estarão imersas em contextos e tempos de aceleração tecnológica. Portanto, nossas crianças são consumidoras desse conhecimento para sobreviver em sociedade de conhecimento em rede.

O livro didático, numa proposta inovadora, deveria considerar os diversos aspectos da alfabetização, não somente a escrita, mas as tantas outras alfabetizações do mundo e que se encontram interligadas às necessidades de aprendizagem e sobrevivência sustentável em sociedades emergentes como a que vivemos atualmente. Percebemos, no 1º ano do EF, que há uma prevalência da alfabetização voltada à leitura e escrita em detrimento das diferentes alfabetizações disponibilizadas socialmente para usufruto de todos. Ou seja, o foco têm sido exaustivamente os conteúdos de linguagem escrita validados por uma sociedade grafocêntrica e praticados em artefatos planejados à revelia de tantas outras possibilidades para além do lápis e do papel.

Outro ponto que consideramos nessa proposta de trabalho com os livros didáticos para o 1º ano do EF trata da possibilidade de expandir os artefatos pedagógicos de modo que a sala de aula seja abastecida de ferramentas inovadoras e, também, assistivas. Desta forma, poderão ser incorporadas as metodologias ativas nos ambientes de aprendizagem, colaborando para diferentes *designs* e percursos de aprendizagem, de modo que o professor seja um mediador e condutor das aprendizagens e as crianças autores das suas experiências de aprendizagens

voltados para a solução de problemas reais e do cotidiano. Dessa forma, além de possibilitar atividades diferenciadas e atender a demanda de ensino e aprendizagem personalizado, o professor pode monitorar cada etapa do processo, utilizando as tecnologias digitais e assistivas. Isso possibilita mais tempo para o professor se dedicar a cada criança ou grupo de crianças e, com isso, conhecer como cada um aprende para avançar em sua cognição e metas de ensino, incluindo a todas as crianças nesse processo de alfabetização.

4.3.3 Outros achados

Como outros achados que, a princípio, não estavam entre os objetivos traçados para a presente dissertação, podemos acrescentar e propor novas dimensões para o livro didático destinado à alfabetização, a partir dos resultados encontrados. Além disso, podemos sugerir, inclusive, um protocolo para a avaliação dos livros didáticos destinados às crianças em fase de alfabetização que siga princípios mais condizentes com as novas gerações e suas necessidades de ensino e aprendizagem. Seguem tais ideias no Quadro 16, na sequência.

Quadro 16 - Novas dimensões sobre o Livro didático X Princípios

| | Dimensão | Princípios |
|----|---------------------------------|---|
| 1 | Autoral | <ul style="list-style-type: none"> • A criança como co-produtora do seu LD |
| 2 | Metodologia disruptiva | <ul style="list-style-type: none"> • Abarca as novas metodologias de ensino e aprendizagem ativos |
| 3 | Inovação e conectividade | <ul style="list-style-type: none"> • Abarca as novas metodologias de ensino e aprendizagem |
| 4 | Alfabetizações múltiplas | <ul style="list-style-type: none"> • Considerar outras alfabetizações de mundo |
| 5 | Propósito para o futuro | <ul style="list-style-type: none"> • Dialogar com as novas gerações e suas necessidades |
| 6 | Liderança e mentoria | <ul style="list-style-type: none"> • Fomente nos educadores práticas pedagógicas voltadas para o ensino personalizado |
| 7 | Roteiros distintos | <ul style="list-style-type: none"> • Considere as individualidades, peculiaridades, interesses e potencialidades das crianças |
| 8 | Variedade | <ul style="list-style-type: none"> • Acervo diversificado, potencialmente desafiador, ricamente imerso na cultura regional e brasileira, adequação ao universo da infância e suas necessidades |
| 9 | Diversidade cognitiva | <ul style="list-style-type: none"> • Modelar e adaptar os conceitos do LD para atender público da educação especial |
| 10 | Edição funcional | <ul style="list-style-type: none"> • Qualidade em todas as fases e etapas de editoração, linguagem adequada ao público, respeito aos direitos da criança, diretrizes que versam as demandas da sociedade contemporâneas. |

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos achados da pesquisa (2023).

Este protocolo, contudo, poderá ser um estudo futuro que pretendemos aprofundar. Sendo assim, encaminhamos esta dissertação para suas considerações finais, no entendimento que o campo da pesquisa é um cenário repleto de descobertas e questionamentos que se modificam através do tempo e mediante a ação das pessoas na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi coletado nesta pesquisa a respeito do artefato livro didático que é utilizado em salas de aula e voltados à alfabetização, com a intenção de desenvolver a leitura e escrita dos estudantes de 1º ano do EF, descrevemos nossas descobertas e os impactos dessa pesquisa na missão educativa a nós concedida.

Este trabalho de pesquisa teve início em 2022, momento singular na nossa história mundial, quando vivenciamos momentos relacionados ao pós-pandemia da Covid-19 e as escolas abriram seus portões para o retorno às aulas presenciais nos ambientes escolares. O retorno foi marcado por readaptações, reinícios, volta da convivência na presencialidade com seus educadores, e a intenção de retomar as aprendizagens e as estratégias de recuperação do que pensamos ter sido “perdido” em tempos de ensino remoto e híbrido. Todo esse cenário faz refletir sobre as perdas dos estudantes em fase de alfabetização devido aos processos de ensino e aprendizagem “perdidos” e que são tão essenciais às demais etapas escolares. Por conseguinte, há a ideia de que ciclos de alfabetização incompletos podem causar reprovação e abandono escolar, prejudicando toda uma geração.

Estudos¹⁷ sinalizam que, com o advento da pandemia da Covid-19, o Brasil corre o risco de regredir duas décadas em relação ao acesso de crianças e adolescentes à escola. Cientes dessa prerrogativa precisamos mitigar tais perdas e evitarmos, segundo a UNESCO (2021) uma catástrofe geracional, principalmente em comunidades vulneráveis e desfavorecidas, que foram as mais impactadas durante o fechamento das escolas. A educação, em especial, a Educação Básica, deveria ser considerada o ponto de partida para as transformações futuras que impactarão local e globalmente na nossa sociedade, pois tem como legado a formação dos futuros cidadãos. Tal estudo é relevante para o fomento de aprendizagens contextualizadas com o momento que vivemos: o pós-pandemia. Para isso, a escola precisa cumprir seu papel de enfrentamento e desafios relativos à formação das novas gerações.

O problema de pesquisa que dá origem à presente dissertação encontra-se assim delineado: Quais são os limites e as possibilidades da utilização do livro didático, no ano de 2022, no processo de construção da escrita dos alunos de uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Canoas/RS, Brasil? A partir do problema de pesquisa, o objetivo geral consistiu em problematizar os limites e as

¹⁷ Dados da UNICEF Brasil em 30 de Abril de 2021. Disponível em: <https://shorturl.at/oqGIW>

possibilidades da utilização do livro didático, no ano de 2022, no processo de construção da escrita dos alunos de uma turma de 1º ano do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Canoas/RS, Brasil. No que diz respeito às relevâncias do estudo: a) relevância acadêmico científica: repensar novas práticas metodológicas que contribuam com a vida das infâncias promovendo a aprendizagem significativa e compromisso com a permanência, percurso e qualidade na Educação Básica; b) relevância pessoal-profissional: contribuir na vida das crianças e suas infâncias, ser uma profissional relevante para a comunidade que atuo; e c) relevância social: contribuir com uma educação pública de qualidade que promova índices mais altos de ensino e aprendizagem.

Entendemos a complexidade da problematização de tais processos à luz de uma historicização bem como as múltiplas possibilidades utilitárias de tais artefatos para os enfrentamentos educacionais abordados no ensino da língua escrita. O livro, em especial o livro didático, ao longo dos anos tem tido um papel social importante na cultura da humanidade, motivo que remete à originalidade e tudo aquilo que criamos em tempos tão inéditos quanto os que vivemos. Os artefatos são de certa forma a nossa memória num universo em constantes transmutações, contam às gerações vindouras sobre as nossas raízes e pensamentos para que diante dos ineditismos históricos e culturais não percamos o fio condutor que nos lembra os percursos trilhados na busca pela excelência e sentido da vida. O livro didático tem o seu mérito quando ilumina as mentes, faz pensar e, o mais importante, inspira a criar novos mundos possíveis para uma mudança consciente, responsável e ética, diante de uma sociedade que passa por vicissitudes.

Vimos que, no decorrer da história, o artefato livro didático passou por diversas adaptações até chegar ao modelo que conhecemos nos dias atuais, tão difundido pelas políticas públicas brasileiras em nossas escolas de Educação Básica. No entanto, também temos a compreensão de que tais artefatos têm seus limites e que no decorrer do tempo histórico necessitam de novas modelagens para que sejam de fato um material didático-pedagógico relevante para as novas gerações da sociedade contemporânea. A respeito disso, podemos inferir, diante das pesquisas, que houve uma acomodação, até mesmo uma repetição de modelagem desse artefato, que não condiz com as demandas relacionadas aos enfrentamentos dos processos de alfabetização inicial, que atualmente exigem desprendimento de antigos padrões e paradigmas. Esse fato implica a forma como entendemos a infância e suas necessidades geracionais para o enfrentamento de uma nova forma de ser e de conviver em sociedade. O cenário educacional que projetamos será impactado por grandes alterações estruturais e humanitárias, exigindo adaptações cada vez mais aceleradas e impactadas

marcadamente pelas tecnologias da informação e da comunicação.

Quanto aos objetivos específicos contemplamos: a) categorizar o nível de escrita dos estudantes de uma turma de 1º ano, em 2022, do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Canoas/RS, Brasil; b) historicizar o surgimento do livro didático e suas possibilidades para os alunos em fase de alfabetização, e c) analisar os limites e as possibilidades da utilização dos livros didáticos no processo de construção da escrita dos alunos de uma turma de 1º ano, em 2022, do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Canoas/RS, Brasil.

De acordo com os achados referentes à categorização do nível de escrita das crianças de 1º ano do EF, inferimos que a sondagem de escrita constitui-se uma estratégia valorosa para o monitoramento da escrita em período de alfabetização, contribuindo para que o professor entenda os processos cognitivos e de pensamento da criança em seus distintos níveis de escrita. Em posse de tal conhecimento, o professor tem condições de compreender as nuances do pensamento da criança, proporcionando-lhe condições para que possa avançar em seu nível de escrita, oferecendo estratégias ou modos de superação. É importante, neste período, que as crianças tenham a autonomia e a espontaneidade para deixar os seus registros escritos nos artefatos, podendo escrever “do seu jeito” pois este é um momento único, complexo e imprescindível para a alfabetização, devendo os “erros construtivos” acontecerem naturalmente e evitando as correções sistemáticas que ocultam a construção da sua escrita.

Nessa perspectiva entendemos que a criança que chega à escola para frequentar o 1º ano do EF traz consigo uma história de vida que necessita ser contada e acolhida nos ambientes de ensino e aprendizagem. O estudo nos sinalizou que, apesar de as crianças chegarem no 1º ano do EF em sua maioria num mesmo nível de escrita, ou seja, o nível pré-silábico (PS), ao longo do ano letivo as progressões dos níveis de escrita demonstraram que a evolução foi divergente no contexto da turma. Ou seja, foi possível observar que os avanços aconteceram em sua maioria somente em meados de agosto, no período do 2º trimestre do ano letivo, demonstrando um lapso temporal considerável para que evoluíssem do nível pré-silábico para outros níveis de escrita.

Diante disso, notamos que há um número considerável de crianças que, apesar dos esforços, demonstram morosidade em avançar em seus processos de construção da escrita mantendo-se no nível pré-silábico (PS) ao final do ano, ou então, avançando de forma tardia tendo poucas possibilidades de alfabetizar-se em tempo determinado para esse período de ensino. Junto a isso, esclarecemos que a referida turma configura um grupo heterogêneo de crianças que inclui alunos da Educação Especial e, portanto, têm seus currículos adaptados e

planos de metas para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas. Esses alunos são os mais propensos a não conseguirem avançar em seus processos de construção da leitura e escrita, assim como progredirem para níveis mais elevados de escrita, estabilizando ou mesmo protelando o seu processo de alfabetização.

Enfim, precisamos lembrar que esse estudo considerou os impactos da pandemia da Covid-19 nos processos de alfabetização devido às crianças migrarem da Educação Infantil (EI) na modalidade do ensino remoto, iniciarem o 1º ano do Ensino Fundamental (EF) no formato presencial, com isso, inferimos que as demandas de ensino e aprendizagem destinadas a este período foram pouco eficazes na transição para o 1º ano do EF. Dito isso, constatamos que ao final do 3º trimestre pouco mais que a metade da turma encontrava-se no nível alfabético (A) e, diante disso, alertamos que a condição do nível de escrita alfabético não é prerrogativa de estar alfabetizado a nível de leitura com compreensão e interpretação. Desse modo, consideramos relevante afirmarmos que os processos de aprendizagem relacionados à alfabetização e letramento são distintos e demandam que o professor diferencie ambos, traçando planos e metas para desenvolvê-los, sem com isso perder o foco nos processos de alfabetização primordiais para as crianças de 1º ano do EF.

Logo, abordamos os achados referentes ao objetivo específico de historicizar o surgimento do livro didático e suas possibilidades para os alunos em fase de alfabetização. Concluimos que os livros didáticos representam uma fonte valiosa de registro, do ponto de vista histórico, que relata a história e a cultura da nossa ancestralidade, bem como a nossa evolução civilizatória. O livro didático é importante e indispensável fonte de mediação para assegurar o direito à cidadania e o direito à educação escolar. Isso porque, a equidade e a qualidade do livro didático oferecido às nossas crianças, especialmente na fase da alfabetização, perpassa os princípios de uma educação para todos, para que se garanta o conhecimento e a apropriação da cultura, um patrimônio comum da humanidade. Esse artefato, em especial, é um herança da qual as novas gerações não podem ser privadas, pois esse instrumento colabora para com a busca da igualdade social de condições de acesso e permanência na escola.

Desde os primórdios o homem procura registrar as suas impressões sobre o mundo e, dessa forma, os suportes tem evoluído através dos tempos e culturas. O livro didático, considerado um suporte de escrita, do papiro Egípcio até a formatação que conhecemos nos dias atuais, tem passado por diversas modificações no cenário histórico e educacional. Acreditamos relevante sinalizar que a criança, o ser humano, que modificou-se por intervenção da história e cultura do seu tempo e com raízes profundas em sua civilidade e mediada pelos seus antepassados, deixou marcas de sua existência. Portanto, o livro didático, em nossas

considerações, pode nos conduzir ao conhecimento dessa criança histórica para que possamos compreender as suas demandas geracionais, fortalecendo seus vínculos com a aprendizagem e mobilizando-as para uma imersão inédita a novos futuros, capacitando-a para que, conhecendo a evolução civilizatória e os saberes dos seus antepassados, seja inserida e plenamente capacitada a dominar a sua própria língua e cultura, tornando-se um cidadão proficiente e relevante na sociedade.

Na antiguidade, o livro didático era considerado um suporte relevante, no entanto, utilizado para incitação das ideias dominantes da época no afã de manter o poder sobre as minorias. Ao nos remetermos à Idade Média veremos que a Igreja determinava o certo e o errado, o que deveria ou não ser lido e, até mesmo, quem poderia ler. Na pedagogia medieval o crivo ideológico era destinado à Igreja cristã, o ensino era a escolástica ministrada em escolas paroquiais pelos sacerdotes com o objetivo de dominar as massas camponesas, consideradas humildes e iletradas. Nessa época, o livro era ocultado dos mais humildes como se não fossem merecedores do conhecimento. Inferimos que não estamos tão distantes como imaginamos desse período histórico e suas perversidades excludentes, pois há ainda poderes envolvidos, especialmente econômicos. As nossas crianças das classes vulneráveis são as mais impactadas com o avanço do analfabetismo em nosso país, fato que se revela em dados estatísticos¹⁸, estudos e pesquisas e, a falta de políticas públicas de impacto para a sua mitigação.

No século XV, na Alemanha, surge o mestre alemão Johannes Gutenberg, mestre gráfico que aprendeu a arte da impressão com caracteres móveis e imprimiu a primeira Bíblia. Tal feito foi possível devido à invenção da prensa, que fez os processos de fabricação e divulgação dos livros darem um salto qualitativo e alavancarem a imprensa moderna com o surgimento da tipografia. Antes disso, os livros eram muito caros, feitos à mão ou impressos pelo método da gravura, ou seja, cada página era gravada manualmente na madeira - xilografia -, antes de ser impresso, o que se tornava demorado e trabalhoso. Com isso, Gutenberg populariza a informação, apesar de naquela época a maioria da população não saber ler. No entanto, ele quebra o monopólio sobre a informação, fazendo com que a população da época tenha a oportunidade de pensar por si própria.

Em vista disso, na época Gutenbergiana, os livros podiam ser lidos e divulgados através da compra, ou seja, vendidos como uma *mercadoria*. Surge o antropocentrismo em lugar das

¹⁸ De acordo com o IBGE, 5,6% da população do país com mais de 15 anos não sabia ler ou escrever em 2022; são 9,6 milhões de pessoas, chamando a atenção às assimetrias nos recortes regionais e raciais. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2023-06/ibge-revela-desigualdade-no-acesso-educacao-e-queda-no-analfabetismo>

ideias teocêntricas, dando foco central para o homem e, consumando o fim do monopólio dos escribas da Igreja. Tal fato faz com que a elite leiga passe a ser consumidora desse artefato e o livro torna-se uma necessidade da sociedade emergente da época. Durante a Reforma Protestante, Martinho Lutero inicia uma ruptura religiosa que desencadeia uma cisão da sociedade medieval, na qual os governantes passam a desenvolver novas formas de organização política, econômica e social, refletindo no início da Era Moderna. Paralelamente a isso, ocorre uma revolução na mídia devido à imprensa e o livro anuncia a difusão do protestantismo em contraponto com o catolicismo, assim como a passagem dos modos de produção feudais para o mercantilismo (capitalismo comercial). Além disso, o livro tinha o propósito de auxiliar o desenvolvimento das cidades ao tornar os jovens aptos a governar.

Entre os séculos XV e XVI o Protestantismo, impulsionado pelas necessidades individuais, trabalho e esforço pessoal são legitimados como forma de adquirir sustento próprio. Lutero considerava que a educação era um meio de se conectar a Deus através da leitura individual da Bíblia, sem que houvesse intermediários. Dessa maneira, Lutero reivindica no campo da Educação Básica a criação de um sistema educativo universal, com ideais iluministas e a preocupação de preparar as pessoas para as exigências do momento histórico. Com isso, considera a educação como um dever do Estado e a alfabetização das massas populares como requisito para que fiéis tivessem acesso às escrituras sagradas. Portanto, Lutero foi a primeira voz que se levantou em favor de uma Educação pública, gratuita e inclusiva e a preocupação com esta necessidade exigiu uma mudança de paradigma pedagógico relacionado ao método, enfoque e postura didático-pedagógica.

A Europa pós-medieval exigia da sua sociedade uma educação cidadã, orientada para o trabalho e a vida urbana. Diante do exposto, consideramos pertinente destacar a atuação dos Irmãos Lassalistas na educação no período da Idade Moderna, que inovaram a relação professor-aluno em grupos mediados pela leitura coletiva, pública e individual tendo cada aluno o seu próprio livro. Desse sistema de leitura com livros “iguais”, descendem princípios que alicerçam os manuais escolares. Ponderamos em nossos achados, que o legado deixado por nossos antepassados e sociedades antecedentes demonstram que precisamos romper com os paradigmas em momentos de ruptura estruturais e mudanças sociais relevantes, principalmente quando elas se tornam arbitrarias à nossa evolução civilizatória. O nos remete à pandemia da Covid-19 e à imersão a que fomos projetados ao inserirem as tecnologias de informação e comunicação (TICs), impactando tudo o que até então conhecíamos sobre o ensino e aprendizagem da alfabetização de crianças, mediadas pelo livro didático. Com isso, nossos princípios educativos foram duramente contestados e a nossa autoridade como alfabetizadores

em turmas de 1º ano do EF ameaçada pela interferência de diferentes instituições sociais diante das demandas de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, fomentamos que os alfabetizadores dominem o conhecimento neuropsicopedagógico que envolve os processos de ensino e aprendizagem, assim como os métodos e práticas pedagógicas inovadoras no intuito de evitarem a subserviência àqueles que não possuem o mesmo conhecimento na práxis relativa à aprendizagem da língua falada e escrita com fins de alfabetização. Tal fato é fundamental para sairmos da inércia de práticas pedagógicas, métodos e conceitos arraigados numa filosofia medieval de educação. Diante dessa premissa, inferimos sobre a relevância de remodelar os livros didáticos destinados ao público infantil do 1º ano do EF, dando ênfase aos processos de alfabetização, às novas tecnologias digitais, às ferramentas assistivas e inclusivas, às novas formas de alfabetização, aos processos de sustentabilidade e economia reversa, à ludicidade e autoria, proporcionando uma inovação disruptiva nos editoriais dos livros didáticos destinados a este fim e público.

O livro didático está presente no cenário brasileiro desde o século XIX e sua utilização sistemática no ensino data do período imperial representando os princípios educacionais da cultura Européia, principalmente a francesa, promovendo em suas escolas um ensino pautado nas necessidades educacionais das classes mais privilegiadas. No século XIX os livros didáticos eram produzidos na Europa e os manuais didáticos importados da França e traduzidos para o português. Mesmo quando os autores eram brasileiros, os livros didáticos eram remetidos à Corte Portuguesa para censura prévia e, posteriormente, para impressão. Portanto, como não era permitida a publicação de livros nacionais, os professores alfabetizadores produziam seus próprios materiais didáticos, assim como usufruíram das cartilhas portuguesas. Os materiais produzidos pelos professores foram denominados Cartas do ABC e o método era alfabético, usava a soletração para decifrar a palavra, ou seja, a análise de cada letra. Tal manual era voltado para a alfabetização do povo, continha frases religiosas, era dedicado às pessoas sem escolarização, vendido em estações de trem, com custo acessível, baixa qualidade e conteúdos superficiais. A imprensa brasileira, até a vinda da Corte, tinha pouca serventia, devido à população ser, na maioria, composta de analfabetos. Os jesuítas foram responsáveis por trazerem os livros escolares ao Brasil para ensinar a leitura e a escrita nos colégios fundados por eles ao lado das igrejas. O livro didático não é apenas um objeto cultural e pedagógico ou neutro, cujo único objetivo seja a aprendizagem da leitura e da escrita. Os livros, através dos tempos, sofrem as influências das políticas educacionais e sociais de cada época. Neste contexto inferimos que os livros didáticos destinados à alfabetização no século XXI não evoluíram qualitativamente da época do Império Português, porque ainda seguem editoriais com pouca ou

nenhuma qualidade e oferecem um conteúdo superficial às nossas crianças.

No entanto, podemos dizer que o crescimento das editoras no Brasil tem sido vertiginosamente ascendente, bem remuneradas, encontram no estado seu maior comprador, investindo somas extravagantes para adquirir e distribuir tais artefatos às escolas públicas brasileiras. Prova disso é o sucesso do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Com isso queremos sinalizar uma lacuna relevante que é a relação *custo e benefício* da implementação, distribuição, gratuidade e utilidade do livro didático para alfabetização em escolas públicas brasileiras que, apesar de ser um dos maiores consumidores do livro didático para as escolas públicas, fracassa na entrega do produto final a que se destina o seu maior legado: alfabetizar as milhares crianças brasileiras na idade certa, ou seja, no 1º ano do EF. Essa comprovação é passível de verificação quando observamos os dados estatísticos sobre a alfabetização em todos os estados brasileiros e que são monitorados por avaliações externas do Estado e instituições ligadas aos setores de Educação.

As cartilhas e pré-livros utilizados no século XIX para alfabetizar brasileiros foram os primeiros materiais impressos a possibilitarem o acesso inicial aos processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. As primeiras cartilhas nacionais foram acompanhadas pelas questões dos métodos de alfabetização primeiramente *sintéticos* (*alfabético, fônico, silábico*) das partes para o todo e, posteriormente *analíticos* (*palavração, sentencição, global*) do todo para as partes. A história da alfabetização no Brasil se confunde com a história dos métodos desenvolvidos para a leitura e a escrita e seus manuais usados para tal ensino sendo, muitas vezes, determinado o uso desta ou daquela determinada cartilha e material didático. Lembramos a cartilha “Caminho Suave”, um *best seller* da alfabetização que vendeu mais de 40 milhões de exemplares e, que inovou o artefato, incluindo nos materiais de apoio: baralho, cartazes, carimbos, etc. Durante muito tempo os livros artesanais foram produzidos fora do circuito editorial por professores, ou ainda por pequenas gráficas, utilizando suportes impressos, fotocopiados, mimeografados ou mesmo manuscritos pelas crianças. Ao longo da história do livro didático, os professores remodelaram aquilo que lhes era imposto pelo currículo oficial, adequando os conteúdos às necessidades das crianças utilizando-se das suas crenças, métodos e suportes para alfabetizar.

Neste sentido, inferimos que há um campo de estudos vasto na área da alfabetização ao longo das décadas e suas contribuições respaldam o ensino e a aprendizagem até os dias atuais. Diante disso, percebemos uma lacuna no que diz respeito às novas formas de se alfabetizar diante da veloz ascensão das tecnologias da comunicação e informação e, com isso, oferecer às novas e futuras gerações ferramentas que impactem e alavanquem a sua forma de conviver em

uma sociedade do futuro e do mundo globalizado. Necessitamos, devido às experiências da pandemia da Covid-19, de um novo paradigma para o livro didático de alfabetização que inove as estratégias, métodos, ambiente de aprendizagem, forma de ensinar e aprender e que esteja imerso em tecnologias diversificadas e, com acesso irrestrito, para impulsionar a educação do século XXI.

Além disso, temos observado que a prática de reprodução de materiais didáticos para o uso da leitura e escrita ainda acontece nos dias atuais em salas de aula de alfabetização. Essa questão demonstra ser uma lacuna direcionada ao currículo e método, pois ainda não foram sanadas as discrepâncias no que se refere ao ensino da construção da leitura e escrita, bem como suas nuances representadas pelos níveis de escrita. O fato é perceptível quando professores intercalam materiais “xerocados” para promover os avanços necessários ou contribuir com as crianças que necessitam de adaptações curriculares específicas, demonstrando que o atual livro didático não oferece esse suporte. Precisamos de um novo livro *best seller* em alfabetização, com embasamento teórico-prático em inovação e infâncias conectadas ao seu propósito, tempo histórico, cultura e inovações.

Em suma, a expansão da escolarização no Brasil ampliou o público leitor de livros, em especial, nos ambientes escolares, possibilitando a instrução da sociedade. Devido à consolidação e ao fortalecimento dos estados nacionais, principalmente no século XIX, a educação cidadã tornou-se obrigação do Estado, estabelecendo-se o ensino público, gratuito, laico e obrigatório, tendo sido formulados os programas curriculares unificados em âmbito nacional. Os livros nacionais passaram a ser escritos por brasileiros e produzidos em larga escala, contudo, os autores eram personalidades consagradas do meio intelectual que escreviam sobre as disciplinas, mas não tinham a formação acadêmica específica. O programa do livro didático nasceu em 1937 e prolonga-se até hoje, sob benefício da autarquia do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), com abrangência obrigatória em todo o EF. A relação entre o Estado e o mercado do livro didático mediado pelo PNLN, criado em 1985, demanda do governo a compra de livros didáticos solicitados pelos professores para serem distribuídos a todos os alunos das escolas públicas brasileiras.

Em relação ao currículo há que se debruçar diante desta lacuna no intuito de capacitar os professores em tais estudos e pesquisas sobre a alfabetização com vistas a promover um ensino qualificado, adaptável às necessidades individuais, próspero nas suas demandas de ensino e aprendizagem, que não menospreze os talentos infantis ou suas capacidades de modificar a própria história. Portanto, um currículo para alfabetização pautado no desenvolvimento, sustentabilidade (local e mundial) e aplicabilidade de princípios inovadores pautados na

cidadania do futuro, novas tecnologias e sobrevivência humana no Planeta. Um currículo com a prerrogativa do ser humano no foco das práticas e o conteúdo destinado às necessidades evolutivas e de aprendizagem significativas e com propósito, alinhadas ao projeto de vida das crianças.

Os livros didáticos e manuais didáticos integram até hoje as práticas de ensino nas escolas, por vezes sendo o instrumento principal de guia da ação docente. No entanto, as políticas públicas e paradigmas que envolvem este artefato destinado à alfabetização no 1º ano do EF beiram a conformidade e estagnação da Idade Média, pouco evoluíram em práticas, métodos e didáticas de ensino, tampouco adequaram-se em novas modelagens, paradigmas e inovações direcionadas ao século atual. A questão nos faz pensar que existe um gargalo a ser preenchido e um mercado aberto a novas ideias, modelagens e conceitos para a edição dos livros e materiais didáticos que se propõem a inovar no ensino e aprendizagem da leitura e escrita, e na alfabetização proficiente das crianças do 1º ano de EF.

Por fim, abordamos os achados referentes aos limites e as possibilidades da utilização dos livros didáticos no processo de construção da escrita dos alunos de uma turma de 1º ano, em 2022, do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede municipal de ensino de Canoas/RS, Brasil. Assim sendo, encontramos alguns limites quanto à utilização dos livros didáticos no processo de construção da escrita dos alunos de uma turma de 1º ano. As escritas das crianças, moderadas pelos livros didáticos (A) e (B), em nossa concepção, desrespeitam os processos de desenvolvimento cognitivo segundo preceitos e estudos de Jean Piaget. Isto porque precisamos considerar que a transição das crianças advindas da Educação Infantil (EI) para o Ensino Fundamental (EF) abarca uma fase da infância muito peculiar, que é a transição da fase de desenvolvimento pré-operatória para a fase operatória concreta. Ou seja, essa criança que ingressa no 1º ano do EF está num limiar, numa fase transitória do seu ciclo de vida que corresponde dos 6 aos 7 anos de idade¹⁹. Na fase de desenvolvimento pré-operatória, a linguagem aparece na imitação e no faz de conta, o animismo se faz presente, é egocêntrica (considera seu próprio ponto de vista) tendo um pensamento muito particular e, na fase operatória concreta começa a pensar nas partes (seriação, classificação e conservação) ou seja, inicia o pensamento lógico. No entanto, ainda não são capazes de entender conteúdos abstratos

¹⁹ Art. 4º O Ensino Fundamental, com duração de 9 (nove) anos, abrange a população na faixa etária dos 6 (seis) aos 14 (quatorze) anos de idade e se estende, também, a todos os que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 7/2010. § 1º É obrigatória a matrícula no Ensino Fundamental de crianças com 6 (seis) anos completos ou a completar até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula, nos termos da Lei e das normas nacionais vigentes. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=118441-pceb007-19&category_slug=julho-2019-pdf&Itemid=30192

necessitando do auxílio da realidade concreta. Com isso, queremos frisar que um dos achados refere-se à formação altamente qualificada e específica do professor alfabetizador, pois abarca processos de ensino e aprendizagem transitórios que correspondem às duas modalidades²⁰ de ensino: Educação Infantil (EI) e Ensino Fundamental (EF), fato que requer amplo conhecimento e domínio consistente dessas modalidades educacionais.

Outra questão que consideramos uma limitação nos livros didáticos está relacionada ao ensino dos processos de construção da escrita em período destinado à alfabetização, uma vez que observamos muitos conteúdos concentrados no letramento e escasso na oferta de atividades que conduzam à construção da escrita e conseqüentemente à alfabetização das crianças de 1º ano do EF. Lembramos que as aprendizagens relacionadas à construção da escrita e ao desenvolvimento da leitura possuem especificidades e requerem habilidades e competências distintas nos processos de ensino e aprendizagem. Assim sendo, consideramos uma lacuna o livro didático para alfabetização no 1º ano do EF desconsiderar uma sistematização que atenda e priorize essa especificidade da aprendizagem: a construção da escrita infantil.

Por conseguinte, acreditamos que os métodos para o ensino e aprendizagem para esta faixa etária e de ensino precisam sofisticar seus formatos de modo a considerar as necessidades ritualísticas de passagem de uma modalidade de ensino para a outra. Ensinar a todos da mesma forma, ao mesmo tempo e com os mesmos materiais e artefatos didáticos revela a ineficiência da Educação em inovar suas práticas pedagógicas e de ensino. E ainda, sinalizam o quanto desconsideram as peculiaridades das crianças nessa fase tão singular quando desqualificam a história progressiva à sua chegada ao EF e ao desconsiderar suas necessidades e direitos como cidadãos e seu direito à infância. Nesse sentido, há uma lacuna na oferta de um método mais propositivo e eficaz para conduzir os processos de construção da escrita baseados na psicogênese da língua escrita preconizada por Emília Ferreiro e que, até o momento, apresenta um estudo que defende princípios da criança como ser que constrói o seu conhecimento na ação com o objeto de sua aprendizagem - a escrita.

Em razão disso, consideramos que os livros didáticos devem ser considerados uma ferramenta pedagógica que contribui para a alfabetização de nossas crianças, mas que não deve conduzir todo o processo de aprendizagem delimitando os conteúdos a serem ou não trabalhados. O livro didático do 1º ano do EF, numa perspectiva disruptiva e inovadora precisa atender a sua principal função, que é alfabetizar na idade certa e para isso necessita desenvolver novas modelagens para o artefato, desconstruindo paradigmas e padrões retrógrados,

²⁰ Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

ineficientes e pouco estimulantes a fim de alcançar tal propósito. Há uma lacuna que diz respeito à carência do mercado de um novo *best seller* para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita que rompa com os produtos estagnados que são direcionados ao público em processo de alfabetização.

Com isso, encontramos outra lacuna que está da mesma forma relacionada às metodologias que se referem aos ambientes de aprendizagem para a fase de alfabetização, pois assim como é necessário repensar um novo modelo e/ou *best seller* para o livro didático, também se torna pertinente pensar na ambientação da sala de aula que dialogue com tais práticas pedagógicas inovadoras e disruptivas. Ou seja, o livro didático que se dedique a uma nova concepção de infância necessita criar novos conceitos de espaço, que fomentem uma cultura do cuidado, pertencimento, sustentabilidade, criação, ludicidade, personalização, estética, pesquisa, colaboração, ócio e movimento, novas tecnologias, mão-na-massa, entre outros, desconstruindo o ensino massificado, limitante e excludente que visa a reprodução por meio de cópias, treinos, correções e avaliações que em nada subvertem o *status quo* da educação contemporânea.

Com relação às possibilidades da utilização dos livros didáticos no processo de construção da escrita dos alunos de uma turma de 1º ano contextualizamos tais possibilidades à luz de cinco princípios: 1) Personalização (propor percursos personalizados aos processos de aprendizagem); 2) Sustentabilidade (Rever uso indiscriminado de matéria-prima do meio ambiente e desperdício de verbas públicas); 3) Inclusão Social (Incluir a todos nos ambientes de aprendizagem); 4) Alfabetização digital (Oferecer um arcabouço de artefatos tecnológicos e ferramentas digitais e acesso ao mundo do trabalho atual e futuro); e 5) Aprendizagem para a vida e com propósito (Oportunizar a aprendizagem de qualidade e os avanços necessários à sobrevivência em sociedade). Logo, entendemos que para avançar para uma educação inovadora é necessário romper com a fragmentação do ensino atual e buscar uma visão mais integral da criança. Precisamos oportunizar nessa visão de futuro a inclusão das crianças e jovens em mundos cada vez mais acelerados, incertos e tecnológicos para que se apropriem e conectem-se à Era do conhecimento em rede, dominando as ferramentas necessárias para conviver e sobreviver em sociedades emergentes e também ter plenas condições de exercer sua cidadania.

Dessa maneira, acreditamos em novas tendências para os livros didáticos propostos para o 1º ano do EF., que dialoguem com novas abordagens metodológicas e propostas pedagógicas inovadoras em consonâncias com as novas tecnologias educacionais. Para tanto, acreditamos que a apresentação dos livros didáticos para a alfabetização precisam inovar na sua editoração

desfazendo-se da ideia de “livro didático”, numa outra possibilidade de modelagem desenvolvida e apresentada em “*módulos*” ou “*destacáveis*” de modo que a criança possa montar o seu próprio livro e percurso de aprendizagem personalizada e de acordo com a progressão dos níveis de escrita postulados por Emília Ferreiro. Ou seja, o propósito do livro didático nesses moldes é atender a prerrogativa de personalizar os caminhos de aprendizagem de acordo com as necessidades, desenvolvimento cognitivo e aprendizagem, respeitar o nível de escrita e contribuir para a sua progressão, bem como, incluir a todos nos ambientes de alfabetização inicial. Com esse formato do livro didático incentivar o fomento e utilização do vocabulário regional respeitando as culturas e diversidades tão significativas no cenário brasileiro. Inclusive, promovendo e ampliando o conhecimento a respeito do nosso patrimônio cultural e social, contribuindo para a circulação e ampliação do conhecimento sobre nosso País e suas memórias.

Dito isso, afirmamos que as possibilidades de termos um livro didático que se pautem na construção das escritas de forma progressiva e personalizada pode contribuir nos ambientes complexos de salas de aula atuais nos quais cada vez mais encontramos demandas relacionadas à neurodiversidade das crianças, sejam elas típicas ou atípicas. Alguns dos obstáculos encontrados pelos professores ao trabalharem em turmas heterogêneas encontram-se na impossibilidade de ensinar a todos ao mesmo tempo e com o mesmo material pedagógico, principalmente se esse artefato for o livro didático. De acordo com a epistemologia genética de Jean Piaget é necessário conhecer e compreender “*como*” a criança pensa e quais são os possíveis obstáculos que precisa superar ou, quais obstáculos que impedem a sua aprendizagem e, diante disso propor maneiras, mediadas pelo material didático, para propor a superação e avanço do conhecimento, habilidades e competências. Com a ideia de uma proposta de ensino e aprendizagem que busque diferentes caminhos e roteiros personalizados para auxiliar as diferentes crianças que chegam em sala de aula no 1º ano do EF., corrobora com um livro didático remodelado que cumpra as suas necessidades cognitivas e de desenvolvimento nos possibilitará a superação de uma lacuna na alfabetização.

O livro didático para alfabetização na proposta de disrupção necessita levar em consideração as diferentes nuances de alfabetização, as metodologias ativas, os ambientes colaborativos, as novas tecnologias, o papel da criança e do professor, o currículo, o planejamento, o monitoramento das evidências de aprendizagem, o registro entre outros. O livro didático por si só não terá o poder de alterar as demandas de alfabetização se não houver objetivos e metas propositivas para sanar tais demandas de ensino atreladas a políticas públicas eficientes e investimentos em Educação Básica. Nesse sentido, entendemos que há uma lacuna

à qual devemos nos debruçar e superar para que o ensino e a aprendizagem das crianças do 1º ano do EF sejam melhor qualificadas e elevem os índices de alfabetização até que o analfabetismo seja erradicado em nosso país.

O presente trabalho suscita futuros estudos que possam elucidar uma nova modelagem e paradigmas para os livros didáticos destinados ao ensino e aprendizagem da escrita no 1º ano do EF, de modo que o artefato ganhe uma dimensão mais inovadora e disruptiva, solucione as demandas relacionadas ao analfabetismo em nosso país e ingresse as nossas crianças no mundo e século a que pertencem. Uma proposta de estudo futuro consiste na aplicação do protocolo que elaboramos a partir dos achados da pesquisa, o qual poderá servir de base para uma análise profunda dos livros mais utilizados atualmente na alfabetização de nossas crianças. As dimensões contidas no referido protocolo, a saber, autoral, metodologia disruptiva, inovação e conectividade, alfabetizações múltiplas, propósito para o futuro, liderança e mentoria, roteiros distintos, variedade, diversidade cognitiva e edição funcional, poderão nos mostrar onde estamos e para onde poderemos ir no que se refere ao nosso material didático. De maneira criativa, crítica e responsável podemos impactar a nossa educação e ensino, elevando a patamares mais promissores as condições de nossas crianças a alfabetizarem na idade idealizada para tal, dando-lhes condições para exercer a sua cidadania plena.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Fabiano Sales de. **Concepções teóricas e práticas de alfabetização e letramento de alfabetizadoras do Município de Nova-Mamoré-RO**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6743944#. Acesso em: 14 mai. 2022.
- ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa nacional de livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S. l.], v. 27, n. 103, p. 250-270, 2019. DOI:10.1590/s0104-40362019002701617. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/1617>. Acesso em: 14 mai. 2022.
- ALMEIDA, Patrícia Melo Silva de. **Os saberes mobilizados pelos professores alfabetizadores no processo de aprendizagem dos alunos ingressos no Ensino Fundamental I**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13809>. Acesso em: 16 mai. 2022.
- ANDRADE, Paulo Estevão; ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; PRADO, Paulo Sérgio T. do. Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 47, p. 1416-1439, 2017. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4361/pdf>. Acesso em: 14 mai. 2022.
- BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISAN, Fernando Neto. (orgs.) **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- BAIRRO, Catiane Colaço de. **Livro didático: um olhar nas entrelinhas da sua história**. 2009.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. rev. e actual. Lisboa: Edições 70, 2021.
- BARTELMÉBS, Roberta Chiesa. Psicogênese e história das ciências: elementos para uma epistemologia construtivista. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 16, p. 147-166, 2014. DOI: 10.1590/1983-21172014160208%20. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio/article/view/34135>. Acesso em: 17 set. 2022.
- BELO, André. **História & livro e leitura**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- BORGES, Fábio Ferreira; OLIVEIRA, Patrick Mendonça; PIRES, Daniel Facciolo. Sondagem descomplicada: sistema de informação aplicado à alfabetização. **Revista Eletrônica de Sistemas de Informação e Gestão Tecnológica**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2016. Disponível em: <http://periodicos.unifacel.com.br/resiget/article/view/1284/935>. Acesso em: 17 set. 2022.
- BRASIL ESCOLA. Papiro. **UOL**. 2022. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/papiro.htm>. Acesso em: 27 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.

BRASIL MEC. **Escolha do livro didático**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/pnld/index.php?option=com_content&view=article&id=13658. Acesso em: 28 dez. 2022.

BRASIL (ONU). Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/12>. Acesso em: 18 Ago. 2023.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. Psicogênese da língua escrita: referência fundamental para a compreensão do processo de alfabetização. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 53, n. 39, p. 186-217, 2015.

CAMPOS, Roselane; SHIROMA, Eneida. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [S. l.], v. 80, n. 196, 1999.

CANOAS. Secretaria Municipal de Educação. **Referencial Curricular de Canoas**. Canoas, 2019.

CORDEIRO, Layze Cristinne. **Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: o que propõe as publicações da plataforma Scielo (2010-2017) para a superação do fracasso escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2950>. Acesso em: 16 mai. 2022.

COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização: o quê, por quê e como**. 1. ed. São Paulo: Summus, 2021.

CORTELAZZO, Angelo Luiz *et al.* **Metodologias Ativas e personalizadas de aprendizagem**. Alta Books Editora, 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Livro didático como assistência ao estudante. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 09, n. 26, p. 119-130, abr. 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2009000100009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 mai. 2022.

DA SILVA, Alessandro Soares. Emília Ferreiro na cena construtivista: uma retomada crítica de seu pensamento. **Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología**, [S. l.], v. 12, n. 39, p. 26-40, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/836/83652501003.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

DA SILVA, Fabiana Pereira; GONÇALO, Sheila Ferreira; GUEDES, Ivan Claudio. A Intervenção Didática na Escrita de Listas no Contexto do “Programa Bolsa Escola Pública e Universidade” na Alfabetização. **Revista Acadêmica Faculdade Progresso**, [S. l.], v. 6, n. 2, 2020. Disponível em: <https://faculdadeprogreso.edu.br/periodicos-on-line/>. Acesso em: 16 mai. 2022.

DA SILVA, Thaise; SAGRILO, Ana Paula Bolsan. Livros didáticos do PNLD (2013-2016):

Um retrato das concepções de alfabetização. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 25, n. 45, p. 377-396, 2022. Disponível em: https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/UEMG-2_7684412123c98fc29c8ed8f77d830462. Acesso em: 17 set. 2022.

DE PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan. A epistemologia genética de Jean Piaget. **Revista FACEVV** 1º Semestre de, [S. l.], n. 2, p. 22-35, 2009. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3538813/mod_resource/content/1/Artigo_A%20epistemologia%20gen%C3%A9tica%20de%20Jean%20Piaget.pdf. Acesso em: 17 set. 2022.

DE OLIVEIRA MELLO, Márcia Cristina. O pensamento de Emilia Ferreiro sobre alfabetização. **Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 85-92, 2007. DOI: 10.11606/issn.1980-7686.v1i2p85-92. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11461>. Acesso em: 17 set. 2022.

DOS SANTOS, Oton Magno Santana; BOMFIM, Natanael. O livro didático como objeto da história da educação brasileira. **Revista@mbienteeducação**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 92-105, 2020. DOI: 10.26843/v13.n1.2020.865.p92-105. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/ambienteeducacao/article/view/865>. Acesso em: 17 set. 2022.

ENSINAR HISTÓRIA. **Iluminura Pentecoste**. 2015. Disponível em: https://ensinarhistoria.com.br/s21/wp-content/uploads/2015/02/Iluminura_pentecoste.jpg. Acesso em: 26 dez. 2022.

FUNDAÇÃO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE. **Sistema de Distribuição de Livros**. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>. Acesso em: 26 dez. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 300-307, 2008. DOI: 10.5965/1808312903052008300. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/15378>. Acesso em: 26 dez. 2022.

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

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. Retradução e cotejo de textos Sandra Trabucco Valenzuela. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Tradução Cláudia Berliner. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA – UNICEF. **Crianças de 6 a 10**

anos são as mais afetadas pela exclusão escolar na pandemia, alertam UNICEF e Cenpec Educação. Brasília, 29 abr. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/criancas-de-6-10-anos-sao-mais-afetadas-pela-exclusao-escolar-na-pandemia>. Acesso em: 13 ago. 2022.

FÜRH, Regina Candida. **Educação 4.0 nos Impactos da Quarta Revolução Industrial.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2019.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas.** São Paulo: Editora Ática, 1999.

GATTI JÚNIOR, Décio. Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar: primeiras aproximações. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 29–50, 1997. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30663>. Acesso em: 3 jan. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HOFFMAN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

HORN, Michael B. *et al.* **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação.** Penso Editora, 2015.

ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA - IDEB. Indicador de Qualidade: escola municipal de ensino fundamental tancredo de almeida neves. **QEDu Blog**, [S. l.], 2019. Disponível em: <https://novo.qedu.org.br/escola/43038590-emef-tancredo-de-almeida-neves>. Acesso em: 02 ago. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste.** Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste>. Acesso em: 28 jun. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **População no último censo (2010): Canoas/RS.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/canoas/panorama>. Acesso em: 02 ago. 2022.

JARDILINO, José Rubens Lima; LOPES, Leandro de Proença. O projeto político e pedagógico da Reforma Protestante: Notas sobre Educação e Protestantismo. **Revista Humanitae**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 50 – 59, 2021. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revistahumanitae/article/view/15153>. Acesso em: 02 ago. 2022.

KFOURI, Samira Fayez *et al.* Aproximações da escola nova com as metodologias ativas: ensinar na era digital. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 20, n. 2, p. 132–140, 2019. DOI: 10.17921/2447-8733.2019v20n2p132-140. Disponível em: <https://revistaensinoeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/7161>. Acesso em: 17 set. 2022.

LAVILLE Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEIS MUNICIPAIS. **Lei Ordinária nº 5878/2014**. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/c/canoas/lei-ordinaria/2014/588/5878/lei-ordinaria-n-5878-2014-dispoe-sobre-o-plano-de-carreira-do-profissional-da-educacao-basica-da-administracao-publica-de-canoas-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 16 mai. 2022.

LEITE, Margarete Maria de Marilac. **Sondagem de escrita espontânea de crianças no processo de alfabetização**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/41871>. Acesso em: 22 out. 2022.

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

LIMA, Maria Aparecida Ramos. **Da psicogênese à linguística: uma análise em aquisição de linguagem escrita**. Dissertação Curso de Mestrado Profissional em Letras, Universidade Rural Federal de Pernambuco, Garanhuns, 2018. Disponível em: <http://www.tede2.ufrpe.br:8080/tede2/handle/tede2/8045>. Acesso em: 16 mai. 2022.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Contribuições da teoria de Piaget para a educação. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 2, n. 4, p. 11-29, 2005. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/4894>. Acesso em: 17 set. 2022.

MACEDO, Thiago Silva. **O Livro, como suporte escrito: evolução e tendências atuais**. 2011. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2570/1/2011_ThiagoSilvaMacedo.pdf. Acesso em: 29 dez. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

MANIA DE HISTÓRIA. **Copista Medieval**. 2011. Disponível em: <https://maniadehistoria.wordpress.com/copista-medieval/>. Acesso em: 28 dez. 2022.

MARIN, Lara Chaud Palacios. **A cultura no discurso dos livros didáticos**. 2019. Acesso em: 14 mai. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.100.2019.tde-29072019-131216>. Acesso em: 16 mai. 2022.

MASSINI, Elcie F Salzano; MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa na escola**. 1. ed. Curitiba, PR: CVR, 2017.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. **Emília Ferreiro e a alfabetização no Brasil: um estudo sobre a psicogênese da língua escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular. **Cadernos Cedes**, [S. l.], v. 20, p. 41-54, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Bt7RrtZ4TktqvRz9ZdbnMnj/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 03 jan. 2023.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático como mercadoria. **Pro-posições**, v. 23, p. 51-66, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/9zhGQRDGbZ8FmWXpdNVNxp/?format=pdf&lang=pt>.
Acesso em: 16 mai. 2022.

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático como indício da cultura escolar. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 20, n. 50, p. 119–138, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/62437>. Acesso em: 16 mai. 2022.

MUSEU WEG DE CIENCIA E TECNOLOGIA. **A presença de Gutenberg como essa invenção mudou o mundo**. 2019. Disponível em: <https://museuweg.net/blog/a-prensa-de-gutenberg-como-essa-invencao-mudou-o-mundo>. Acesso em: 03 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Declaração de Incheon: Educação 2030: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**. Brasília, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf00002_33137_por?posinset=1&queryid=n-explore-61e35c76-38c6-4cf4-8fa5-ac13ec4add0d. Acesso em: 20 ago. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>. Acesso em: 12 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. **O que você precisa saber sobre Leading SDG4 - Education 2030**. 2022. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/education2030-sdg4/need-know>. Acesso em: 12 nov. 2022.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski: a relevância social**. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

PEREIRA, Lilian Alves; FELIPE, Delton Apdo; FRANÇA, Fabiane Freire. Origem da escola pública brasileira: a formação do novo homem. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 45e, p. 239–252, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i45e.8640120. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640120>. Acesso em: 17 set. 2022.

PERES, Eliane Teresinha; RAMIL, Chris de Azevedo. Cartilhas, pré-livros, livros de alfabetização, livros para o ensino inicial da leitura e da escrita: guardá-los e estudá-los, para quê?. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 34–64, 2018. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819412018034>. Acesso em: 17 set. 2022.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Sabedoria e ilusões da filosofia; Problemas de psicologia genética; Jean Piaget. Traduções de Nathanael C. Caixeiro, Zilda Abujamra Daeir, Celia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 02 out. 2022.

PREFEITURA DE CANOAS. **Neste Dia Mundial da Educação, Canoas lança o Pacto pela Alfabetização**. 2021. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/noticias/neste-dia-mundial-da-educacao-canoas-lanca-o-pacto-pela-alfabetizacao/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

PREFEITURA DE CANOAS. **Sobre canoas**. 2022. Disponível em: <https://www.canoas.rs.gov.br/sobre-canoas/>. Acesso em: 02 ago. 2022.

PROFÉTICO. **Os mais antigos manuscritos gregos do novo testamento**. 2022. Disponível em: <https://profetico.info/os-mais-antigos-manuscritos-gregos-do-novo-testamento/>. Acesso em: 28 dez. 2023.

RAMALHO, Ângela Maria Alexandre. **Avaliação dos saberes dos alunos sobre escrita alfabética e a construção de práticas dos professores de Águas Belas-PE**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/35256>. Acesso em: 16 mai. 2022.

RIBEIRO, Joana. *In*: TAJRA, Sanmya. **Metodologias Ativas e as Tecnologias Educacionais**. AltaBooks, 2021.

ROCHA, Patrícia Rodrigues; DE SOUZA SANTOS, Alessandra. A importância da sondagem da escrita como instrumento de avaliação no período da alfabetização. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 453–460, 2018. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2018.v3.n2.p453-460.id248. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/572>. Acesso em: 16 mai. 2022.

RODRIGUES, Luciana de França Oliveira; RANGEL, Linderson de Lima. Sustentabilidade na gestão educacional: uma análise da distribuição, da conservação e da destinação final dos livros didáticos do PNLD nas escolas públicas. **Revista do Curso de Direito da Uniabeu**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 148-153, 2019. Disponível em: <https://revista.uniabeu.edu.br/index.php/rcd/article/view/3691>. Acesso em: 16 mai. 2022.

RODRIGUES, Patricia Tassi. **O trabalho com a leitura do livro didático do 2º ano do Ensino Fundamental I**: uma análise das questões de interpretação do gênero conto. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Universidade São Francisco, Itatiba, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6392032#. Acesso em: 14 mai. 2022.

ROSANO, Pedro. Bíblia de Gutenberg é disponibilizada on-line. **Blog do Sistema de Bibliotecas da UCS**. 2017. Disponível em: <https://bibliotecaucs.wordpress.com/2017/03/01/biblia-de-gutenberg-e-disponibilizada-on-line/>. Acesso em: 14 mar. 2023.

RUSSO, Bárbara Ferreira. **Os impactos da reforma protestante na educação**. Campinas, São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação (monografia), v. 58, 2012. Disponível em: <https://pdfslide.tips/documents/os-impactos-da-reforma-protestante-na-educacao.html>. Acesso em: 14 mai. 2022.

SALLES, Mendes André. O livro didático como objeto e fonte de pesquisa histórica e educacional. **Semina - Revista dos Pós-Graduandos em História da UPF**, [S. l.], v. 10, n. 1, 11 out. 2014. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/ph/article/view/4387>. Acesso em: 14 mai. 2022.

SANTOS, Sônia Maria dos; ROCHA, Juliano Guerra. **História da alfabetização e suas fontes**. 2018.

SANTOS, Nalim Moura. **Professoras alfabetizadoras: desafios, experiências e práticas**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/32431>. Acesso em: 16 mai. 2022.

SCHEFFER, Ana Maria Moraes; DE FREITAS, Rita de Cássia Barros; ARAÚJO, Viviam Carvalho de Araújo. **Cartilhas: das cartas ao livro de alfabetização**. 2007. <https://wp.ufpel.edu.br/leh/files/2017/12/bairro.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2023.

SCHERMAN, Patrícia; VISSANI, Laura; FANTINI, Nilda. Leituras piagetianas na América Latina: Emília Ferreiro, alfabetização e fracasso escolar. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 18, n. spe., p. 1279-1298, 2018. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812018000400014&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 17 set. 2022.

SCHWARTZ, Onaide; KODAMA, Katia, M. R. de O. Alfabetização: os livros didáticos têm promovido a alfabetização?. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 19077-19089, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n2-518. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/25202>. Acesso em: 17 set. 2022.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático no Brasil. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 37, p. 803-821, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20373>. Acesso em: 17 set. 2022.

SILVA, A Soares da. Emilia Ferreiro En La Escena Constructivista: Límite. **Revista Interdisciplinaria De Filosofía Y Psicología**, [S. l.], v. 12, nº 39, 2017. Disponível em: <https://www.revistalimite.cl/index.php/limite/article/view/76>. Acesso em: 30 set. 2022.

SILVA, Marco Cesar Krüger da. **Consciência fonológica e relações grafema-fonema na alfabetização: contribuições de um programa de ensino de curta duração**. 2018. Tese de Doutorado. Dissertação (mestrado).-Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade

Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em:
https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/19_11_2018_8.27.35.d7f2d630a18318d1c03cbd004a1dd436.pdf. Acesso em: 14 mai. 2022.

SILVA JUNIOR, Nelson *et al.* **Ciência e cinema**: um encontro didático pedagógico em Anjos e Demônios e O Nome da Rosa. 2018.

SIQUEIRA, Renata Rossi Fiorim. **Práticas pedagógicas**: como se ensina ler e escrever no ciclo de alfabetização. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48138/tde-06072018-094930/pt-br.php>. 2018. Acesso em: 16 mai. 2022.

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas**: uma nova experiência de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2021a.

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

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2021b.

SOUSA, Rainer Gonçalves. Origem dos livros. **Blog história do mundo**. [20--]. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/curiosidades/origem-dos-livros.htm>. Acesso em: 27 dez. 2022.

SOUZA, Rosa Fátima de. Objetos de ensino: a renovação pedagógica e material da escola primária no Brasil, no século XX. **Educar em Revista**, Curitiba, p. 103-120, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n49/n49a07.pdf>. Acesso em: 17 set. 2022.

TAJRA, Sanmya. **Metodologias Ativas e as Tecnologias Educacionais**. AltaBooks, 2021.

TABILE, Ariete Fröhlich; JACOMETO, Marisa Claudia Durante. Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: um estudo de caso. **Rev. Psicopedagogia**, 2017, [S. l.], v. 34, n. 103, p. 75-86. Disponível em: <https://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/519/fatores-influenciadores-no-processo-de-aprendizagem--um-estudo-de-caso>. Acesso em: 17 set. 2022.

THOMAZ, Daiane de Medeiros. **Um estudo sobre o livro alfabetização...** Uma aventura para a criança e sua inserção nas práticas de alfabetização das escolas públicas do Estado de Santa Catarina. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3579>. Acesso em: 16 mai. 2022.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Aumenta em 1 milhão o número de crianças de 6 a 7 anos não alfabetizadas, na percepção dos responsáveis**. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/aumenta-em-1-milhao-o-numero-de-criancas-nao-alfabetizadas/>. Acesso em: 12 nov. 2022.

UNIVERSIDADE LA SALLE. **Manual para apresentação de trabalhos acadêmicos da Universidade La Salle** [recurso eletrônico] / [elaboração de Cristiane Pozzebom, Samarone Guedes Silveira]. – 3. ed. – Dados eletrônicos. – 2021.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Cristhian Matheus Herrera. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016. XXII.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Lila. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZANOLA, Taciana. **Processos de alfabetização em livros didáticos de 1º e 2º anos do ensino fundamental - PNLD 2019**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/5265>. Acesso em: 16 mai. 2022.

ZEITLER, Tomás Elias. La pedagogía de la modernidad. Una aproximación a las formas y contenidos de la enseñanza en Comenio, los Jesuitas, los hermanos La Salle y la Reforma protestante. **Revista Iberoamericana de educación**, [S. l.], v. 52, n. 7, p. 1-10, 2010. DOI: 10.35362/rie5271763. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1763>. Acesso em: 16 jan. 2023.