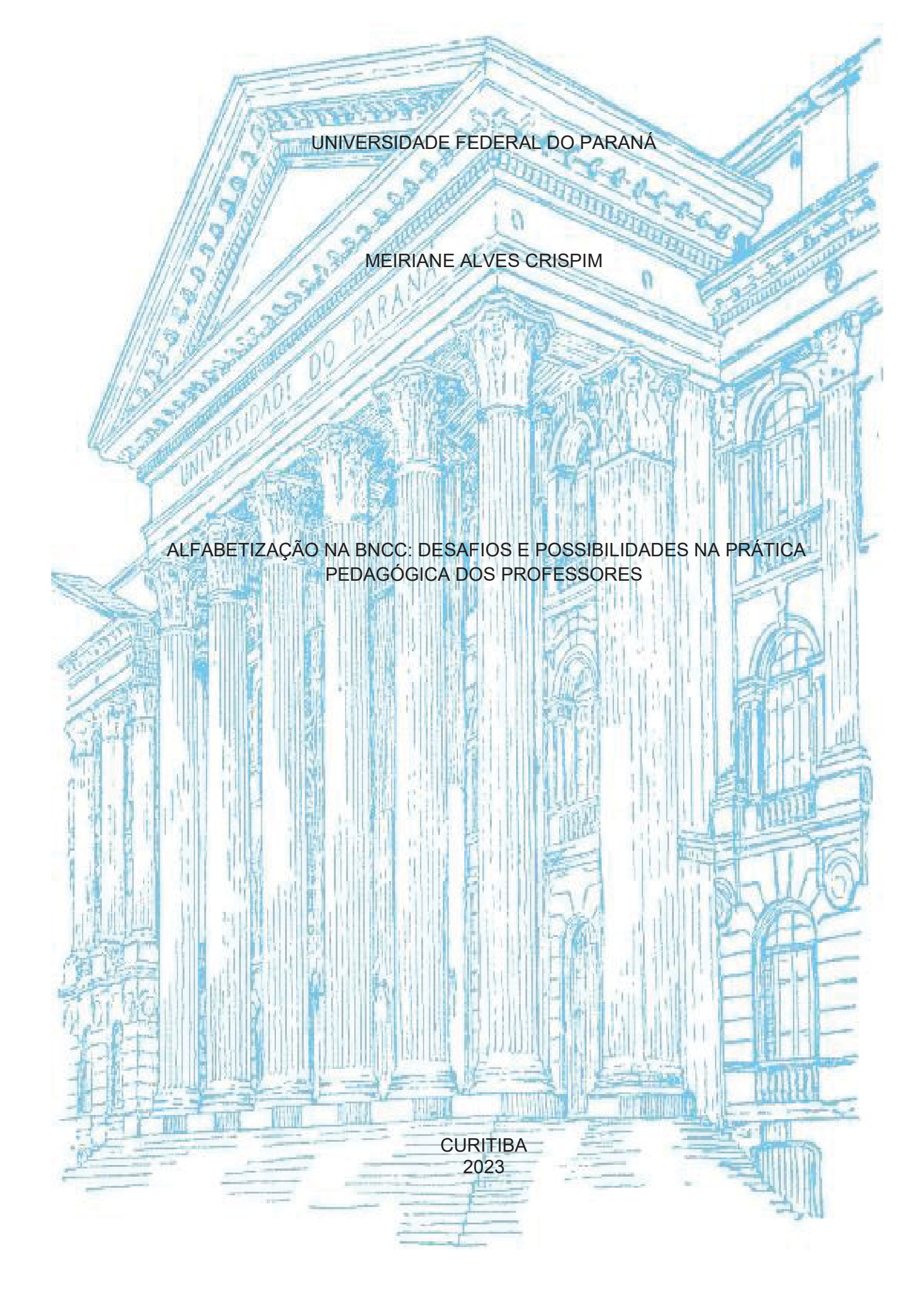


A detailed blue line drawing of the main entrance of the University of Paraná. The building features a grand portico with tall, fluted columns and a triangular pediment. The words 'UNIVERSIDADE DO PARANÁ' are inscribed on the frieze above the columns. The drawing is executed in a sketchy, artistic style with fine lines and cross-hatching for shading.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MEIRIANE ALVES CRISPIM

ALFABETIZAÇÃO NA BNCC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

CURITIBA
2023

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MEIRIANE ALVES CRISPIM

ALFABETIZAÇÃO NA BNCC: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação no Setor de Educação, Teoria e Prática de Ensino, Linha de Pesquisa Formação da Docência e Fundamentos da Prática Educativa da Universidade Federal do Paraná como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a: Veronica Branco

CURITIBA
2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Crispim, Meiriane Alves.

Alfabetização na BNCC : desafios e possibilidades na prática pedagógica dos professores / Meiriane Alves Crispim – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Veronica Branco

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Alfabetização. 3. Alfabetização – Metodologia. 4. Base Nacional Comum Curricular. 5. Professores – Formação. I. Branco, Veronica. II. Universidade Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

ATA NºD20.01054

**ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO
GRAU DE MESTRA EM EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO**

No dia vinte e quatro de fevereiro de dois mil e vinte e três às 14:00 horas, na sala 224, Campus Rebouças - UFPR, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **MEIRIANE ALVES CRISPIM**, intitulada: **A Base Nacional Comum Curricular no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores**, sob orientação da Profa. Dra. VERONICA BRANCO. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: VERONICA BRANCO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), JACQUES DE LIMA FERREIRA (CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA), SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), VIVIANE DO RÓCIO BARBOSA (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, VERONICA BRANCO, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

Observações: A banca recomendou a realização de publicações de artigos tendo em vista a qualidade da dissertação.

CURITIBA, 24 de Fevereiro de 2023.

**OBSERVAÇÃO: POR SUGESTÃO DA BANCA O TÍTULO DEFINITIVO É:
ALFABETIZAÇÃO NA B.N.C.C. : DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES**

Assinatura Eletrônica

27/02/2023 11:03:36.0

VERONICA BRANCO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

27/02/2023 08:31:45.0

JACQUES DE LIMA FERREIRA

Avaliador Interno (CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA)

Assinatura Eletrônica

27/02/2023 19:30:41.0

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

27/02/2023 12:51:35.0

VIVIANE DO RÓCIO BARBOSA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RUA ROCKFELLER, 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.profissional@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 259145

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 259145



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO: TEORIA E
PRÁTICA DE ENSINO - 40001016080P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO: TEORIA E PRÁTICA DE ENSINO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **MEIRIANE ALVES CRISPIM** intitulada: **A Base Nacional Comum Curricular no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores**, sob orientação da Profa. Dra. VERONICA BRANCO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 24 de Fevereiro de 2023.

Assinatura Eletrônica

27/02/2023 11:03:36.0

VERONICA BRANCO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

27/02/2023 08:31:45.0

JACQUES DE LIMA FERREIRA

Avaliador Interno (CENTRO UNIVERSITÁRIO CURITIBA)

Assinatura Eletrônica

27/02/2023 19:30:41.0

SONIA MARIA CHAVES HARACEMIV

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

27/02/2023 12:51:35.0

VIVIANE DO ROCIO BARBOSA

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

RUA ROCKFELLER, 57 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80230-130 - Tel: (41) 3535-6255 - E-mail: ppge.profissional@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 259145

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.pppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 259145

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte inesgotável de amor e sabedoria, Ele que sempre me pediu para ser forte e corajosa. Gratidão por toda a sua proteção e por sempre me mostrar que os seus sonhos são maiores do que os meus. Nenhuma palavra poderia expressar todo o meu reconhecimento, pois o Senhor tem mostrado sua imensidão diariamente, revigorando as minhas forças e mostrando sempre o melhor caminho. Pai, obrigada por nunca me abandonar, por ter feito parte de todo esse processo e ser meu melhor amigo, me sustentando nas horas difíceis.

Aos meus avós, Aderaldo e Minervina (*in memoriam*), que sempre foram um exemplo de resiliência, de amor e de cuidado. Para que todos saibam que vocês são imortais, que jamais serão esquecidos, pois são o maior exemplo de humanidade que eu tive. Sei que estão comemorando comigo essa conquista. Eu amo vocês!

À minha mãe, Maria, que foi combustível durante todo o percurso, que preparou as melhores comidinhas e me proporcionou descansos para renovar as energias. Por seus conselhos e ensinamentos. Obrigada por ser um porto seguro, lugar de proteção e cuidado. Que nosso amor continue simples e generoso.

Ao meu pai, José, mais conhecido como Crispim, por acreditar no meu potencial e sempre afirmar que eu conseguiria. Por seu amor e apoio.

À minha irmã, Ariane, que é um exemplo de mãe e força. Saiba que você é a realização de um sonho, do meu sonho. O meu amor por você é infinito. Agradeço por cada palavra de incentivo. Para que tenhamos muitos momentos juntas. Te amo!

Aos meus sobrinhos, José Augusto e Valentina, que mesmo tão pequenos, sempre foram uma motivação, me proporcionando momentos leves e de riso fácil. Por confiarem em mim de tal modo, que eu sempre pensava que não poderia decepcioná-los. Vocês sempre me trouxeram as melhores reflexões, com a delicadeza e pureza da infância. Para que saibam o quão importante vocês são. Presentes do céu!

À minha orientadora, Dr^a Veronica Branco, por confiar no meu potencial e dar asas à minha pesquisa. Agradeço pelas indagações e reflexões, que me fizeram crescer. Por seu apoio e compreensão. Para que saiba que sempre almejei ser sua orientanda e mesmo com as dificuldades do percurso, tentei ultrapassar os meus limites para honrá-la. Para que o seu sorriso continue sendo acalanto.

Às professoras doutoras, Marília Torales Campos, Sônia Haracemiv e Viviane Barbosa, que aceitaram participar da minha qualificação e trouxeram valiosas contribuições à pesquisa. Por terem o cuidado de tocar a minha alma aflita, mostrando que o amor e o respeito são fundamentos da educação e proporcionam a verdadeira transformação. Agradeço por compartilharem seus conhecimentos.

Ao professor, Dr. Jacques de Lima Ferreira, que nunca mediu esforços para me ajudar. Por seus valiosos ensinamentos e disponibilidade. Você foi um presente que o mestrado me proporcionou, exemplo de alegria, competência e humanização. Agradeço por tudo, principalmente por sua amizade.

Ao secretário de Educação de São José dos Pinhais, Aldrian Matoso, por acreditar na ciência e na pesquisa docente. Por sua disponibilidade, respeito e carinho. Por não medir esforços para que a educação seja melhor.

À secretária de Educação de Pinhais, Andrea Franceschini, que sempre foi um ombro amigo, lugar de escuta. Por sua amizade, carinho e consideração. Por nossos momentos de partilha.

À Secretaria Municipal de Educação de São José dos Pinhais, por toda a ajuda durante o percurso e por tornar a pesquisa possível.

Aos meus amigos, que compreenderam a minha ausência e tornaram todo o processo mais leve, com palavras de apoio e incentivo.

A Maria Eunice, amiga querida, que sempre acreditou no meu potencial, desde o início do processo, por sua fé e generosidade. Agradeço por cada oração e palavra.

À minha amiga/irmã, Adriane Anjos, por todo o amor e compreensão.

A Rosana Bergamo, amiga querida, obrigada por tudo! Te amo.

Às diretoras, Giani Bento, Luciane Chyla e Juraci Rodrigues, amo vocês! Saibam que eu tenho muito orgulho da nossa parceria, com vocês eu aprendi o verdadeiro sentido da nossa missão, nas atitudes diárias, nas ações de amor e cuidado com o próximo.

Aos meus amigos do mestrado, Eliane, Janice e Mateus, que me ouviram por tantas vezes e me apoiaram com seus sábios conselhos.

Às amigas que a Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida me proporcionou, Cristiane, Inês, Mariza, Rosane e Elaine, vocês são incríveis.

Aos meus amigos, Renato Vitor e Ana Paula, vocês são muito especiais.

À minha amiga, Silvana Silva, que me proporcionou boas risadas e doses de autoestima, por ser tão autêntica e positiva.

À Maria José, minha querida Mazé, por me tornar parte da sua família. Agradeço por sua leveza e generosidade. Você é luz, saiba que eu te amo!

À minha amiga, Gisela Cristina, por todos os conselhos. Suas palavras sempre foram muito inspiradoras. Como é bom ter você na minha vida.

À minha amiga de fé, Bruna Neves, por todo o apoio e escuta. Você foi fundamental. Agradeço a gentileza de suas palavras e por todas as orações!

A toda equipe da Escola Municipal Lírio Jacomel, minha escola do coração.

E, especialmente aos professores, participantes da pesquisa. Sem vocês nada seria possível. Obrigada por contribuírem com seus saberes. Gratidão!

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 1996, p.28).

RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta os direitos de aprendizagem para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, que deve ocorrer até o término do 2º ano do Ensino Fundamental, aprofundando as experiências com a linguagem já iniciadas na Educação Infantil. A fim de investigar esse fenômeno em uma rede de ensino, esta dissertação de abordagem qualitativa, constitui-se em um estudo de caráter exploratório e de natureza interpretativa, tendo como objeto de estudo a alfabetização na BNCC e sua implementação no currículo municipal da cidade de São José dos Pinhais (PR). Na busca por respostas para o problema de pesquisa “Como o município vem implementando as orientações para atender as concepções de alfabetização propostas na BNCC no Currículo Municipal?”, delimitou-se como objetivo geral analisar as implementações no Currículo Municipal para atender às concepções de alfabetização propostas na BNCC a partir do planejamento e da prática dos/das professores/as e como objetivos específicos: i) analisar as implementações do Referencial Curricular Municipal para atender às concepções de alfabetização propostas na BNCC; ii) identificar as estratégias e conhecimentos mobilizados no planejamento e nas práticas pedagógicas utilizados pelos/as professores/as no processo de alfabetização de forma atender a BNCC; iii) identificar as demandas de formação continuada apresentadas pelos/as professores/as para atender as concepções de alfabetização propostas na BNCC. Na primeira etapa da pesquisa foi utilizado o questionário *on-line* como instrumento de coleta de dados, com 23 professores alfabetizadores, regentes de turmas de 1º e/ou 2º ano da rede municipal. Na segunda etapa foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 5 professores que haviam participado da primeira etapa, que também forneceram seus planejamentos de ensino para análise. Na terceira etapa foi realizada uma análise documental com o Referencial Curricular Municipal. Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016). Os resultados demonstram que os professores utilizam o currículo municipal para elaborar as suas aulas e apresentam conhecimentos sobre o trabalho com a Língua Portuguesa partindo do texto, em meio às práticas de linguagem. Embora tenham tal conhecimento, apresentam dificuldade para trabalhar os objetos do conhecimento trimestrais e desenvolver as habilidades descritas no documento na prática pedagógica, com atividades e estratégias significativas, com base no conhecimento de seus alunos. Desta forma, apresentam diversas necessidades formativas, dentre elas, conhecimentos sobre a interdisciplinaridade, consciência fonológica, teorias e conceitos da alfabetização, BNCC/currículo, planejamento docente e práticas de ensino a fim de atender à heterogeneidade da turma. Os professores alfabetizadores não revelaram conhecimentos sobre a importância da Educação Infantil para o desenvolvimento da linguagem oral e para a descoberta do princípio alfabético, o que evidencia a necessidade de formações conjuntas entre os profissionais de ambas as etapas, Educação Infantil e Ensino Fundamental, para que compreendam os objetivos específicos de cada uma delas, para a aprendizagem da língua escrita.

Palavras-chave: BNCC; alfabetização; língua escrita; formação de professores.

ABSTRACT

The National Common Curricular Base (BNCC) presents the learning rights for the appropriation of the Alphabetic Writing System, which must occur until the end of the 2nd year of Elementary School, deepening the experiences with language already started in Early Childhood Education. To investigate this phenomenon in a teaching network, this dissertation, with a qualitative approach, constitutes an exploratory and interpretative study, having as its object of study literacy in the BNCC and its implementation in the municipal curriculum of the city of São José dos Pinhais (PR). In the search for answers to the research problem “How has the municipality been implementing the guidelines to meet the literacy concepts proposed in the BNCC in the Municipal Curriculum?”, the general objective was to analyze the implementations in the Municipal Curriculum to meet the literacy concepts proposals in the BNCC based on the planning and practice of the teachers and as specific objectives: i) to analyze the implementations of the Municipal Curricular Reference to meet the literacy concepts proposed in the BNCC; ii) identify the strategies and knowledge mobilized in the planning and in the pedagogical practices used by the teachers in the literacy process in order to comply with the BNCC; iii) identify the continuing education demands presented by teachers to meet the literacy concepts proposed in the BNCC. In the first stage of the research, an online questionnaire was used as a data collection instrument, with 23 literacy teachers, leaders of 1st and/or 2nd year classes in the municipal network. In the second stage, semi-structured interviews were conducted with 5 teachers who had participated in the first stage, who also provided their teaching plans for analysis. In the third stage, a document analysis was carried out with the Municipal Curriculum Reference. The collected data were analyzed using the Content Analysis (CA) technique by Bardin (2016). The results show that teachers use the municipal curriculum to prepare their classes and present knowledge about working with the Portuguese language starting from the text, in the midst of language practices. Although they have such knowledge, they have difficulty working with the quarterly objects of knowledge and developing the skills described in the document in pedagogical practice, with meaningful activities and strategies, based on their students' knowledge. In this way, they have several training needs, among them, knowledge about interdisciplinarity, phonological awareness, theories and concepts of literacy, BNCC/curriculum, teacher planning and teaching practices in order to meet the heterogeneity of the class. Literacy teachers did not reveal knowledge about the importance of Early Childhood Education for the development of oral language and for the discovery of the alphabetic principle, which highlights the need for joint training between professionals from both stages, Early Childhood Education and Elementary Education, so that understand the specific objectives of each one of them, for the learning of the written language.

Keywords: BNCC; literacy; written language; teacher training.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - AS DIRETRIZES DO PNE 2014	40
FIGURA 2 - PERCURSO DE CONCRETIZAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR	43
FIGURA 3 - RESULTADOS DO PROCESSO DE SELEÇÃO DOS DOCUMENTOS	78
FIGURA 4 - CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	101
FIGURA 5 - LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	102
FIGURA 6 - ETAPAS DA COLETA DE DADOS.....	109
FIGURA 7 - REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	157
FIGURA 8 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR MUNICIPAL LÍNGUA PORTUGUESA.....	167

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - MÉDIA DE IDADE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	113
GRÁFICO 2 - JORNADA DE TRABALHO DOS PARTICIPANTES.....	114
GRÁFICO 3 - REGIME DE TRABALHO DOS PARTICIPANTES	115
GRÁFICO 4 - TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL.....	116
GRÁFICO 5 - ESTRUTURA DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO EM 2018	120
GRÁFICO 6 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO - IDADE OBRIGATÓRIA	125
GRÁFICO 7 - CONTEÚDOS TRIMESTRAIS	128

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - RESULTADOS DA BUSCA EM BASES DE DADOS ELETRÔNICAS..	77
TABELA 2 - DADOS MUNICIPAIS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO	103

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - OBJETIVOS DOS PCNs PARA O ENSINO FUNDAMENTAL	37
QUADRO 2 - METAS DO PNE RELACIONADAS À APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA	41
QUADRO 3 - AS 10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC.....	44
QUADRO 4 - ESTRUTURA DA BNCC.....	49
QUADRO 5 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CULTURA ESCRITA.....	57
QUADRO 6 - CAMPOS DE ATUAÇÃO DOS ANOS INICIAIS	59
QUADRO 7 - IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS	78
QUADRO 8 - PALAVRAS-CHAVE	91
QUADRO 9 - ACHADOS DAS PESQUISAS	92
QUADRO 10 - CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E EXCLUSÃO	104
QUADRO 11 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES	117
QUADRO 12 - O CONHECIMENTO DOS PARTICIPANTES SOBRE A BNCC.	121
QUADRO 13 - A IMPORTÂNCIA DA IDADE OBRIGATÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL	124
QUADRO 14 - PRIORIDADES AO PLANEJAR	129
QUADRO 15 - ELEMENTOS ESSENCIAIS PARA A QUALIDADE DA ALFABETIZAÇÃO.....	130
QUADRO 16 - ÀS NECESSIDADES FORMATIVAS E DE APOIO PARA A ALFABETIZAÇÃO.....	133
QUADRO 17 - CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA	142
QUADRO 18 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR MUNICIPAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	162
QUADRO 19 - 10 PROPRIEDADES DO SEA.....	165
QUADRO 20 – COMPARATIVO ENTRE OS ELEMENTOS.....	167
QUADRO 21 - HABILIDADES DA BNCC/ OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE SJP	168

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
COVID	Corona Vírus Disease
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DECOLE	Desenvolvimento de Competências de Letramento Emergente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	<i>Portable Document Format</i>
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PSS	Processo Seletivo Simplificado
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
SJP	São José dos Pinhais
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
1.1	JUSTIFICATIVA	20
1.1.1	Na perspectiva pessoal	20
1.1.2	Na perspectiva social	24
1.1.3	Na perspectiva acadêmica	27
1.2	PROBLEMA DE PESQUISA	30
1.2.1	Definição	30
1.2.2	Delimitação do Problema	31
1.3	OBJETIVOS	32
1.3.1	Geral	32
1.3.2	Específicos	32
2	FUNDAMENTOS: BUSCA DE SUBSÍDIOS TEÓRICOS	33
2.1	MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	33
2.2	A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM IMPLEMENTAÇÃO	42
2.2.1	O regime de colaboração e a BNCC	48
2.2.2	A estrutura da BNCC	49
2.3	OS PCNs E A BNCC NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA E NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES NECESSÁRIAS	50
2.4	A APRENDIZAGEM INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA NA BNCC	55
2.5	A ALFABETIZAÇÃO: UM PERCURSO HISTÓRICO	60
2.6	FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DESAFIO PERMANENTE	71
2.7	REVISÃO SISTEMÁTICA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE APRENDIZAGEM DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS NO PERÍODO DE 2018 A 2022	75
2.7.1	Resultados e discussão	80
3	METODOLOGIA DA PESQUISA	98
3.1	CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	98
3.2	LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA	101
3.3	INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	104

3.4	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	109
4	ANALISANDO A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO MUNICÍPIO:	
	DISCURSOS E PRÁTICAS	112
4.1	ANÁLISES AS IMPLEMENTAÇÕES DA BNCC	113
4.1.1	Os Alfabetizadores participantes da Pesquisa	113
4.1.2	BNCC e Referencial Curricular Municipal no Cotidiano dos Docentes.....	121
4.1.2.1	Síntese das análises	135
4.2	A VOZ DOS DOCENTES SOBRE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO A PARTIR.....	141
4.2.1	Em síntese: Vozes Docentes sobre o Planejamento a partir da BNCC e Referencial Curricular	152
4.3	ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS	156
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	171
	REFERÊNCIAS	177
	ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	184
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	193
	APÊNDICE B – TERMO DE SOLICITAÇÃO DE USO DE IMAGEM E/OU SOM DE VOZ PARA PESQUISA	196
	APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ON-LINE AOS/AS PROFESSORES/AS REGENTES DE TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO (1º E 2º ANO)	197
	APÊNDICE D – PROTOCOLO DE ENTREVISTA QUALITATIVA	209
	APÊNDICE E – PROTOCOLO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL: PLANEJAMENTOS DOCENTES	211

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem da leitura e da escrita tem ocupado papel de destaque no campo educacional, principalmente, por se tratar de uma das tarefas mais características da escola. A alfabetização, entendida como aprendizagem inicial da leitura e escrita, é discutida no Brasil há muito tempo, principalmente devido ao número significativo de crianças que fracassam nos primeiros anos escolares, ou são aprovadas em condições de baixa qualidade. A complexidade do tema tem gerado inúmeras questões, análises e trabalhos, buscando resultados efetivos na aprendizagem das crianças.

O papel da escola na formação humana deve ser reconhecido em suas ações diárias, dando condições de acesso aos conhecimentos historicamente construídos pela sociedade, respeitando princípios éticos e democráticos como destaca a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 ao 214, referindo-se à educação como um Direito, que é fundamental para os sujeitos reconhecerem-se como agentes ativos da transformação da sociedade e da sua realidade.

No contexto atual, de inserção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver durante a Educação Básica, se faz necessário acompanhar o processo de implementação deste documento em estados e municípios.

A BNCC é referência para a elaboração dos currículos em todo o território nacional, visando superar a fragmentação das políticas educacionais e delinear a qualidade da educação. De acordo com os direitos de aprendizagem definidos por ela, todos os estudantes devem ter as mesmas oportunidades de aprendizagem, com práticas educativas específicas para as diferentes faixas etárias, vivenciando tempos e espaços diversificados (BRASIL, 2018a).

O município de São José dos Pinhais, seguindo as orientações nacionais sobre a implementação da BNCC, reestruturou seu currículo em 2019, construindo um Referencial Curricular Municipal, que foi implementado em toda a rede no ano de 2020. O Referencial segue as orientações da BNCC (BRASIL, 2018a) e do Referencial Curricular do Estado do Paraná (PARANÁ, 2019), prevendo o desenvolvimento de competências e habilidades. Sendo assim, cabe ressaltar que o ano de 2020, primeiro ano de utilização do novo currículo, foi marcado pelo início da pandemia da Covid-19,

com significativas alterações no ambiente escolar, com medidas de saúde públicas restritivas e de isolamento social.

Para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) em 2019, 11 milhões de pessoas são analfabetas no Brasil, ou seja, 6,6% da população, com 15 anos ou mais. Com a pandemia, segundo dados divulgados pelo UNICEF no ano de 2021, o Brasil saltou de 1,1 milhões em 2019, para 5,1 milhões de crianças e adolescentes sem acesso à educação em 2020. Dentre eles, 41% têm entre 6 e 10 anos, idade em que ocorre o processo de alfabetização. Desta forma, o processo de alfabetização, tão desafiador para a educação brasileira, precisa ainda mais de atenção, por se tratar de um processo complexo, com altos índices de fracasso e os reflexos de uma pandemia que ainda não foi superada.

De acordo com as pesquisas realizadas por Teberosky e Colomer (2003), as crianças pequenas pensam sobre os textos escritos muito cedo e evoluem conforme vão tendo contato com a escrita e o seu funcionamento. Para as autoras citadas, observar a maneira como as crianças aprendem será a melhor forma de ajudá-las. Desta forma, esta pesquisa pretendeu encontrar dados a respeito do processo de inserção da BNCC na prática pedagógica dos docentes, buscando analisar os desafios e as possibilidades que encontram para colocar o currículo em ação. Partiu-se do pressuposto de que a inserção de uma Base Nacional Comum Curricular, documento inédito no Brasil, que serve de orientação básica obrigatória, para a elaboração do Referencial Curricular Municipal, altera a prática dos docentes, trazendo desafios e possibilidades para a compreensão, mediação e efetivação do processo de alfabetização.

O fracasso na alfabetização tem sido tema recorrente na educação pública do nosso país. Ao final do século XX, a escola pública brasileira garantiu a universalização do Ensino Fundamental, mas sem a garantia de um ensino de qualidade, com os mesmos direitos e possibilidades, pois a incompreensão do sistema de escrita perpetua o fracasso ao longo do processo escolar.

O poder público, buscando soluções para esse constante fracasso, tem avaliado periodicamente o nível de alfabetização das crianças, identificando repetidas vezes a baixa qualidade da aprendizagem dos estudantes na questão da alfabetização. Na Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016, por exemplo, “mais da metade (54,7%) das crianças no 3º ano do Ensino Fundamental foram

avaliadas como estando em “nível insuficiente”, quando já teriam pelo menos três anos de escolarização” (SOARES, 2020, p. 9).

Em 2005, por meio da Lei Federal nº 11.114/05, tornou-se obrigatória a matrícula da criança de seis anos de idade no Ensino Fundamental, que foi ampliado para nove anos de duração, atendendo ao Plano Nacional de Educação de 2001, que estabelecia essa meta. Posteriormente, alterando o artigo 4ª da LDB– Lei nº 9.394/1996, em 2009 tornou-se obrigatória a matrícula dos 4 aos 17 anos de idade, de acordo com a Emenda Constitucional nº 59/2009, regulamentada pela Lei nº 12.796/2013, estendendo a obrigatoriedade da escolarização às etapas da Educação Infantil (Pré-escola) ao Ensino Médio.

1.1 JUSTIFICATIVA

1.1.1 Na perspectiva pessoal

Para contextualizar as razões da pesquisadora ao escolher a temática, será importante descrever um pouco do seu percurso, suas aspirações e vivências. Desta forma, neste momento, o relato será realizado em primeira pessoa, pedindo licença acadêmica, para que o leitor se aproxime do seu “ser” latente, humano e suscetível.

Sou mulher, filha, neta, professora, pedagoga, profissional, amiga, colega, vivendo as contradições e belezas da nossa sociedade, as implicações da humanidade do homem. Sou a primeira filha de um casal, que desde cedo precisou trabalhar muito para subsidiar a minha existência. Sofri pela ausência de ter os meus pais mais presentes em minha rotina na infância, principalmente pela necessidade deles em cumprir jornadas exaustivas de trabalho, com pouco tempo de descanso e salários baixos. Minha mãe, sempre que possível, me incentivava com materiais escolares, que sempre fizeram parte das minhas brincadeiras.

Não frequentei a Educação Infantil, pois não foi possível encontrar vagas nas proximidades da minha residência. Mesmo assim, sempre foi evidente o meu interesse pelo mundo letrado, a minha curiosidade pela leitura, a emoção ao me deparar com livros e materiais escritos. Durante a jornada de trabalho da minha mãe, eu ficava sob os cuidados da minha avó, sempre muito amorosa, cuidadosa e prestativa. Com ela aprendi a importância da oralidade, as nossas conversas sempre eram muito importantes, ela sempre respondia às minhas perguntas, mesmo que de

forma simples. Suas histórias sempre eram as melhores, ousou dizer, que minha avó foi uma verdadeira contadora de histórias, carregava em seus lábios a tradição oral, a cultura popular, histórias esquecidas pelos livros de literatura infantil, livros que só fui conhecer muito tempo depois.

Minha avó era analfabeta, nordestina, negra, mulher forte, que criou os filhos em meio a muito preconceito e humilhação. Seu sorriso era marcante, posso fechar os meus olhos e ver aquele lindo sorriso, coisas que só a memória pode nos proporcionar. Com ela aprendi a admirar o que era mais simples, comer ameixas retiradas do pé, subir em árvores, brincar com terra, regar as flores do jardim, identificar os nomes das plantas, compreender as propriedades medicinais dos chás, com ela vivi toda a base da minha educação.

Que mulher admirável. Éramos verdadeiras parceiras, eu procurei aprender a ler muito rápido depois que entrei na escola, e desde então, nos completávamos. Eu lia as placas, os letreiros, as embalagens, as informações contidas em um simples extrato bancário, para que ela pudesse se preocupar em formar o meu caráter. Com ela aprendi o valor da resiliência, não por palavras, mas com o seu exemplo. Uma mulher que não conseguia reconhecer uma simples letra, mas que realizava, com todo o seu esforço, as melhores receitas, que bordava, confeccionava roupas, acessórios, sem ter tido nenhuma instrução básica.

Acredito que as minhas razões pela alfabetização se tornam mais claras ao leitor, não só por ela, minha avó Minervina, mas por todos os seres humanos que foram privados, marginalizados e excluídos da sociedade letrada. Minha razão pessoal será sempre centrada nela, com quem tenho laços tão simbólicos, que ultrapassam a própria morte e a eternidade.

Além dela, sempre convivi com o meu avô Aderaldo, homem comunicativo, envolvido com a política e a nossa comunidade, tornando-se o fundador e primeiro presidente da Associação de Moradores do nosso bairro. Um homem que se doava pelos outros, que buscava recursos para que a comunidade tivesse cursos profissionalizantes, ginástica e momentos de lazer; ajudou a erguer cada tijolo da sede da Associação de Moradores do Bairro.

Meu avô Aderaldo, também nordestino, sofreu com a seca, com as consequências do trabalho infantil, com a precariedade de sua profissão – de pedreiro, sofrendo muito cedo um acidente de trabalho, sem nenhum tipo de assistência e indenização. Os patrões, homens que se diziam honrados, o trapacearam, fazendo-o

assinar papéis sem compreender nada do que estava escrito – foi vítima de uma das injustiças da nossa sociedade.

Carregando em meu ser, muito deles, de suas vivências, de seus sofrimentos, fui me tornando a cada dia mais predestinada com os ideais da educação, com a possibilidade de garantir direitos às pessoas que mais precisam deles. Um ser que sente o sofrimento das pessoas, que traz na memória dores e trajetórias dos que mais amou.

Eu, com apenas 7 anos, comecei a ensinar os meus avós a escrever. Sem nenhum método, mas com muito amor pelo que fazia, realizava as aulas diariamente, todas as noites, reproduzindo tudo o que aprendia com a minha professora na escola. E foi ali, que ela teve coragem, se sentiu capaz e decidiu começar a estudar. Fez sua matrícula em uma turma da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e depois de alguns anos aprendeu a ler e a escrever.

Minha trajetória é marcada pela educação, mesmo com poucos recursos para leitura, eu devorava as letras em revistas, gibis e materiais antigos que a minha mãe trazia para casa. Tinha um mundo paralelo, viajava para todos os continentes sem sair do meu quarto, principalmente com as revistas “Viagem”, nelas conheci Las Vegas, Paris, Tóquio e tantos outros lugares. A escola era sempre um espaço de aprendizagem, de descobertas, de reflexões, mas também de vivenciar contradições. Dentre as contradições, hoje posso destacar: a) a formação continuada em desacordo com os interesses e necessidades dos professores; b) o fracasso das crianças das escolas públicas no processo de alfabetização, crianças excluídas, reprovadas e impedidas de gozar de seus direitos; c) as metodologias tradicionais e pouco produtivas para o processo de ensino e aprendizagem.

Os anos se passaram e a minha formação crítica foi se tornando mais latente e escolhi a educação. Escolhi me tornar uma profissional da educação. Escolha talvez muito imatura, para uma menina de 17 anos, mas extremamente importante para a mulher que tenho me tornado.

Fiz o Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Paraná (UFPR), de 2007 a 2010. Como outros estudantes trabalhadores, cumpria a jornada profissional

durante o dia e cursava a faculdade à noite. Entre estágios e concursos, me tornei professora e pedagoga.

Atuando no serviço público, em dois municípios da região metropolitana de Curitiba, pude compreender melhor os desafios da educação, alguns aparentemente muito distantes do que aprendi nos bancos da Universidade.

Dentre o atendimento dos pais, professores e alunos, a temática da alfabetização continuava em evidência na minha rotina profissional, pois o número de estudantes com dificuldades no processo de aprendizagem da língua escrita sempre me preocupava, trazendo inquietações e desafios. Muitas crianças não obtinham êxito na aprendizagem da língua escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental e carregavam as marcas profundas nos anos que seguiam.

Como professora alfabetizadora, percebia a dificuldade de atender as necessidades individuais das crianças, de avançar na consolidação da escrita, principalmente nos primeiros anos da docência. Entre erros, tropeços e acertos, os desafios para alfabetizar as crianças saltavam aos olhos.

Depois de alguns anos, acompanhando de forma recorrente as reclamações e o fracasso no processo de alfabetização, entendi que ali estava o meu grande desafio pessoal, compreender e pesquisar os processos implicados na alfabetização.

Inspirada em um dos grandes autores da educação, Paulo Freire (2021), assumi que a luta dos docentes deve estar pautada em uma escola democrática, local de produção de conhecimento, onde se ensina e se aprende. E também se centrando na compreensão do mundo, entendendo que ensinar não é transferir conhecimentos acumulados, e aprender não é meramente recepção de um conteúdo transferido.

Assim, essa pesquisa partiu da inquietação da pesquisadora, na reflexão sobre o processo de alfabetização: dos fracassos e desafios na educação pública brasileira e que as novas reflexões teóricas possibilitarão uma prática pedagógica mais consciente, compreendendo as dimensões do currículo municipal, convergências e divergências com a BNCC e possibilidades para a docência dos anos iniciais do Ensino Fundamental, especificamente na alfabetização.

O professor é ensinante, no dizer de Paulo Freire (2021), mas também aprendiz, tendo uma função prazerosa, além de

Exigente de seriedade, de preparo científico, de preparo físico, emocional, afetivo. É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela

implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes de uma desistência. É impossível ensinar sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar (FREIRE, 2021, p. 28).

Desta função docente, tão complexa e amorosa, destaca-se a necessidade de observar e compreender o processo de alfabetização em meio à reflexão, os saberes e conhecimentos dos professores. Sendo uma das exigências relatadas por Paulo Freire, para que os alunos testemunhem a luta democrática de seus professores, a exigência por uma formação permanente e autêntica, onde se viva a tensão dialética entre teoria e prática.

Ser docente não é uma tarefa fácil, exige firmar posição como professor, afirmar-se na profissão docente. Segundo Nóvoa (2017), a profissão docente não acaba dentro do espaço profissional, pois é preciso tomar posição publicamente, sobre os temas educativos, participar na construção das políticas públicas. O campo de formação dos professores precisa de grandes mudanças, mas não deve ser entendido como a resposta para todos os problemas educativos, pois precisamos também fortalecer a profissão docente, tendo em vista que ambas estão intimamente ligadas.

Para Freire (1996), a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode virar blábláblá e a prática, ativismo. Neste sentido, a avaliação da prática é fator importante e indispensável à formação docente. Para ele, não existe docência sem discência, desta forma, ao ensinar se aprende e vice-versa.

A educação é um ato complexo, sua boa qualidade depende de inúmeros fatores. Compreender a realidade social em que vivemos, os constantes desafios mundiais que interferem no processo da educação é função primordial para o trabalho docente.

Ser professor é reafirmar nossa profissão e nossa posição no mundo, movendo-se de forma consciente em prol de diminuir as injustiças sociais e possibilitar o acesso, principalmente àqueles que foram negados – o direito à educação.

1.1.2 Na perspectiva social

Atuar em uma problemática da sociedade, que se reflete nas escolas públicas do país, onde se evidenciam as desigualdades sociais, tanto de acesso à cultura,

como dos bens materiais. Considerando a pluralidade dos estudantes, valorizando a diversidade e ultrapassando ideias de homogeneização, a escola e os sujeitos que dela fazem parte, assim como a sociedade de maneira geral, devem discutir o que aprender, como ensinar, para que aprender e como superar os fracassos da educação. Assim, a escola como espaço de formação dos sujeitos, precisa apontar elementos para a construção de políticas públicas para a promoção da equidade, da igualdade e da justiça social, em uma sociedade que se pretende ser mais humana.

As pesquisas de Ferreiro e Teberosky (1999) reforçaram a necessidade de compreender a situação educacional da América Latina, no que diz respeito à problemática do analfabetismo, evidenciando a responsabilidade da sociedade com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que trata do Direito à Educação. Um desafio que se apresenta a todos, como direito humano inalienável, fundamental para uma sociedade mais justa, fraterna e solidária.

Desta forma, pesquisar sobre o currículo e a interferência na prática pedagógica do processo de alfabetização pode gerar novos saberes essenciais na busca de soluções conjuntas para os problemas recorrentes da educação, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a dificuldade em alfabetizar, como Paulo Freire (2021, p.26) destaca que:

Esta é uma das violências que o analfabetismo realiza - a de castrar o corpo consciente e falante de mulheres e homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-la, repensar a própria leitura. Mesmo que não zere as milenar e socialmente criadas relações entre linguagem, pensamento e realidade, o analfabetismo as mutila e se constitui num obstáculo à assunção plena da cidadania. E as mutila porque, nas culturas letradas, interdita analfabetos e analfabetas de completar o ciclo das relações entre linguagem, pensamento e realidade, ao fechar a porta, nestas relações, ao lado necessário da linguagem escrita. É preciso não esquecer que há um movimento dinâmico entre pensamento, linguagem e realidade do qual, se bem assumido, resulta uma crescente capacidade criadora de tal modo que, quanto mais vivemos integralmente esse movimento tanto mais nos tornamos sujeitos críticos do processo de conhecer, de ensinar, de aprender, de ler, de escrever, de estudar.

Diante disso, pode-se pensar nas pessoas que, sem acesso à cultura escrita, têm seus direitos de participação na sociedade castrados, não conseguem ter um papel ativo na sociedade, são marginalizados e não conseguem ter sua cidadania respeitada, contrariando direitos fundamentais, inclusive garantidos pela Constituição Federal e os Direitos Humanos. Os sujeitos se fazem por meio da linguagem, das relações que constroem com ela e por ela, quando não se tem acesso à linguagem

escrita se torna mais difícil exercer plenamente o censo crítico, buscando o conhecimento na leitura, na escrita, com pesquisas e estudos, ficando à mercê dos conhecimentos repassados por outros sujeitos e por suas visões da realidade, que nem sempre levam em consideração os nossos contextos e interesses.

Com a ampliação das instituições educativas no final do século XX, devido às oportunidades de acesso à escola pública, percebe-se um avanço significativo nas taxas de escolarização da população, o que “não resultou em democratização da educação: ter acesso à escola, mas não ter acesso a um ensino de qualidade significa não conquistar igualdade de direitos e de possibilidades” (SOARES, 2020, p. 9). A aprendizagem da língua escrita é fundamental para a continuidade e sucesso no processo de escolarização, pois as habilidades de leitura e escrita proporcionam a capacidade de responder às demandas sociais, profissionais e o desenvolvimento da cidadania. Assegurar o acesso à educação não garante a qualidade do ensino, pois muitas pessoas permanecem em condições de Analfabetismo Funcional, mesmo completando os anos iniciais do Ensino Fundamental, como aponta Soares (2020).

Por conta disso, são implementadas políticas de formação para os alfabetizadores, que são alteradas e substituídas nas trocas de gestão, limitando-se, muitas vezes, à escolha de novos métodos de alfabetização. Soares (2020) destaca que mesmo com inúmeras pesquisas e publicações sobre a temática, enfrentamos periodicamente o fracasso na alfabetização, que se concentra nas instituições públicas de ensino, local onde se encontram as crianças que mais dependem da escola para obter melhores condições de vida.

Segundo as pesquisas realizadas por Soares (2020), as crianças da escola pública podem aprender a ler e a escrever, se o foco for direcionado para a aprendizagem, para depois definir o ensino, com o acompanhamento do desenvolvimento linguístico e cognitivo em crianças dos 4 aos 8 anos, verificando seus conhecimentos e suas potencialidades. Desta forma, ela reforça a importância da mudança no foco da ação docente em um processo de desenvolvimento cotidiano, com metas construídas coletivamente, com orientações para enriquecimento das práticas de ensino, buscando, sobretudo, ações comprometidas com a aprendizagem das crianças.

1.1.3 Na perspectiva acadêmica

De acordo com Alarcão (2001), as pessoas são fundamentais na organização da escola e precisam ser protagonistas da ação educativa. A complexidade da função docente exige uma sede pela construção do saber, uma construção reflexiva sobre sua missão, suas atividades e as consequências que elas trazem. Uma escola reflexiva precisa interrogar-se a si própria, pensando no seu presente e projetando o seu futuro, de forma dialógica, buscando compreender antes de agir.

A BNCC (BRASIL, 2018a) descreve a necessidade de uma atenção especial na reflexão e viabilização das práticas pedagógicas, com uma política educacional que articule as etapas e fases, possibilitando maiores oportunidades de sucesso para os estudantes. No âmbito acadêmico se faz necessário que novos estudos apontem os dilemas, tensões e possibilidades na implementação de políticas nacionais, na elaboração e reelaboração dos currículos e nas reflexões teórico-práticas, com problemas reais do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, observar os interesses dos professores, suas necessidades reais ao colocar o currículo em ação, pode possibilitar a produção de novos conhecimentos e subsídios teóricos para avançar em pesquisas sobre políticas nacionais de alfabetização e de formação continuada dos professores.

A escola não tem acompanhado as mudanças da sociedade, não convence e nem atrai. Marcada pela disciplinaridade, discrimina os que não se adaptam. É fato que a escola precisa mudar seu currículo, sua organização disciplinar, pedagógica e organizacional. Mas precisamos pensar e agir, para transformá-la. A escola é um local de vivência e cidadania, tem a função de preparar os cidadãos, mas não deve ser pensada apenas com esse objetivo, porque a escola é a própria vida (ALARCÃO, 2001). Desta forma, podemos pensar o processo de alfabetização como um direito humano, onde o ato de ler e escrever contribui com a construção da cidadania.

Para Cagliari (1997), o fato da escola não tornar os seus alunos bons, traz graves consequências para o futuro deles, dificuldades para continuar na escola, principalmente porque a leitura é necessária a todo o instante, trazendo até mesmo consequências como a evasão escolar. Para ele, uma das causas desse fracasso é a incompetência técnica, sendo que as instâncias que orientam a Educação, como escolas de formação, Secretarias de Educação, autores de livros didáticos, professores etc., desconhecem muitos aspectos básicos da fala, da escrita e da leitura. Compreende-se que o processo de alfabetização é complexo, inclui muitos

fatores, mas quando o professor entende como se dá a aquisição do conhecimento, mais condição terá de encaminhar a aprendizagem, selecionando métodos e técnicas mais adequadas, acima de qualquer modelo preestabelecido.

A alfabetização é um momento muito importante para a formação escolar dos sujeitos, ao ter domínio da escrita se tem a possibilidade de acesso ao saber acumulado, fonte de poder nas sociedades. Pensando no direito à educação e acesso aos bens culturais de todas as pessoas, percebe-se a urgência de se pesquisar novas alternativas para a prática pedagógica dos professores, principalmente das escolas públicas, que vivenciam as desigualdades educacionais do sistema brasileiro em seu cotidiano. Buscando aliar conhecimentos teóricos, com metodologias, estratégias de ação, interpretação dos docentes ao planejar o processo de ensino-aprendizagem, a pesquisa pretende abordar as ações do professor durante a implementação de um novo currículo. Dentro das salas de aula os profissionais são solitários em suas jornadas, o que ressalta a necessidade do diálogo com o outro, com a construção coletiva, ressignificando suas experiências e práticas.

A BNCC (BRASIL, 2018a), em conformidade com o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), pretende assegurar direitos de aprendizagem e desenvolvimento, nas bases de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. A proposta de uma Base Nacional Comum Curricular integra a política nacional da Educação Básica e pretende contribuir com outras políticas e ações no âmbito federal, estadual e municipal, no que diz respeito à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e ofertas de infraestrutura (BRASIL, 2018a).

O Referencial Curricular de São José dos Pinhais busca alinhar-se à Base Nacional Comum Curricular e ao Referencial Curricular do Estado do Paraná, orientando aprendizagens e visando à garantia de condições necessárias para sua concretização, na perspectiva da equidade. O Referencial Municipal foi realizado em uma tessitura coletiva que, conforme descrito no documento, espelha a identidade do município e uma práxis efetiva. A sua implementação ocorre de acordo com os princípios da Educação Integral, Equidade e Igualdade, Educação Inclusiva, Educador e Estudante, Educação para Paz e Avaliação. O Ensino Fundamental é dividido em anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), cabendo ao município a oferta da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que, no início do Ensino Fundamental

A ação pedagógica no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental tem como foco a alfabetização, garantindo as oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado com o desenvolvimento de outras habilidades (de leitura e de escrita), a contextualização das práticas diversificadas de letramentos e a necessidade de alfabetização em todas as áreas de conhecimento, com suas especificidades. A tessitura de um currículo para essa etapa impõe vários desafios, entre eles superar as rupturas que ocorrem na transição entre as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e entre as duas fases do Ensino Fundamental: anos iniciais e anos finais (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020).

A alteração curricular traz mudanças para as práticas dos professores no cotidiano escolar, nesse caso, para os professores alfabetizadores, dos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, pois, anteriormente, a alfabetização de forma sistematizada constava no currículo nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao realizar uma pesquisa com esses docentes, suas interpretações e interações com a Proposta Curricular em implantação, principalmente durante o período de alfabetização, tão desafiador para o município, pretende-se compreender a relação do currículo com a aprendizagem dos estudantes e as necessidades dos professores para uma atuação mais assertiva.

Ao analisar as interpretações docentes sobre o currículo em implementação, as relações entre a teoria e a prática, pretende-se compreender as principais dificuldades e possibilidades encontradas pelos professores para alfabetizar, a partir do novo Referencial Curricular do Município, que segue as orientações da BNCC em vigor em todo o território nacional. As análises partem da legislação, documentos orientadores oficiais, fundamentos teóricos que nos norteiam e as necessidades percebidas, com o intuito de revelar descobertas para auxiliar os profissionais da educação neste contexto e melhorar a qualidade da alfabetização.

Para Lüdke (2001), possibilitar ao professor e ao seu exercício profissional o contato com a pesquisa é indispensável, trazendo a ideia do professor-pesquisador, que possibilita a dimensão crítica de seu pensamento. A ideia do professor reflexivo, grande contribuição de Schön (2007), vem ao encontro da ideia de pesquisa junto aos professores e do próprio professor como pesquisador, o que é evidenciado em um Mestrado Profissional. A Universidade, em sua função social, deve se ater às questões que prejudicam os fundamentos de uma sociedade mais justa e igualitária. Neste caso, o fracasso em alfabetizar, que diminui a perspectiva de muitos indivíduos, que não conseguem acessar os bens culturais e sociais, permanecendo marginalizados, evidenciando as desigualdades do Sistema Educacional Brasileiro.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA

1.2.1 Definição

Observar e compreender o currículo e a prática pedagógica em seu ato complexo, como processo de reflexão, de tomada de decisão sistematizada sobre a educação, pode auxiliar na compreensão dos desafios e das possibilidades no processo de aprendizagem da língua escrita. Goulart (2006) retrata que o modo como organizamos o trabalho pedagógico está ligado ao sentido que damos à função social da escola, à infância e à adolescência e aos processos de ensino-aprendizagem.

A partir da aprovação da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação em 20 de dezembro de 2017, foram definidas as aprendizagens essenciais às crianças e jovens brasileiros na Educação Básica (BRASIL, 2017a). A BNCC é um documento normativo, que deve orientar os currículos dos sistemas e redes de ensino em todo o território nacional, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

O processo de construção da BNCC não é recente, iniciou-se em 2015, mas já era apontado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo nº 210 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), inciso IV de seu artigo 9º, que cabe à União

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, p. 12).

Com a aprovação da BNCC tornou-se obrigatória a elaboração e reelaboração dos currículos das redes de ensino. No Paraná, em regime colaborativo entre o estado e seus respectivos municípios, foi construído o Referencial Curricular do Estado do Paraná no ano de 2019. O sistema estadual do Paraná é constituído por 382 municípios, dentre eles 17 com sistemas próprios de ensino, legislação específica, com órgão colegiado deliberativo, Conselhos Municipais de Educação (CME). A partir da finalização do Referencial do Estado do Paraná, os sistemas de ensino deveriam orientar as escolas para efetivação do currículo em 2020, por meio da elaboração e reelaboração das propostas curriculares, orientações às escolas e formação continuada aos professores (PARANÁ, 2019).

A BNCC define que a sistematização da alfabetização deve ocorrer nos 1º e nos 2º anos do Ensino Fundamental, sempre em consonância com a funcionalidade da linguagem em situações reais de comunicação. De acordo com o Referencial Curricular do Estado do Paraná, “espera-se que o aluno no 3º ano esteja lendo em voz alta com desenvoltura e em silêncio com mais precisão para que, nos anos subsequentes, possa aprimorar cada vez mais sua capacidade de decodificação e compreensão leitora” (PARANÁ, 2019, p. 210). A nova orientação sobre a alfabetização altera a meta descrita no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), que previa a apropriação do sistema de escrita alfabética até o término do 3º ano.

A novidade incluída pela BNCC no Pré-Escolar são os objetivos de aprendizagem envolvendo o trabalho com a língua escrita. Desta forma, cabe ressaltar que o desafio ainda não superado na alfabetização, de alfabetizar nos três anos do então Ensino Fundamental, passa a contar com o início do processo de aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil.

Dentro do espaço escolar, o planejamento, que parte da interpretação do currículo, tem ocupado um tempo considerável na hora-atividade dos professores, sendo muitas vezes uma exigência das instituições, um documento formal que direciona as práticas pedagógicas, ocupando um papel central no fazer docente. O planejamento também parte das redes de ensino, das Secretarias de Educação, que com a BNCC, devem planejar como integrar a Educação Infantil ao Ensino Fundamental, que até então tinha uma orientação pedagógica completamente isolada do Ensino Fundamental.

1.2.2 Delimitação do Problema

Esta pesquisa pretendeu responder à seguinte pergunta: Como o município vem implementando as orientações para atender as concepções de alfabetização propostas na BNCC no Currículo Municipal?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Geral

Analisar as implementações no Currículo Municipal para atender às concepções de alfabetização propostas na BNCC a partir do planejamento e da prática dos/das professores/as.

1.3.2 Específicos

- Analisar as implementações do Referencial Curricular Municipal para atender às concepções de alfabetização propostas na BNCC;
- Identificar as estratégias e conhecimentos mobilizados no planejamento e nas práticas pedagógicas utilizados pelos/as professores/as no processo de alfabetização de forma a atender a BNCC;
- Identificar as demandas de formação continuada apresentadas pelos/as professores/as para atender as concepções de alfabetização propostas na BNCC.

2 FUNDAMENTOS: BUSCA DE SUBSÍDIOS TEÓRICOS

2.1 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A Constituição da República Federativa do Brasil, instituída em 1988, destina-se a assegurar o Estado Democrático, o exercício dos direitos sociais e individuais, a igualdade, a justiça, a liberdade, o desenvolvimento, a segurança, o bem-estar, para uma sociedade fraterna, sem preconceitos, baseada na harmonia social e na solução pacífica das controvérsias. Dentre os fundamentos da nossa Constituição estão a dignidade da pessoa humana, a cidadania, a soberania, o pluralismo político e os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Em seu artigo 1º, parágrafo único, afirma que todo o poder emana do povo, por meio de representantes eleitos ou diretamente, ressaltando seu compromisso com a democracia (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 1988 apresenta como objetivos fundamentais construir uma sociedade justa, livre e solidária, garantir o desenvolvimento nacional, erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais, promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. O documento traz direitos e garantias fundamentais, direitos e deveres individuais e coletivos, direitos sociais, direitos políticos, a organização político-administrativa da República, disposições gerais sobre a administração pública, a organização dos poderes, dentre outras questões importantes para o funcionamento do país.

Sancionada em 05 de outubro de 1988, durante o governo do presidente José Sarney, a Constituição da República Federativa do Brasil vigente, Carta Magna do Brasil, possui 250 artigos e foi estabelecida depois de 21 anos de Ditadura Militar, restabelecendo a democracia no nosso país. Em seu Título VIII, trata da Ordem Social, com objetivo da justiça social e o bem-estar, afirmando que o Estado exercerá a função de planejamento de políticas sociais, como na Saúde, Educação, Cultura e Esporte e etc. No Capítulo I, Seção III, trata da Educação, iniciando pelo artigo 205, que afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Os princípios descritos na Constituição Federal para o ensino são: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal; IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1988).

No artigo 208, a Constituição Federal salienta o dever do Estado em garantir a educação obrigatória dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurando a oferta gratuita para os que não tiveram acesso na idade própria. O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito e, o Ensino Fundamental deve ser ministrado em Língua Portuguesa, assegurando às comunidades indígenas a utilização da língua materna. Segundo o documento, os municípios devem atuar prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, já os Estados e o Distrito Federal no Ensino Fundamental e Médio.

O artigo 210 institui que serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, visando assegurar a formação básica comum, reforçando a necessidade de documentos orientadores em nível nacional, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018a). O documento demonstra preocupação com a universalização do ensino obrigatório e com a garantia de padrões de qualidade e equidade, de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014).

Em 1996 foi sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei N.º 9.394, que trata da legislação que regulamenta toda a educação brasileira, estabelecendo diretrizes e bases da educação nacional. Em seus 92 artigos encontram-se os princípios e fins da educação nacional, a organização da educação, do direito à educação e do dever de educar, os níveis e modalidades de educação e ensino e disposições gerais. A atual LDB entrou em vigor no dia 20 de dezembro de 1996, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 1996).

Em consonância com a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 entende a educação como dever da família e do Estado, nos princípios de liberdade e com os ideais de solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. De acordo com princípios já promulgados pela Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996, também apresenta em seus princípios questões fundamentais, como por exemplo, a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, garantia de padrões de qualidade, a gratuidade do ensino público etc.

Em ambas, Constituição Federal (BRASIL, 1988) e LDB (BRASIL, 1996), percebe-se a preocupação com diretrizes para nortear os currículos e seus conteúdos mínimos, visando à formação básica comum, determinando que, com a idade obrigatória, em que todas as crianças a partir do dia em que completam 4 (quatro) anos de idade devem ter garantia de vaga em escola pública de Educação Infantil ou Ensino Fundamental mais próxima de sua residência.

Conforme estabelece a Lei nº 12.796 de 2013 (BRASIL, 2013a), que altera a LDB, a Educação Básica obrigatória e gratuita deve ocorrer dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos, sendo que as redes estaduais e municipais de ensino tiveram até 2016 para se adequar e acolher esses estudantes. A Educação Básica obrigatória e gratuita é organizada em três etapas: pré-escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil contempla na idade obrigatória, crianças de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos na pré-escola, com atendimento de, no mínimo, quatro horas diárias, com carga horária anual de 800 horas, que devem ser distribuídas em, no mínimo, 200 dias letivos (BRASIL, 2013a).

O artigo 22 da LDB, que trata da finalidade da Educação Básica, reitera a necessidade de assegurar formação comum indispensável para o exercício da cidadania, com meios para que os educandos progridam no trabalho e em estudos posteriores. Em seu parágrafo único, incluído pela Lei 14.407 de julho de 2022, ou seja, em uma alteração recente, estabelece o compromisso da Educação Básica com a formação do leitor e do estímulo à leitura ao descrever que “são objetivos precípuos da Educação Básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do *caput* deste artigo” e também no artigo 4º, inciso XI, ao tratar do papel do Estado na Educação, com a garantia de “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da

Educação Básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos” (BRASIL, 1996).

A LDB (BRASIL, 1996) ao trazer a necessidade de formação básica comum pressupõe diretrizes para a organização dos currículos, com uma base nacional comum e uma parte diversificada, reforçando o Artigo 210 da Constituição Federal, o que culminou no processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a), com uma versão preliminar que contou com o apoio de docentes de universidades públicas e particulares, especialistas, educadores, técnicos das secretarias de educação de estados e municípios e instituições representativas. As análises e pareceres recebidos sobre a proposta inicial apontaram para a necessidade de implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com diversas possibilidades de atuação para melhoria do ensino nos anos iniciais, principalmente com programas de formação aos professores (BRASIL, 1997a).

Os graves problemas enfrentados na educação nacional nas décadas de 70 e 80, com a expansão da escolarização, por meio do acesso à educação básica, apontavam altos índices no fracasso escolar, com inúmeras evasões e repetências e trouxeram à tona a necessidade de um novo projeto educacional para o Brasil, reforçando a necessidade de avançar na qualidade da educação. Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais funcionaram como um referencial para o Ensino Fundamental de qualidade, tratando de uma proposta flexível para auxiliar na concretização dos currículos, sem um caráter impositivo, pois respeita as diversidades regionais do país e a autonomia dos professores e equipes pedagógicas. Dessa forma, o documento aponta os desafios a serem enfrentados para a concretização de suas propostas destacando que:

[...] se estes Parâmetros Curriculares Nacionais podem funcionar como elemento catalisador de ações na busca de uma melhoria da qualidade da educação brasileira, de modo algum pretende resolver todos os problemas que afetam a qualidade do ensino e da aprendizagem no País. A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada dos professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos, Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira (BRASIL, 1997a, p. 13-14).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a) foram organizados em uma coleção de dez volumes, dentre eles, um documento de Introdução, seis documentos referentes às áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física) e três documentos sobre os Temas Transversais (com as temáticas Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde e o volume de apresentação destes temas). De acordo com a apresentação dos PCNs, o Ministério da Educação (MEC) forneceu aos educadores os seus próprios exemplares, para que pudessem consultar, fazer anotações e ter fundamentos para a formulação das propostas de suas escolas com o objetivo de contribuir para transformações na educação e auxiliar na reflexão e na discussão sobre aspectos da prática cotidiana dos docentes, por meio de expectativas de aprendizagem, maneiras de avaliar, objetivos, conteúdos, orientações didáticas, dentre outros (BRASIL, 1997a). Os PCNs indicam para o Ensino Fundamental, 10 objetivos que os estudantes devem ser capazes de atingir (QUADRO 1).

QUADRO 1 - OBJETIVOS DOS PCNs PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;
Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;
Conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país;
Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;
Perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;
Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;
Conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;
Utilizar as diferentes linguagens verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
Questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação.

FONTE: Brasil (1997b, p. 7- 8).

Os objetivos listados nos PCNs para o Ensino Fundamental apresentam uma preocupação com a formação dos estudantes para a participação social, na busca pelo exercício pleno da cidadania. Com a necessidade da formação humana dos estudantes, com respeito ao meio ambiente, partindo do diálogo entre as pessoas, na superação de qualquer tipo de discriminação, reconhecendo as características individuais e sociais dos sujeitos.

Diante do que está disposto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDB (BRASIL, 1996), foram publicadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) (BRASIL, 2010) visando à qualidade da educação, por se tratar de um alicerce importante para a nação que se pretende construir, com pleno exercício da cidadania e acesso aos direitos fundamentais. O objetivo das novas DCNs foi de estabelecer a base nacional comum para que todas as redes de ensino brasileiras passassem a organizar, desenvolver e avaliar suas propostas pedagógicas com o Ensino Fundamental de 9 anos e a obrigatoriedade do ensino público dos 4 aos 17 anos (BRASIL, 2013b).

As novas DCNs resultam de diversos debates, estudos e audiências públicas, em diferentes esferas e com a participação dos mais diversos representantes. O documento apresenta uma preocupação com o desenvolvimento pleno dos sujeitos, com uma formação de qualidade, que respeite os diferentes níveis de aprendizagem, as condições culturais, sociais, emocionais, físicas e étnicas (BRASIL, 2013b).

Além de tratar das três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), as DCNs são mais amplas ao incluir diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação no Campo, Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos estabelecimentos penais, Educação Técnica de Nível Médio, Educação Indígena, Quilombola, Educação Especial, Educação das Relações Étnico-Raciais, Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2013b).

Devido a sua atribuição federal, o Conselho Nacional de Educação (CNE) articula as DCNs, que têm como expectativa inspirar as instituições educacionais e sistemas de educação na elaboração de seus projetos políticos pedagógicos, bem como as políticas de gestão pública (BRASIL, 2013b). O documento traz informações sobre os conteúdos curriculares da Educação Básica, entendendo que

[...] toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação (BRASIL, 2013b, p. 24).

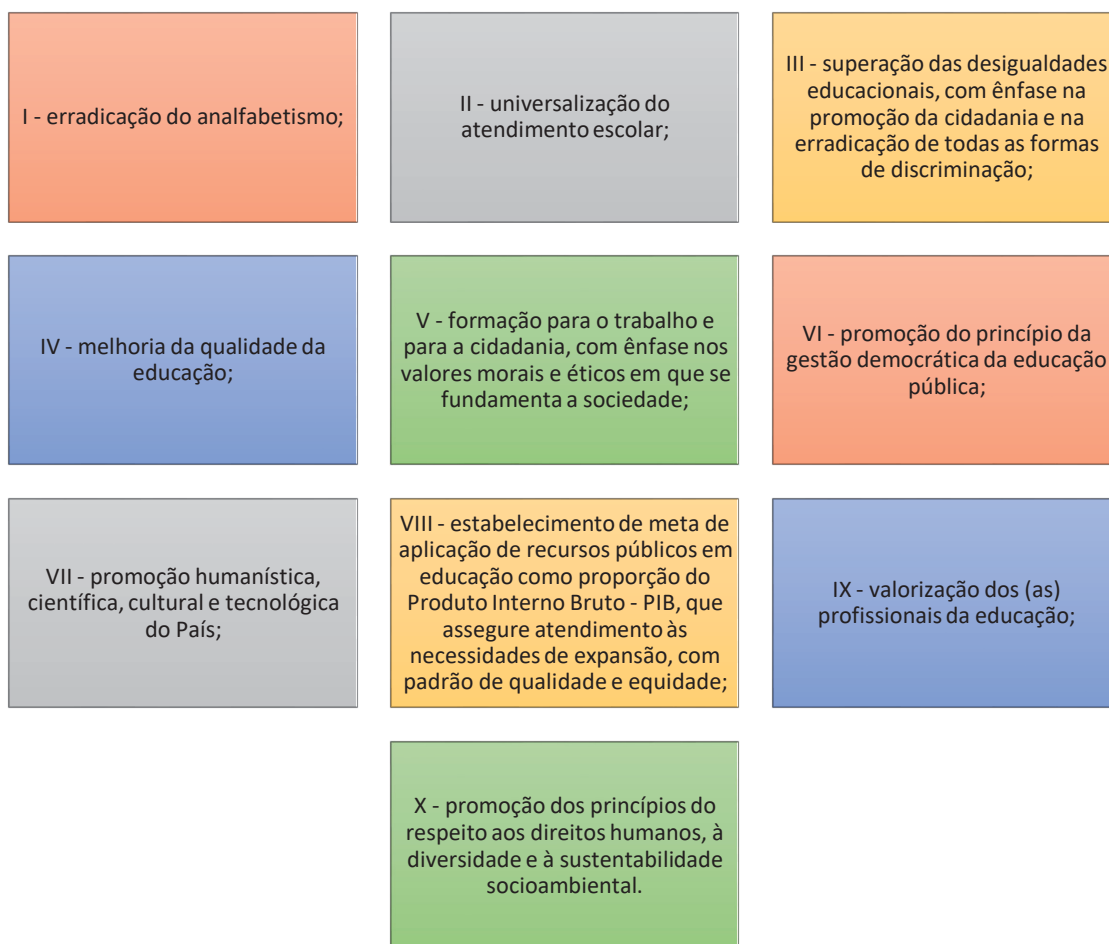
Assim, as DCNs ampliaram em muito as políticas curriculares até então existentes e não ficaram apenas na prescrição de propostas e práticas longe da realidade da escola brasileira, preocupando-se também com os processos de planejamento para atender a diversidade social presente na educação. Inovou também na organização e gestão do currículo destacando que:

Na organização e gestão do currículo, as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar requerem a atenção criteriosa da instituição escolar, porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante. Perpassam todos os aspectos da organização escolar, desde o planejamento do trabalho pedagógico, a gestão administrativo-acadêmica, até a organização do tempo e do espaço físico e a seleção, disposição e utilização dos equipamentos e mobiliário da instituição, ou seja, todo o conjunto das atividades que se realizam no espaço escolar, em seus diferentes âmbitos (BRASIL, 2013b, p. 28).

Portanto, as DCNs preocuparam-se em detalhar questões importantes como o tempo, o espaço físico e os equipamentos necessários para a garantia da oferta de uma educação de qualidade para todos os envolvidos no processo educacional.

Em relação ao Plano Nacional de Educação (PNE), mencionado tanto na Constituição Federal de 1988 quanto na LDB de 1996, o documento em vigência foi aprovado em 25 de junho de 2014, no governo da presidente Dilma Rousseff, com validade de 10 (dez) anos, ou seja, de 2014 até 2024, por meio da Lei nº 13.005/2014 (BRASIL, 2014). O PNE determina diretrizes, estratégias e metas para a política de educação nacional. A Figura 1 apresenta 10 (dez) Diretrizes, do Artigo 2º da Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014).

FIGURA 1 - AS DIRETRIZES DO PNE 2014



FONTE: Brasil (2014).

O PNE propõe o cumprimento de 20 (vinte) Metas para a década, de 2014 a 2024. E foi proposto monitoramento de forma contínua e com avaliações periódicas, deve contar com ações do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Fórum Nacional de Educação, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, visando a sua efetivação. O acompanhamento das metas deverá ser realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que divulgará a cada 2 (dois) anos estudos aferindo a evolução do PNE. As metas instituídas nesse Plano também precisam ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o censo demográfico e os censos nacionais da educação atualizados (BRASIL, 2014).

Diante das metas estabelecidas para o PNE (2014-2024), em relação a aprendizagem da linguagem escrita e questões referentes à sua efetivação, objeto intrínseco desta pesquisa, cabe ressaltar as Metas 1, 2 e 5 (QUADRO 2).

QUADRO 2 - METAS DO PNE RELACIONADAS À APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ESCRITA

META 1 - Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
META 2 - Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos conclua essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
META 5 - Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

FONTE: Brasil (2014).

Essas metas demonstram a preocupação com a universalização do Ensino Fundamental de 9 anos, o ingresso da criança na Educação Infantil obrigatoriamente a partir dos 4 anos de idade e a necessidade de alfabetizar as crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental, melhorando a qualidade da educação. Tratam-se de metas importantes para se pensar no processo de aprendizagem da linguagem escrita no processo de alfabetização, principalmente ao pensarmos nas crianças que estudam nas instituições públicas de ensino do nosso país e que precisam de todos os estímulos e possibilidades que a escola puder ofertar, em prol de seu desenvolvimento e de seus direitos de aprendizagem, para que consigam ler e escrever com autonomia, utilizando essas práticas em sua vida diária, diminuindo as desigualdades educacionais do nosso país.

A Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 2014, como visto, já previam a implantação de uma política educacional articulada para a organização de uma Base Nacional Comum Curricular para o Brasil. Diante disso, no ano de 2017 foi aprovada a BNCC, que expressa o compromisso do Estado com o desenvolvimento pleno de todos os estudantes, respeitando as diferenças e enfrentando a discriminação e o preconceito, com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento e ao reconhecimento. O documento reafirma o seu compromisso na redução das desigualdades educacionais no Brasil, com a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens, sendo um instrumento importante na construção e adequação dos currículos das instituições e das redes de ensino (BRASIL, 2018a).

A BNCC é um documento exclusivo à educação escolar, que visa a assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, de acordo com os preceitos do Plano Nacional de Educação (PNE). É o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais no desenvolvimento de todos os alunos ao longo da Educação Básica, que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e está orientada por princípios éticos, políticos e estéticos, que visam à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva e a formação humana integral (BRASIL, 2018a).

A BNCC, em respeito ao artigo 26 da LDB, apresenta a concepção de conhecimento curricular contextualizado pela realidade local, social e individual da escola e dos alunos, orientando que os currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio devem ter uma base nacional comum, que precisa ser complementada por uma parte diversificada, de acordo com características regionais, sociais, econômicas e culturais. Essa concepção já havia sido adotada ao longo da década de 1990, com as diretrizes curriculares, que em 2010, foram ampliadas, conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 7/2010, contextualizando a necessidade de considerar na elaboração dos currículos, “à inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade” (BRASIL, 2018a, p. 11).

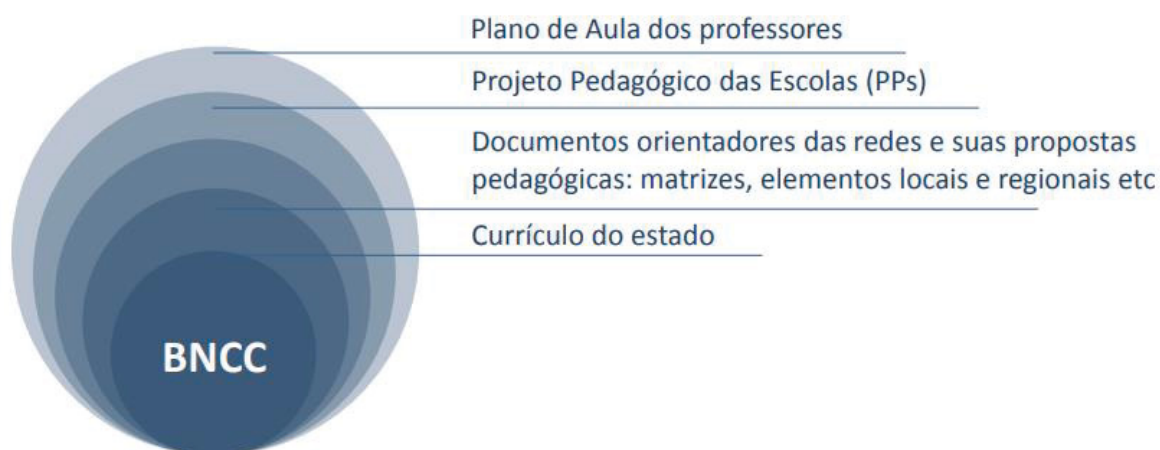
2.2 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR EM IMPLEMENTAÇÃO

No dia 15 de dezembro de 2017, após audiências regionais por parte do CNE, com mais de 235 documentos protocolados e 283 manifestações orais, com o intuito de levantar posições e contribuições para a proposta da BNCC elaborada pelo MEC em parceria com a sociedade civil e outras entidades, foi votada pela Sessão do Conselho Pleno o parecer e projeto de resolução apresentado pelos conselheiros do CNE sobre a BNCC, tendo sua aprovação com 20 votos favoráveis e 3 contrários (BRASIL, 2017b). Posteriormente, o documento foi enviado para o MEC e homologado em 20 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017b). Já em 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que orienta e determina a implantação da BNCC no território nacional. Este documento refere-se a duas etapas da Educação Básica, inicialmente Educação Infantil e Ensino Fundamental, com

expectativas futuras em relação às deliberações e elaborações para o Ensino Médio (BRASIL, 2017c).

A BNCC deve ser entendida como uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e redes de ensino e das propostas pedagógicas das instituições escolares. Com a articulação de uma Base Nacional Comum Curricular, pretende-se alinhar outras políticas em âmbito federal com o intuito de promover ações para melhorar a qualidade da educação brasileira, fortalecendo o regime de colaboração entre as três esferas de governo (federal, estadual e municipal), com políticas para a formação de professores, para a avaliação, para a oferta de infraestrutura adequada para as instituições escolares e elaboração de conteúdos educacionais. A BNCC tem em seus marcos legais, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE) e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCN). A Figura 2 representa as etapas para a implementação da BNCC, do documento nacional até o planejamento dos professores.

FIGURA 2 - PERCURSO DE CONCRETIZAÇÃO DO DOCUMENTO CURRICULAR



FONTE: Brasil (2018b, p. 8).

Segundo o dicionário Aurélio, versão *on-line*, implementar significa a “ação ou efeito de implementar; ato de colocar em execução ou em prática; realização, efetivação ou execução de um projeto, uma tarefa etc.: a implementação do projeto deverá demorar alguns meses”. Desta forma, compreende-se que o ato de implementar um projeto de tal magnitude, como a BNCC, depende de ações conjuntas e planejadas para que sua efetivação de fato ocorra. Pensando que sua execução deve levar em conta um trabalho sistemático e organizado até sua concretização na

sala de aula, para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. As aprendizagens essenciais definidas na BNCC visam assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo das três etapas da Educação Básica, articulando-se na construção de conhecimentos, na formação de atitudes e valores e no desenvolvimento de habilidades. Essas competências são fundamentais para estimular ações que proporcionem a transformação da sociedade, para que seja mais justa e humana, voltada à preservação da natureza, sendo alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).

A BNCC também define o conceito de competência, como: “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018a, p. 6). O documento apresenta seus conceitos e procedimentos, trazendo as 10 Competências Gerais da BNCC (QUADRO 3).

QUADRO 3 - AS 10 COMPETÊNCIAS GERAIS DA BNCC

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas), com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

- | |
|---|
| 9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. |
| 10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. |

FONTE: Brasil (2018a, p. 9 -10).

Diante das 10 Competências Gerais da BNCC, pode-se observar uma preocupação com a valorização dos conhecimentos construídos historicamente, para que a partir deles se possa construir uma sociedade democrática, solidária e justa. Destaca-se a preocupação com o agir dos indivíduos dentro da sociedade, visando à promoção do respeito e a resolução dos conflitos com empatia, cooperação e diálogo, por meio de princípios éticos. Ressalta-se a necessidade de uma formação que valorize o projeto de vida dos estudantes e a cidadania.

A partir do ano de 2017, a legislação nacional passa a utilizar duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação, duas formas diferentes para estabelecer algo comum aos estudantes da educação básica, incluindo os saberes e a capacidade de mobilizá-los, com os direitos e objetivos de aprendizagem e as competências e habilidades, conforme alterações realizadas na LDB e incluídas pela Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) que nos art. 35-A e art. 36 rezam que,

A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]. O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

A BNCC, em seus fundamentos pedagógicos, apresenta o foco no desenvolvimento de competências, conceito muito discutido no final do século XX e neste início de século XXI. O enfoque no trabalho com as competências tem orientado Estados e Municípios brasileiros e outros países na organização de seus currículos, além de serem utilizadas em avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, 2016), e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2017), que:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018a, p. 13).

A BNCC reconhece que a sociedade contemporânea, com o novo cenário mundial, precisa pensar na formação e no desenvolvimento humano global, superando a fragmentação disciplinar do conhecimento, com uma visão plural, singular e integral dos estudantes, considerando-os como sujeitos de aprendizagem. A educação então, precisa promover o acolhimento, o desenvolvimento e reconhecimento pleno dos sujeitos, nas suas diversidades e singularidades, com uma visão para além da dimensão intelectual (cognitiva) e da dimensão afetiva, compreendendo a complexidade dos processos educativos.

A BNCC afirma o seu compromisso com a Educação Integral, como um conceito que considera os interesses dos estudantes, a aplicação dos conhecimentos na vida real, os desafios da sociedade e as aprendizagens sintonizadas com as possibilidades e necessidades dos sujeitos, auxiliando na construção de seu projeto de vida. A escola deve ser vista como um espaço de combate ao preconceito e respeito às diversidades e diferenças, com um olhar inclusivo e inovador, que proporciona o protagonismo do estudante, pois:

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2018a, p. 16).

O documento expressa a preocupação com a igualdade, a diversidade e a equidade na educação nacional, pois vivenciamos no Brasil profundas desigualdades sociais, que se refletem na aprendizagem dos estudantes, além da grande diversidade cultural de um país com ampla extensão territorial, onde encontram-se diferentes identidades linguísticas, étnicas e culturais.

Desta forma, ao definir aprendizagens essenciais para todos os estudantes da Educação Básica, a BNCC visa garantir a igualdade educacional, que também deve ser respeitada no cumprimento legal de ingresso e permanência dos estudantes

na escola, para que o direito de aprender se efetive. Diante disso, os currículos, propostas pedagógicas, planejamentos e trabalhos no cotidiano escolar devem buscar a superação das desigualdades educacionais, tão conhecidas historicamente no nosso país, por meio de planejamentos com o foco na equidade, dando a cada sujeito o que é necessário para que ele consiga garantir o seu direito de aprender, indiferente de suas condições socioeconômicas. A equidade deve levar em consideração a diversidade dos sujeitos e suas necessidades, que são diferentes (BRASIL, 2018a).

As aprendizagens essenciais definidas para as etapas da Educação Básica na BNCC e nos currículos, partem de princípios e valores que também orientam a LDB e as DCNs, afirmando o compromisso com o desenvolvimento humano global, em aspectos físicos, afetivos, sociais, éticos, morais, intelectuais e simbólicos. Para que as aprendizagens essenciais se concretizem na prática cotidiana das unidades educativas, no currículo em ação, serão necessárias decisões envolvendo a participação da comunidade e das famílias, levando em consideração a realidade local, o contexto e as características dos alunos (BRASIL, 2018a).

Dentre as decisões a serem tomadas, será necessário contextualizar conteúdos para torná-los significativos para a realidade do lugar e do tempo, organizar novas estratégias pedagógicas interdisciplinares, dinâmicas, interativas e colaborativas, bem como, reconhecer e aplicar estratégias didático-pedagógicas diversificadas, que respeitem ritmos diferenciados e as necessidades dos alunos. Essas e outras decisões precisam ser consideradas na organização das propostas e currículos, que, de acordo com a BNCC, também precisa pensar em procedimentos para engajar e motivar os alunos e formas de construir procedimentos de avaliação formativos para melhorar o desempenho da escola, alunos e professores.

A BNCC também orienta sobre a inserção de recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensino-aprendizagem e sobre a formação permanente dos docentes, para o contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2018a).

No Brasil, nas últimas décadas, Estados e Municípios elaboraram seus currículos para atender suas especificidades e modalidades, o que pode contribuir para avaliar os acertos e erros de toda essa experiência com currículos em ação, buscando, com a implantação da BNCC novos resultados para a qualidade da educação, contemplando temas contemporâneos, preferencialmente de forma

transversal e integradora, sendo destacados, dentre os temas, aqueles atuais que afetam a vida humana em escala local, regional e global¹.

2.2.1 O regime de colaboração e a BNCC

A elaboração da BNCC contou com a participação dos Estados e dos Municípios, com ampla consulta à sociedade e à comunidade educacional, legitimada pelo pacto interfederativo do Plano Nacional de Educação. Para que funcione adequadamente, a BNCC depende do regime de colaboração para atingir seus objetivos, pois se trata de um plano normativo, que estabelece aprendizagens essenciais para que as redes de ensino e escolas particulares construam seus currículos, somando esforços com a União, Estados e Municípios, cada um com suas responsabilidades, diferentes e complementares. A União tem papel fundamental para a implementação da BNCC, pois exerce a coordenação de todo o processo, com monitoramento do Ministério da Educação (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Além disso, a União tem responsabilidade com a formação inicial e continuada dos professores, principalmente por regular o ensino superior, onde se prepara grande parte dos profissionais da educação.

A BNCC prescreve também que a União deve promover políticas relacionadas à avaliação, à elaboração de materiais pedagógicos e à oferta de infraestrutura adequada, com critérios para o pleno desenvolvimento da educação nacional. Por se tratar de um país com a dimensão do Brasil e suas desigualdades, o MEC deverá atuar no apoio técnico e financeiro para que um projeto como a BNCC permaneça e tenha sucesso, estimulando pesquisas e estudos sobre currículos e temáticas correlacionadas, apoio a experiências curriculares inovadoras e a criação de

¹ [...] direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/199016), educação para o trânsito (Lei nº 9.503/199717), educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/201218), educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009), processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003), educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012), educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004), bem como saúde, vida familiar e social, educação para o consumo, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia e diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023) (BRASIL, 2018a, p. 19-20).

oportunidades de acesso a experiências curriculares de outros países (BRASIL, 2018a).

2.2.2 A estrutura da BNCC

A BNCC está estruturada a fim de garantir que as competências da Educação Básica sejam desenvolvidas ao longo de cada etapa da escolaridade por meio de uma organização específica (QUADRO 4).

QUADRO 4 - ESTRUTURA DA BNCC

Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	
Direitos de aprendizagem e desenvolvimento			Áreas do conhecimento			Áreas do conhecimento	
Campos de experiências			Competências específicas de área			Competências específicas de área	
Bebês (0 a 1 ano e 6 meses)	Crianças bem pequenas (1ano e 7 meses – 3 anos a 11 meses)	Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	Componentes curriculares			Língua Portuguesa	Matemática
			Anos iniciais		Anos finais		
			Unidades temáticas	Objetos do conhecimento	Habilidades		
Objetivos de aprendizagem e desenvolvimento						Habilidades	

FONTE: Adaptado de Brasil (2018a).

Na primeira etapa da Educação Básica – Educação Infantil, por meio dos eixos estruturantes interações e brincadeiras são mencionados seis direitos de aprendizagens e desenvolvimento, sendo eles: I – Conviver; II – Brincar; III Participar; IV Explorar; V – Expressar e, VI - Conhecer-se. Nesta etapa de ensino, o trabalho deve ser realizado de acordo com cinco campos de experiências “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” nos três grupos por faixa etária, que compreendem os bebês de 0 (zero) até 1 (um) ano e 6 (seis meses), as crianças bem pequenas de 1 (um) ano e 7 (sete) meses até 3 (três) anos e 11(once) meses e as crianças pequenas (faixa obrigatória de ensino) dos 4 (quatro) aos 5 (cinco) anos e 11 (onze) meses (BRASIL, 2018a).

No Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica, que compreende anos obrigatórios de ensino para os estudantes, a proposta está organizada em cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. A área de Linguagens compreende os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. A área de Matemática compreende apenas o componente curricular de Matemática, a área de Ciências da Natureza compreende o componente curricular de Ciências e a área de Ensino Religioso compreende o componente curricular de Ensino Religioso. Já na área do conhecimento Ciências Humanas temos os componentes curriculares de Geografia e História (BRASIL, 2018a).

A última etapa da Educação Básica trata do Ensino Médio, que apresenta quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. A organização da BNCC para o Ensino Médio visa assegurar competências específicas por área e habilidades essenciais para a aprendizagem de todos os estudantes, adotando a mesma estrutura do Ensino Fundamental.

A BNCC apresenta códigos alfanuméricos em todas as etapas de ensino, que representam objetivos de aprendizagem e desenvolvimento essenciais, tanto para os cinco campos de experiência da Educação Infantil, como para os nove anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O código alfanumérico apresenta um par de letras que representa a etapa de ensino, um par de números que indica a faixa etária ou ano, um par de letras para representar o componente curricular ou o campo de experiência e um último par de números para indicar a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do campo de experiência por faixa etária.

2.3 OS PCNs E A BNCC NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA E NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

O volume 2 dos PCNs, documento de Língua Portuguesa, apresenta os objetivos gerais desta área do conhecimento, trazendo conteúdos referentes à língua oral, língua escrita, análise e reflexão sobre a língua e fundamenta critérios de avaliação para o Ensino Fundamental. A perspectiva apresentada reforça a função e responsabilidade da escola com os saberes linguísticos e o:

[...] domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (BRASIL, 1997b, p. 15).

No documento, percebe-se a preocupação com o ensino da Língua Portuguesa, foco de grandes problemas no Ensino Fundamental, principalmente devido ao fracasso constante na leitura e escrita, com altos índices de reprovação no final da primeira série e até mesmo da segunda série, reforçando a dificuldade de alfabetizar, e também na quinta série, prejudicando a progressão dos estudantes e a conclusão do Ensino Fundamental. Os PCNs trazem questões importantes sobre o processo de aprender a ler e a escrever, que deve deslocar-se para a investigação da aprendizagem e não do ensino, pois as crianças apresentam conhecimentos prévios ao entrar na escola, embora crianças mais favorecidas possuam mais experiências significativas com a escrita do que crianças de classes menos favorecidas, pois:

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (BRASIL, 1997b, p. 21).

Segundo os PCNs (BRASIL, 1997b), muitas práticas foram questionadas com o avanço da ciência, principalmente com as pesquisas divulgadas no início dos anos 80, como por exemplo, os exercícios de prontidão, os silabários das cartilhas, a decodificação e o silêncio, que começam a ser substituídos por textos variados, com a escuta e a compreensão ativa dos estudantes. O trabalho com a linguagem oral começa a tratar da fala nos contextos de uso, ultrapassando o conceito de ensino da fala “correta” e do julgamento sobre a fala “errada”. As orientações aos professores é que realizem mediações, por meio de seus planejamentos e atividades didáticas em prol da ação e da reflexão dos alunos, viabilizando o acesso ao universo de textos que circulam socialmente.

Os PCNs apresentam o texto como unidade de ensino, relatando a necessidade de trabalhar com textos que estão fora das cartilhas e que permitam a formação de bons leitores. Além de atividades de reflexão sobre a língua, por meio de análise linguística nas mais diversas atividades, superando o ensino da gramática descontextualizada que servia apenas para o aluno passar de ano, com memorização de nomenclaturas e atividades de reconhecimento. A análise e reflexão sobre a língua

deve propiciar maior qualidade para o uso da linguagem, partindo de textos reais que são produzidos para serem entendidos (BRASIL, 1997b).

Os eixos organizadores para os conteúdos de língua portuguesa dos PCNs para o Ensino Fundamental trazem como princípio de que a língua se realiza nas práticas sociais e em seu uso. Sendo que, para sua aprendizagem, são necessárias atividades de fala e escrita, leitura e escuta, por meio de conteúdos organizados nos eixos da língua oral, língua escrita e análise e reflexão sobre a língua, em função do USO – REFLEXÃO - USO. Os mesmos conteúdos aparecem em grau de aprofundamento diferente ao longo de toda a escolaridade, considerando os conhecimentos prévios dos estudantes, o nível de complexidade dos conteúdos e o nível de aprofundamento necessário para a compreensão dos estudantes (BRASIL, 1997b).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais apresentam propostas didáticas para o trabalho com os alunos em língua portuguesa, que podem ser ampliadas na prática dos professores, como por exemplo: leitura diária, leitura colaborativa, projetos de leitura, atividades sequenciadas de leitura, atividades permanentes de leitura, leitura feita pelo professor, práticas de produção de texto e etc. Este documento reforça a necessidade de solicitar que os alunos escrevam antes mesmo de saberem escrever: empregando suas hipóteses de escrita, trazendo também a importância de oferecer textos escritos de boa qualidade para a formação de leitores competentes.

A BNCC dialoga com os PCNs nas orientações para o ensino da Língua Portuguesa, retratando que a linguagem se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, tomando o texto como unidade central de trabalho, na perspectiva enunciativo-discursiva, relacionando os textos aos seus contextos de produção. O desenvolvimento das habilidades da BNCC se faz por meio do uso significativo da linguagem, em várias mídias e semioses, com atividades de escuta, leitura e produção de textos cabendo ao componente de língua portuguesa possibilitar a participação dos estudantes em diferentes atividades humanas, com experiências para ampliação dos letramentos.

A BNCC aborda a questão dos multiletramentos e da cultura digital, em face da diversidade cultural, pois estima-se que mais de 250 línguas são faladas no país, o que é desconhecido por uma boa parcela da população brasileira. Cabe então à escola valorizar as diversidades linguísticas, intervir no preconceito linguístico e analisar os usos linguísticos. Diante disso, a BNCC considera como eixos integrantes

às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (BRASIL, 2018a).

De acordo com os PCNs, a leitura e a escrita são práticas complementares, que estão intimamente relacionadas, a escrita altera a fala e a fala interfere nos processos de escrita. As práticas de leitura e escrita permitem que os estudantes construam seus conhecimentos sobre os gêneros, com o objetivo de formar leitores competentes e capazes de produzir textos coesos, coerentes e eficazes, esclarecendo que

A relação que se estabelece entre leitura e escrita, entre o papel de leitor e de escritor, no entanto, não é mecânica: alguém que lê muito não é, automaticamente, alguém que escreve bem. Pode-se dizer que existe uma grande possibilidade de que assim seja. É nesse contexto – considerando que o ensino deve ter como meta formar leitores que sejam também capazes de produzir textos coerentes, coesos, adequados e ortograficamente escritos – que a relação entre essas duas atividades deve ser compreendida (BRASIL, 1997b, p. 52-53).

Os PCNs reforçam a necessidade de superar no aprendizado inicial da leitura a concepção de que ler é simplesmente decodificar, o que tem trazido graves consequências ao desenvolvimento dos estudantes, pois muitos deles são capazes de decodificar textos sem realizar a interpretação, ou a própria interpretação do que leram. O ensino da leitura deve proporcionar que os estudantes façam antecipações, inferências, suposições, compreendendo o funcionamento do sistema de escrita alfabético, por meio de práticas de leitura e com a ajuda e o incentivo de leitores experientes.

No processo de alfabetização, as atividades para se aprender a ler e a escrever devem ser quantitativas e qualitativas, onde existam reflexões sobre o sistema alfabético e a correspondência fonográfica, com análises, leituras e escritas, mesmo que ainda não saibam realizá-las com assertividade. Os PCNs sugerem a utilização de quadrinhas, parlendas e canções, que o estudante sabe de cor e depois o trabalho com anúncios, folhetos de propaganda e embalagens comerciais, para que o estudante faça suposições sobre o sentido, por meio do conteúdo, das imagens e de outros elementos.

Nas propostas iniciais de escrita, é importante refletir sobre a produtividade do que é feito, sendo que boas propostas podem estar centradas em listas ou quadrinhas que os estudantes conhecem, que podem ser realizadas em grupos,

visando o próprio monitoramento dos estudantes sobre as letras que serão utilizadas, partindo do conhecimento de cada um sobre a escrita (BRASIL, 1997b).

De acordo com a BNCC, o domínio do Sistema de Escrita do português do Brasil não é uma tarefa fácil, pois depende de habilidades e capacidades de análise e de transcodificação linguística, pois trata-se de um processo de aprendizagem que envolve a língua em suas variedades regionais, porque:

Nesse processo, é preciso que os estudantes conheçam o alfabeto e a mecânica da escrita/leitura – processos que visam a que alguém (se) torne alfabetizado, ou seja, consiga “codificar e decodificar” os sons da língua (fonemas) em material gráfico (grafemas ou letras), o que envolve o desenvolvimento de uma consciência fonológica (dos fonemas do português do Brasil e de sua organização em segmentos sonoros maiores como sílabas e palavras) e o conhecimento do alfabeto do português do Brasil em seus vários formatos (letras imprensa e cursiva, maiúsculas e minúsculas), além do estabelecimento de relações grafofônicas entre esses dois sistemas de materialização da língua (BRASIL, 2018a, p. 87-88).

Desta forma, alfabetizar depende da compreensão bastante complexa estabelecida entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), a qual trata-se da consciência fonológica. Tais relações não são simples como ensinam as cartilhas, pois são construídas por convenção e com poucas regularidades. Essas relações foram estabelecidas pela humanidade depois de milênios, deslocando-se da representação do objeto para a representação dos sons da fala dessas palavras. De acordo com a BNCC, para a construção da língua escrita é necessário:

- diferenciar desenhos/grafismos (símbolos) de grafemas/letras (signos);
- desenvolver a capacidade de reconhecimento global de palavras (que chamamos de leitura “incidental”, como é o caso da leitura de logomarcas em rótulos), que será depois responsável pela fluência na leitura;
- construir o conhecimento do alfabeto da língua em questão;
- perceber quais sons se deve representar na escrita e como;
- construir a relação fonema-grafema: a percepção de que as letras estão representando certos sons da fala em contextos precisos;
- perceber a sílaba em sua variedade como contexto fonológico desta representação;
- até, finalmente, compreender o modo de relação entre fonemas e grafemas, em uma língua específica (BRASIL, 2018a, p. 89).

As habilidades descritas na BNCC são indispensáveis para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Já que será necessário que os estudantes compreendam que a escrita se diferencia de outras formas de grafismos, pois sua representação acontece por meio de grafemas e fonemas, em um sistema notacional. Desta forma, será necessário que os estudantes desenvolvam conhecimentos sobre

o alfabeto, sobre os sons e sobre a relação fonema-grafema, para que consigam fazer representações na língua escrita.

A BNCC salienta que a Educação Infantil “é o início e o fundamento do processo educacional” (BRASIL, 2018a, p. 34), onde são iniciadas “as experiências com a língua oral e escrita” (BRASIL, 2018a, p. 87). Desta forma, ao iniciarem o Ensino Fundamental, as crianças terão a possibilidade de aprofundar os conhecimentos vivenciados na Pré-escola, para a sistematização do processo de alfabetização até o término do 2º ano. Mas o processo de ortografização é bem mais longo e terá continuidade, pensando na relação entre a variedade da língua oral falada e a língua escrita, as relações fono-ortográficas do português do Brasil (com pouca regularidade entre fonemas e grafemas) e, a estrutura da sílaba do português do Brasil. O documento relata que “é preciso também ter em mente que este processo de ortografização em sua completude pode tomar até mais do que os anos iniciais do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018a, p. 91).

2.4 A APRENDIZAGEM INICIAL DA LINGUAGEM ESCRITA NA BNCC

A BNCC (BRASIL, 2018a) apresenta a necessidade de articulação entre as experiências vivenciadas na Educação Infantil com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, valorizando as situações lúdicas de aprendizagem. O Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica, com duração de nove anos, com estudantes de 6 a 14 anos, crianças e adolescentes. As mudanças enfrentadas por esses estudantes, em seus aspectos físicos, afetivos, sociais e cognitivos, trazem desafios na elaboração dos currículos, que devem superar fragmentações e rupturas na construção dos conhecimentos e na transição entre as etapas.

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, que desde 2006 atende a faixa etária de zero a 5 anos, com obrigatoriedade as crianças de 4 e 5 anos a partir de 2013, é o início do processo educacional dos estudantes com a socialização estruturada. A concepção adotada nesta etapa de ensino nas últimas décadas é aquela que vincula educar e cuidar, articulando as vivências das crianças nas propostas pedagógicas, com o intuito de ampliar as “experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças” (BRASIL, 2018a, p. 34). A BNCC para a Educação Infantil traz a concepção de criança como:

[...] ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2018a, p. 36).

Tal concepção traz a importante reflexão sobre a intencionalidade no processo educativo, que deve vincular cuidado e conhecimento na Educação Infantil, evitando um processo que espera que a criança se desenvolva de forma espontânea, sem a sistematização da aprendizagem. Desta forma, cabe ao educador a organização dessas experiências sistematizadas, por meio do planejamento, da mediação, da avaliação, com interações e situações que garantam os direitos de aprendizagem. A BNCC ainda traz a necessidade da avaliação por meio de diversos registros, realizados pelos professores e pelas crianças, inclusive por meio de desenhos e textos, sem a intenção de classificação ou seleção, mas visando analisar os elementos que possibilitam a reorganização dos tempos e dos espaços e contribuam para o pleno desenvolvimento das crianças.

A organização da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018a) para o arranjo curricular da Educação Infantil, parte dos campos de experiência, com objetivos de aprendizagem e desenvolvimento em situações concretas com os conhecimentos construídos historicamente. No campo de experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, por exemplo, ressalta que as crianças participam de situações comunicativas desde que nascem, por meio de movimentos, olhares e depois vão ampliando o seu vocabulário, expressão e compreensão, tendo a língua materna como veículo de interação. Ao retratar a importância de que as crianças participem de experiências na cultura oral, falando e ouvindo, com narrativas individuais ou em grupo, reforça as implicações de tais atividades para a linguagem e a constituição ativa dos sujeitos.

Em relação à cultura escrita, a BNCC para a Educação Infantil salienta que desde cedo as crianças têm contato com a leitura de textos que circulam na sociedade, na família, na escola, apresentando curiosidades sobre eles, o que vai construindo sua concepção de língua escrita. Esse contato da criança com a escrita, segundo o documento, deve partir das curiosidades e dos conhecimentos que apresentam, com experiências com a literatura infantil e diferentes gêneros textuais. Partindo disso, podem ampliar o seu conhecimento de mundo, desenvolvendo o gosto

pela leitura, compreendendo a direção da escrita, como manipular corretamente livros, reconhecendo e diferenciando ilustrações e escrita, possibilitando que realizem hipóteses sobre esta última, conforme vão conhecendo as letras e realizando escritas espontâneas, trazendo indícios do sistema de representação da língua escrita. Essas orientações trazem evidências sobre o trabalho sistematizado com a cultura escrita desde a Educação Infantil, para que a criança tenha condições de consolidar o processo de aprendizagem da linguagem escrita até o segundo ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018a).

Ao analisar os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na idade obrigatória da Educação Infantil (4 e 5 anos), em relação à aprendizagem inicial da língua escrita, é possível destacar alguns deles, para exemplificar a intencionalidade pedagógica com a cultura escrita (QUADRO 5).

QUADRO 5 - OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A CULTURA ESCRITA

Campo de Experiência “Escuta, fala, pensamento e imaginação”		
(EI03EF01) Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos, desenhos e outras formas de expressão.	(EI03EF02) Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos.	(EI03EF03) Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas.
(EI03EF04) Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história.	(EI03EF05) Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba.	(EI03EF06) Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa.
(EI03EF07) Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura.	(EI03EF08) Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.).	(EI03EF09) Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
Campo de experiência “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações		
(EI03ET04) Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.		
Campo de experiência “O eu, o outro e o nós”		
(EI03EO04) - Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos.		

FONTE: Adaptado de Brasil (2018a).

Ao analisar os dados apresentados no QUADRO 5, é possível perceber nos objetivos elencados situações fundamentais para a posterior consolidação do sistema de escrita alfabética nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O trabalho com a linguagem oral, a escrita espontânea, as brincadeiras cantadas envolvendo rimas e aliterações, a manipulação de livros, a produção de histórias e as demais atividades descritas são fundamentais para o processo de alfabetização. Diante disso, observa-se a intencionalidade das práticas pedagógicas na Educação Infantil, possibilitando que as crianças tenham condições de, no Ensino Fundamental, consolidar as aprendizagens anteriores, ampliando as práticas com a linguagem e apropriando-se do sistema de escrita alfabética nos dois primeiros anos desta etapa. O processo de alfabetização será realizado na integração e na continuidade das aprendizagens das crianças, envolvendo a transição entre as duas primeiras etapas da Educação Básica: Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Ao concluir a Educação Infantil é fundamental que existam estratégias para a adaptação da criança no Ensino Fundamental, visando o acolhimento afetivo e o seu desenvolvimento integral, para evitar rupturas entre as etapas. Desta forma, a BNCC apresenta a síntese das aprendizagens de cada campo de experiência da Educação Infantil, que “deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a serem explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental” (BRASIL, 2018a, p. 51).

Essas crianças que estavam na Educação Infantil, ao chegar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passam por mudanças importantes no seu desenvolvimento, pois aumentam suas interações com as múltiplas linguagens, com os usos sociais da escrita, com experiências de desenvolvimento da oralidade, ampliando sua participação no mundo letrado, questões fundamentais para a apropriação da escrita. As crianças também participam de experiências no contexto familiar, social e cultural, assim como, com as tecnologias de informação e comunicação, que estimulam sua compreensão, pensamento e relações com o mundo natural e social (BRASIL, 2018a).

As orientações da BNCC a respeito do trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental explicitam a necessidade de uma organização partindo dos interesses manifestos pelas crianças, seus contextos e vivências, sempre na progressão dos conhecimentos, consolidando aprendizagens e ampliando as práticas de linguagem, visando à autonomia intelectual e “às relações dos sujeitos entre si, com a natureza,

com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente” (BRASIL, 2018a, p. 57).

No componente de Língua Portuguesa, inserido na área de linguagens da BNCC, a proposta de trabalho com os estudantes parte da centralidade do texto, na perspectiva enunciativo-discursiva, como dito anteriormente. Sendo assim, deve relacionar de forma significativa o uso da linguagem, ampliando letramentos e a participação dos estudantes na sociedade, por meio da oralidade, escrita e outras linguagens. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental “aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil” (BRASIL, 2018a, p. 87).

A organização disposta para o componente curricular de Língua Portuguesa traz informações sobre os campos de atuação, as práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades, com referência ao ano de ensino. “Para cada campo de atuação, os objetos de conhecimento e as habilidades estão organizadas a partir das práticas de linguagem” (BRASIL, 2018a, p. 84). Os campos de atuação possibilitam o trabalho com as práticas de linguagem, com uma função mais didática, pois tem como base situações significativas com o uso da língua na prática escolar e na vida social. No QUADRO 6 estão dispostos os campos de atuação dos anos iniciais e alguns exemplos de gêneros textuais que podem ser abordados em cada um deles.

QUADRO 6 - CAMPOS DE ATUAÇÃO DOS ANOS INICIAIS

Campos de Atuação	Exemplos
Campo da vida cotidiana	Agenda, listas, bilhetes, convites, diários, regras de jogos etc.
Campo artístico-literário	Fábulas, contos, tirinhas, canção, poemas, lendas etc.
Campo das práticas de estudo e pesquisa	Gráficos, tabelas, entrevistas, verbetes de enciclopédia, relatos de experimentos e etc.
Campo da vida pública.	Estatuto da Criança e do Adolescente, cartas de reclamação, regulamentos e etc.

FONTE: A autora (2023).

O trabalho pedagógico no componente curricular de língua portuguesa deve ser realizado com os campos de atuação em meio às práticas de linguagem, que são entendidas como eixos de integração, tais práticas, são a oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica. Nesta perspectiva adotada na BNCC, as habilidades devem ser trabalhadas de forma contextualizada,

partindo dos diferentes gêneros textuais que circulam nos campos de atuação, em meio às práticas de linguagem.

Ao analisar as habilidades mencionadas no componente curricular de Língua Portuguesa, é possível verificar que existem 19 (dezenove) habilidades que devem ser trabalhadas do 1º ao 5º ano, reforçando a ideia de progressão e continuidade dos conhecimentos. Além delas, são trabalhadas 26 (vinte e seis) habilidades no 1º ano, 29 (vinte e nove) habilidades no 2º ano, mais 19 (dezenove) habilidades em comum no 1º e 2º ano. Essas habilidades são descritas com os códigos alfanuméricos, sem caráter hierárquico, que auxiliam na identificação e auxiliam na sistematização do processo de ensino-aprendizagem.

O conjunto de habilidades descritos no componente curricular de Língua Portuguesa, “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos em diferentes contextos escolares” (BRASIL, 2018a, p. 29). Tais habilidades não expressam metodologias, nem a conduta esperada dos professores, pois isso deve ser adequada a cada rede ou sistema de ensino, de acordo com os contextos e particularidades dos estudantes, elas trazem informações sobre o que ensinar. Dentre elas, pode-se perceber questões relacionadas à identificação da função social de textos, atividades envolvendo o planejamento, a revisão e a produção escrita, atividades de expressão oral, escuta, construção de sentidos, interpretação, leitura, compreensão de propriedades do sistema de escrita e etc.

2.5 A ALFABETIZAÇÃO: UM PERCURSO HISTÓRICO

Conforme destacado por Mortatti (2004), conhecer as abordagens adotadas na alfabetização ao longo da história do Brasil, pode contribuir para compreender a realidade atual e elaborar projetos futuros em prol de garantir o direito pleno dos estudantes de aprender a ler e escrever. No Brasil, a história da alfabetização está intimamente relacionada à história dos métodos de alfabetização, entre disputas tensas que visam explicar o mesmo problema: a dificuldade de alfabetizar as crianças, principalmente das escolas públicas.

Soares (2016), com o objetivo de refletir sobre o ensino recebido pelas crianças das camadas populares e a qualidade da educação pública em relação à aprendizagem inicial da língua escrita, o processo de alfabetização, realiza uma busca exaustiva na produção científica nacional e internacional, visando esclarecer as

“muitas facetas” envolvidas na aprendizagem da língua escrita. A autora realiza uma pesquisa detalhada, vivendo como ela mesma relata “de dentro” as relações teorias-práticas, com professores e crianças reais, para discutir e verificar as divergências e desacordos em relação à questão dos métodos de alfabetização e suas implicações para a educação brasileira. Para ela, os métodos de alfabetização são compreendidos como as teorias e princípios que fundamentam um conjunto de procedimentos que orientam a aprendizagem inicial da leitura e da escrita.

A questão dos métodos de alfabetização, como destaca Soares (2016), é histórica e está presente em nosso país desde as décadas finais do século XIX, quando se ampliam as oportunidades de acesso à educação pública e evidencia-se a necessidade de garantir o domínio da língua escrita às crianças das camadas populares.

Uma questão persistente, segundo Soares (2016), é a existência de um movimento de alternância entre os métodos inovadores e tradicionais, que sempre qualificam, criticam e negam o anterior, substituindo por um novo. Esse movimento teve início nas últimas décadas do século XIX, pois antes o que era relevante para aprendizagem da língua escrita era fundamentalmente aprender as letras, que depois eram combinadas para formar sílabas e então palavras e frases, conhecido como método de soletração. A aprendizagem era realizada com base nos abecedários e silabários, centrando-se na grafia.

No final do século XIX e início do século XX, duas correntes foram bastante difundidas no campo dos métodos para a alfabetização, uma levando em consideração o valor sonoro das letras e sílabas e a outra considerando a realidade psicológica da criança e a importância da aprendizagem significativa. Esses métodos receberam, respectivamente, a denominação genérica de métodos sintéticos e métodos analíticos. Independente da fundamentação adotada, o objetivo, tanto do método sintético quanto do analítico, é a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico da escrita. Embora se perceba que o método analítico pretende também aprofundar a compreensão e o significado no texto, na palavra ou na sentença. Para ambos os métodos, sintéticos e analíticos, as crianças precisam primeiro ter domínio da escrita, para então desenvolver habilidades de leitura e de escrita com textos reais, sendo assim, inserem-se no paradigma do associacionismo (SOARES, 2016).

A ruptura entre a soletração e os métodos sintéticos e analíticos no final do século XIX foi uma primeira mudança significativa no campo da alfabetização, mas

outra importante mudança e mais radical ocorreu nos anos de 1980, com o surgimento da epistemologia genética de Piaget, que na alfabetização foi denominada de Construtivismo.

No Brasil, com a divulgação da obra de Emilia Ferreiro: “A Psicogênese da língua escrita” (1999), baseada nos princípios do Construtivismo aplicados ao processo de alfabetização, com programas de formação e documentos orientadores, atingiu uma ampla difusão dos princípios do construtivismo. Seu paradigma contrariava os métodos sintéticos e analíticos, principalmente por ter como foco a aprendizagem e o aprendiz e não mais o sistema da escrita de forma isolada, como destacado a seguir:

Fundamentando-se em objetivos e pressupostos radicalmente diferentes, no quadro da matriz teórica do cognitivismo piagetiano, o novo paradigma afirma, ao contrário, a prevalência da aprendizagem sobre o ensino, deslocando o foco do professor para o aprendiz; esclarece que o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança se dá por uma construção progressiva do princípio alfabético, do conceito de língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos; propõe que se proporcione à criança oportunidades para que construa esse princípio e esse conceito por meio de interação com materiais reais de leitura e de escrita – textos de diferentes gêneros e em diferentes portadores: textos “para ler”, e não textos artificialmente elaborados “para aprender a ler”, apagando-se, assim, a distinção, que métodos sintéticos e analíticos assumem, entre aprendizagem do sistema de escrita e práticas de leitura e de escrita (SOARES, 2016, p. 21).

Os princípios do Construtivismo tornam o método de alfabetização, como então era entendido, irrelevante, pois sua proposta é de uma nova fundamentação teórica e conceitual sobre o processo de alfabetização. A partir dessa perspectiva, os métodos sintéticos e analíticos são rejeitados e qualificados como “tradicionais”, causando uma revolução conceitual na alfabetização, que, por consequência, traz uma evidente desvalorização do método como elemento determinante para a aprendizagem da língua escrita.

De acordo com Soares (2016), o Construtivismo foi hegemônico na área de alfabetização, nos discursos e nas orientações curriculares até o início do século XXI, porém nem sempre recebeu interpretações corretas na prática docente. Morais (2012) reforça que essa má interpretação da teoria da Psicogênese da Escrita teria levado à conclusão de que não era necessário ensinar, de forma sistemática e planejada, a escrita alfabética e que os estudantes aprenderiam de forma espontânea, “desinventando” o ensino da escrita alfabética.

Ferreiro e Teberosky (1999), em sua pesquisa sobre a Psicogênese da Língua Escrita, demonstram que a aprendizagem da leitura e da escrita começa antes do ingresso da criança na escola, por caminhos de busca do conhecimento pelos sujeitos, na história pré-escolar da escrita. A criança que escreve e lê não é passiva no processo, é um indivíduo que pensa sobre a escrita, não entra na escola sem nada saber, mas precisa de mediações e interações com a língua escrita para ser capaz de ler e de escrever. As autoras buscaram apresentar o processo de alfabetização do ponto de vista de quem aprende, de uma criança que busca compreender a linguagem à sua volta, buscando irregularidades, criando hipóteses, trazendo erros construtivos, para acertos posteriores, como se destaca:

O ensino tradicional obrigou as crianças a reaprender a produzir os sons da fala, pensando que, se eles não são adequadamente diferenciáveis, não é possível escrever num sistema alfabético. Mas esta premissa baseia-se em duas suposições, ambas falsas: que uma criança de seis anos não sabe distinguir os fonemas do seu idioma, e que a escrita alfabética é uma transcrição fonética do idioma. A primeira hipótese é falsa, porque, se a criança, no decorrer da aprendizagem da língua oral, não tivesse sido capaz de distinguir os fonemas entre si, tampouco seria capaz aos seis anos de distinguir oralmente pares de palavras, tais como pau, mau; coisa que, obviamente, sabe fazer. A segunda hipótese também é falsa, em vista do fato de que nenhuma escrita constitui uma transcrição fonética da língua oral (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 27).

Para Teberosky e Colomer (2003), a perspectiva construtivista, partindo dos ensinamentos de Piaget, traz uma nova visão da aprendizagem, não limitando o pré-leitor e o leitor, o pré-escriptor e o escritor. A escrita, a leitura e a linguagem oral não se desenvolvem separadas, mas são interdependentes, pois quando a criança acompanha uma leitura em voz alta percebe as transformações dos sinais gráficos em linguagem. Para as autoras, o professor deve permitir que a criança participe de práticas letradas, pois o material escrito tem função comunicativa e proporciona a elaboração e a testagem de hipóteses.

A escola, segundo Cagliari (1997), age de forma preconceituosa com as crianças, como se elas não tivessem um passado, conhecimentos e habilidades, percorrendo um caminho linguístico. A criança que ingressa na escola aprendeu a falar, não é um ser falido, foi exposta ao mundo linguístico que a rodeia, e com aproximadamente três anos é um falante nativo da língua, usando dialetos, o que comprova sua capacidade intelectual.

O autor traz a necessidade de compreender o que é ensinar português para pessoas que já sabem falar o português, não se pode ensinar a falantes nativos como se fossem estrangeiros. As crianças que possuem uma capacidade de análise da linguagem oral, a perdem ao entrar na escola, sufocados pela forma como se ensina, que considera apenas a escrita ortográfica para tudo. E destaca que a escola precisa trazer para o debate o respeito à diversidade de dialetos usados na fala, para que os estudantes se sintam valorizados, e então compreendam a convenção ortográfica como uma forma de grafar as palavras em uma sociedade marcada pelas variedades linguísticas, pois:

A criança que escreve *dísí* escreve algo possível para o sistema de escrita do português, só que não escreve na forma ortográfica. O mesmo faz a criança que escreveu *patio* (patinho), *mecadio* (mercadinho), *qieasiora* (que é a senhora). Se a escola distinguísse claramente os problemas de fala dos problemas de escrita, veria essas escritas como escritas de fala, e feitas com uma propriedade fonética tão grande que chega a ser comovente a consciência que as crianças têm do modo como falam (CAGLIARI, 1997, p. 31).

Assim, no Brasil, o persistente fracasso da escola em alfabetizar as crianças, como destaca Soares (2016), tem impulsionado as principais mudanças nas concepções e paradigmas para o domínio da língua escrita. Na história da alfabetização do nosso país podemos perceber os altos índices de repetência e evasão, indiferente dos métodos adotados. Mesmo com o advento do Construtivismo, surgido nos anos 80 do século XX, como uma alternativa de combate ao fracasso do processo de alfabetização, permanecem os índices alarmantes na qualidade da educação brasileira, traduzidos no precário ou nulo domínio da leitura e escrita (SOARES, 2016).

Morais (2012) ressalta que vivemos em um país com índices de fracasso na alfabetização inaceitáveis, e que para compreender esse fracasso é importante compreender que o acesso à escola pública só foi garantido à maioria das crianças, nas primeiras décadas do século XX. O autor afirma que no início dos anos de 1990, 15% das crianças e adolescentes na faixa de 7 a 14 anos estavam fora da escola, e que mesmo com a ampliação de oferta do ensino, o fracasso da escola atinge principalmente as crianças mais pobres. Para o autor, vivemos uma apartheid educacional no Brasil, com “sistemas casa grande e senzala de ensino”, onde dois formatos existem: um direcionado às classes médias e outro às camadas populares. Esse fato reforça as desigualdades e permite que crianças da escola pública concluam

o primeiro ano sem compreender a escrita alfabética, chegando ao 3º ano sem domínios das correspondências grafema-fonema da nossa língua.

Cagliari (1997) aponta a necessidade de compreensão da natureza da escrita, de seus usos e funções, o que considera fundamental para a alfabetização, mas que geralmente é desconhecido nas salas de aulas e livros didáticos. Para ele, a escola não consegue e não sabe tornar os seus alunos bons leitores, acarretando graves prejuízos para o desenvolvimento dos estudantes, gerando evasão e fracasso. O autor traz como uma das causas desse fracasso a incompetência técnica, tanto de escolas de formação, professores, autores de livros didáticos e Secretarias de Educação. Ele ressalta, ainda, a importância do domínio da escrita, pois: “[...] a alfabetização é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de uma pessoa, assim como a invenção da escrita foi o momento mais importante da História da humanidade” (CAGLIARI, 1997, p. 112).

Para Soares (2016), os métodos de alfabetização têm sido tão discutidos, principalmente, porque derivam de concepções diferentes sobre o que se ensina ao alfabetizar, sobre o que se trabalha no ensino da língua escrita. Dentre as grandes divergências e problemáticas no que diz respeito ao objeto da alfabetização, seria: “ensina-se a ler ou ensina-se a escrever?”. A autora afirma que a leitura, historicamente, recebeu papel de destaque na alfabetização, como no caso dos métodos sintéticos e analíticos, que não apresentavam propostas de produções de textos reais, limitando-se à cópia ou ao ditado. O que recebe uma mudança de paradigma no Brasil, depois da inserção das ideias do Construtivismo e da introdução do conceito de letramento. O letramento, conceito que é associado à alfabetização, traz a ideia da aprendizagem vinculada às práticas sociais da língua escrita, para além da aprendizagem do sistema alfabético e suas convenções. A autora chama a atenção para uma finalização da questão:

Conclui-se que concepções de aprendizagem da escrita diferenciam-se pela faceta do processo que elegem como objeto da aprendizagem; consequentemente, diferenciam-se as competências que cada concepção estabelece como objetivos a perseguir, ou seja: distinguem-se os métodos de alfabetização – de forma mais ampla, e talvez mais adequadamente, os métodos de orientação da aprendizagem inicial da língua escrita (SOARES, 2016, p. 28).

Diante disso, Soares (2016) afirma que existem três facetas principais para inserção no mundo da escrita: 1) a faceta linguística da língua escrita (alfabetização); 2) a faceta interativa da língua escrita (que predomina no Construtivismo) e; 3) a faceta

sociocultural da língua escrita (letramento). Essas facetas têm gerado diversos estudos e investigações, reforçando a complexidade da aprendizagem inicial da língua escrita. Por se tratar de um tema multifacetado, a autora ressalta que:

[...] o todo só pode ser compreendido se cada uma de suas partes é compreendida; por isso, para a ciência, para a pesquisa, é necessário fragmentar essa aprendizagem, tomar cada uma de suas facetas separadamente, a fim de apreender as características específicas a cada uma, construir princípios e teorias que elucidem cada uma. Assim fazem os linguistas, os psicolinguistas, os sociolinguistas, os psicólogos... (SOARES, 2016, p. 33).

As facetas devem ser desenvolvidas simultaneamente, de acordo com os princípios e teorias que fundamentam cada uma delas, o que revela que a questão da alfabetização não se resume a um método, mas nos diversos métodos, diferenciando os métodos de alfabetização e os métodos de letramento. Soares (2016) trata da faceta linguística da aprendizagem inicial da língua escrita – a alfabetização, mas reforça a necessidade dela ser trabalhada concomitante às demais facetas.

Soares (2016) afirma que, no início dos anos 70, Frank Smith faz uma proposta de teoria da leitura, onde argumenta que as crianças aprenderiam a dar sentido aos textos de forma natural, assim como aprendem a falar. No mesmo período, Kenneth Goodman, teórico da leitura, com as mesmas bases teóricas de Smith, aponta que a aprendizagem da língua oral ou escrita ocorre devido à necessidade de comunicação. Ambos os autores afirmam que a aprendizagem da leitura e da escrita é natural, não trazendo previsões de ensino sistemático e explícito (SOARES, 2016).

A mesma autora (2016) destaca que linguistas e psicólogos cognitivos são contrários às posições que defendem a aprendizagem da língua escrita como um processo natural e que se assemelha à aprendizagem da língua oral e acrescenta que, já nos anos 80 do século XX, os autores cognitivistas Gough e Hillinger, em publicação conjunta, afirmaram que as crianças não aprendem a ler sem instrução, de forma natural.

Soares (2016) destaca que em 1993-1994, Keith Stanovick, outro pesquisador da Psicologia Cognitiva da leitura, reforçou que nenhum linguista, psicólogo ou cientista cognitivo responsável pode defender a ideia de que aprender a ler é igual a aprender a falar, argumentando que todas as comunidades de seres humanos aprendem a falar, mas só uma pequena parte apresenta a forma escrita da linguagem. Em conclusão, Dehaene, outro defensor do Cognitivismo, denomina como paradoxo

da leitura, diferenciando o que é inato (a fala) do cultural (a escrita), ressaltando a necessidade do ensino da escrita (SOARES, 2016).

Soares (2016) conta que, em 1935, Vygotsky publicou um texto sobre a pré-história da linguagem escrita, trazendo a concepção da escrita como um sistema de signos e símbolos particulares, em uma perspectiva semiótica, sendo que para compreendê-la era necessário entender o desenvolvimento de todos os signos na criança, em como ela constrói sistemas de representação. Luria, discípulo de Vygotsky, em seus estudos identifica estágios da pré-história da língua escrita, desde o momento em que as crianças tentam grafar, por meio de rabiscos e desenhos, o que lhes apresentavam oralmente. Como o intuito de Luria era descrever a pré-história da escrita, ele interrompe a descrição do caminho percorrido no momento em que a criança entra na escola, na fase de descoberta do princípio alfabético (SOARES, 2016).

No final dos anos 90, Gunther Kress assume uma perspectiva sociosemiótica dos processos de representação, onde considera que as crianças constroem de diversas maneiras, inúmeros significados e signos, nos primeiros anos de vida. Ele descreve a transição de um mundo rico de significados, que é construído de maneira diversa, para o mundo unidimensional da escrita. As teorias de Vygotsky e Kress são muito relevantes, principalmente para a Educação Infantil, para o trabalho com as crianças nessa etapa de ensino em relação aos processos de representação semiótica, que proporcionam posteriormente uma melhor compreensão da escrita como um sistema de representação (SOARES, 2016).

De acordo com Soares (2016), na mesma época em que surge a pesquisa de Ferreiro e Teberosky na Argentina, no final dos anos 70, Glenda Bissex publicou nos Estados Unidos uma obra de grande repercussão, relatando o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita em seu filho, dos 4 até os 11 anos. Segundo ela, a criança começa a ler e escrever por desenhos e garatujas – leitura e escrita *universais* para então diferenciar, integrar e reconhecer específicos *culturais* – letras. A autora analisa a escrita inventada do filho, o que desperta posteriormente a pesquisa realizada por Charles Read, primeiro pesquisador que reconhece a importância da escrita que a criança “inventa”. Bissex e Read tratam da evolução das escritas inventadas para a construção da escrita convencional, mas não apresentaram fases ou estágios do desenvolvimento da escrita (SOARES, 2016).

Segundo Soares (2016), em 1982, Richard Gentry organizou os dados apresentados por Bissex em estágios de desenvolvimento, sendo eles: estágio pré-comunicativo; estágio semifonético; estágio fonético; estágio de transição e estágio convencional. O que posteriormente gerou uma nova organização, em uma “escala de escrita”, colocando o foco no alfabético, retratando cinco níveis: Nível 0 – escrita não alfabética; Nível 1 – estágio pré-alfabético; Nível 2 – estágio parcialmente alfabético; Nível 3 – estágio plenamente alfabético e; Nível 4 – alfabético consolidado. Em comparação entre as fases de Ferreiro e Gentry, percebe-se uma quase equivalência entre as pesquisas (SOARES, 2016, p. 69 - 71).

Uta Frith, de acordo com Soares (2016), em sua teoria apresenta o desenvolvimento da leitura em três fases, identificando as habilidades usadas pelas crianças em cada uma delas, sendo: Fase 1 – habilidades logográficas; Fase 2 – habilidades alfabéticas; Fase 3 – habilidades ortográficas. Assim como Frith, Ehri considera a relação entre a aprendizagem da leitura e a aprendizagem da escrita, embora ambos tenham como foco a leitura durante suas pesquisas. Ehri tem como base a teoria de Frith, mas altera e amplia alguns aspectos, substituindo algumas nomenclaturas: da fase inicial de Frith – que utiliza o termo *logográfico*, por *fase pré-alfabética* e também propõe a *fase alfabética consolidada*, no lugar do termo *ortográfico*. Ehri traz grandes contribuições para a faceta linguística da alfabetização, sendo as fases de sua teoria: fase pré-alfabética; fase parcialmente alfabética; fase plenamente alfabética e fase alfabética consolidada. Ao analisar as fases de desenvolvimento de Ehri e Ferreiro, percebem-se algumas correspondências, mas, Ferreiro fundamenta-se no paradigma Construtivista e Ehri no paradigma Cognitivista (SOARES, 2016).

Teberosky (2020) afirma que há décadas se discute como organizar o processo de ensino e aprendizagem na alfabetização inicial, existindo diferenças entre os percursos percorridos, para se chegar ao mesmo fim – de que as crianças aprendam a ler e a escrever. Ela apresenta dois posicionamentos muito difundidos, mas que excluem a descrição do sujeito que aprende: 1) o enfoque fonético - que apresenta uma visão de código ao sistema alfabético de escrita, associando letras e fonemas; 2) o enfoque global – que apresenta a leitura e a escrita como um processo descontínuo, mas unitário. Nesse enfoque, primeiro se aprende a leitura e depois a escrita.

Viana, Ribeiro e Barrera (2017) apresentam um programa de Desenvolvimento de Competências de Letramento Emergente (DECOLE), uma adaptação brasileira do programa “Falar, Ler e Escrever” de pesquisadoras portuguesas. Esse programa tem como foco o trabalho com as crianças do último ano da Educação Infantil, buscando apresentar um conjunto estruturado de atividades que auxiliam no desenvolvimento das competências de letramento emergente, com habilidades que facilitam a aprendizagem da leitura e da escrita, dentre elas: conhecimento sobre materiais impressos, habilidades de consciência fonológica, motivação para atividades de escrita e leitura, trabalho com a linguagem oral.

As autoras perfazem o histórico e contexto atual da Educação Infantil no Brasil, que na década de 1970 trazia uma educação compensatória, tentando superar deficiências e carências culturais, linguísticas e afetivas das classes populares, com uma visão da pré-escola como preparatória para a educação obrigatória. Ao analisar os documentos oficiais para a Educação Infantil no Brasil, elas ressaltam a importância do trabalho com a linguagem oral e a escrita na pré-escola, como apresenta o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (1998), o que seria uma forma de contribuir e facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita e a transição entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, sem antecipar objetivos e atividades de aprendizagem do Ensino Fundamental.

O conceito de letramento emergente traz a ideia de desenvolvimento e aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil, com intencionalidade e sistematização, enriquecendo vocabulários, trazendo diferenças entre a língua oral e a língua escrita, a escrita como um sistema de representação e etc. Nessa perspectiva, as educadoras assumem papel de um guia na construção do conhecimento sobre o texto oral e escrito, sobre o mundo, com intervenções organizadas e intencionais, ampliando os conhecimentos das crianças em idade pré-escolar sobre a leitura e a escrita, ampliando a motivação para a aprendizagem e proporcionando desde a pré-escola crianças “escritoras” (VIANA; RIBEIRO; BARRERA, 2017).

A aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser reduzida à questão metodológica, que desconsidera todos os aspectos envolvidos no processo. Toda a escrita envolve elementos sonoros selecionados, que serão representados graficamente. A escrita não é um código que transcreve a língua oral, mas apresenta regras próprias. A criança precisa participar de momentos de leitura, o que contribuirá

com o desenvolvimento de importantes capacidades cognitivas. Nenhuma criança começa do zero, como se pensou por muito tempo, a criança não é um ser vazio em relação às aprendizagens escolares, possui capacidades simbólicas, aprende por meio de informações dos adultos, entende as intenções de seus interlocutores. Aprender a ler e escrever corresponde a uma aprendizagem de um objeto cultural, que depende da intermediação de outras pessoas e de uma diversidade de situações de aprendizagem. Assim como, no programa DECOLE, Teberosky (2020) defende a importância de apresentar a linguagem escrita para as crianças desde a pré-escola.

Para Soares (2017), muito tem se escrito e pesquisado sobre o fracasso da alfabetização no Brasil, mas as análises demonstram dados não integrados, incoerentes e inconclusivos. O fato ocorre devido às diferentes perspectivas adotadas pelas diversas áreas do conhecimento, que tratam de forma independente a questão ou buscam a explicação do problema no aluno, ou no professor, ou no método, ou no material didático etc.

Sem dúvida não há como fugir, em se tratando de um processo complexo como a alfabetização, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas de conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, material e meios. Entretanto, essa multiplicidade de perspectivas e essa pluralidade de enfoques não trarão colaboração realmente efetiva enquanto não se articularem em uma teoria coerente da alfabetização que concilie resultados apenas aparentemente incompatíveis, que articule análises provenientes de diferentes áreas de conhecimento, que integre estruturadamente estudos sobre cada um dos componentes do processo (SOARES, 2017, p. 15).

A alfabetização caracteriza-se como um fenômeno multifacetado, um processo de natureza complexa, sendo estudado por diversos profissionais, de diferentes áreas, ora considerando certas habilidades, ora outras, resultando em uma fragmentação dos pensamentos e da própria ciência. De acordo com Soares (2017), uma teoria coerente de alfabetização necessita de uma integração entre as pesquisas em suas diferentes facetas, nas perspectivas psicológicas, psicolinguísticas, sociolinguísticas e linguísticas. O problema da alfabetização precisa considerar também os aspectos sociais e políticos que interferem na aprendizagem da leitura e da escrita no ambiente escolar.

O fracasso escolar em alfabetizar não pode se reduzir apenas pela complexidade do processo, pois a maior parte das crianças que fracassam é das classes populares, trazendo a necessidade de discutir sobre a escola como

mecanismo de reprodução social, que favorece as classes mais privilegiadas. Na alfabetização encontram-se evidências desta discriminação por parte da escola, que valoriza a língua escrita e censura a língua oral. Para solucionar os fracassos na alfabetização, diferentes programas são implantados na educação, mas quando eles não superam o que pretendem, as famílias e as crianças são responsabilizadas.

2.6 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM DESAFIO PERMANENTE

Imbernón (2010) afirma que são necessárias mudanças nas políticas de formação continuada de professores, buscando uma análise do que funciona e do que deve ser abandonado. O autor ressalta que as mudanças na sociedade trazem novas demandas para o sistema educacional, que precisa assumir novas competências, com uma nova forma de exercer a profissão docente. Desta forma, não se deve começar do zero, mas partir das experiências e das aprendizagens acumuladas, avaliando todos os aspectos em busca de aperfeiçoamento e melhores resultados.

A formação dos professores tem um papel fundamental para a qualidade da educação e para a implementação de reformas educacionais. De acordo com Imbernón, “há muita formação e pouca mudança”, reflexo de políticas de formação que seguem uma abordagem “transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada [...] distante dos problemas práticos e reais” (IMBERNÓN, 2010, p. 38). O autor ressalta a importância de formações que partam de situações problemáticas e da complexidade do trabalho docente.

Morin (2011) destaca que são necessários novos saberes para se ensinar, pois a sociedade, a cultura e conseqüentemente o trabalho docente são complexos. Para ele são necessárias relações entre as partes e o todo, estabelecendo relações entre os conhecimentos, que não podem ser fragmentados. Segundo o autor, a educação do futuro depende da compreensão da complexidade dos seres humanos, que são seres singulares e múltiplos.

O autor apresenta um olhar que vai além das certezas, trazendo o inesperado como centro do diálogo educacional, já que vivemos em um mundo de incertezas, onde não existe outra alternativa a não ser enfrentá-las. Para ele será fundamental que os seres humanos se compreendam, para que se alcance uma educação para a paz, já que somos indivíduos, sociedade e espécie, numa tríade constante (MORIN, 2011).

Tardif (2014) também apresenta preocupações sobre os saberes docentes, já que os professores são transmissores, portadores ou objetos dos saberes, onde os conhecimentos curriculares não são definidos por eles, ocupando uma posição exterior à prática docente. Mas os professores também são sujeitos do conhecimento e mobilizam saberes em suas tarefas rotineiras, produzem saberes para a sua prática docente, tendo papel fundamental na mediação da cultura e dos conteúdos escolares. Sendo assim, o professor aplica saberes externos, mas também produz conhecimentos para o fazer docente (TARDIF, 2014).

O autor aponta reflexões para se pensar nas relações entre a teoria e a prática, já que a prática docente possibilita a mobilização de saberes teóricos, mas também transforma as teorias, pois os professores têm conhecimentos sobre a própria ação. Para ele, a prática docente não é vazia de saber, como se só a teoria apresentasse conhecimentos, já que “sabemos que aquilo que chamamos de “teoria”, de “saber” ou de “conhecimentos” só existe através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e as assumem” (TARDIF, 2014, p, 235).

Ao tratar do currículo, Sacristán (2013) revela a necessidade de formação para educar pessoas em um mundo em constante evolução, em que será necessário aos docentes ter uma mente flexível e uma atuação diferenciada, proporcionando ferramentas para que os alunos se apropriem do conhecimento. O autor ressalta que, com a imprevisibilidade do mundo atual, será cada dia mais difícil selecionar os conteúdos, principalmente se pensarmos na aprendizagem para a vida, que não fragmenta os conhecimentos em disciplinas. Ele apresenta como uma problemática os conhecimentos serem apresentados aos estudantes no momento que a escola considera oportuno, indiferente do interesse de quem aprende (SACRISTÁN, 2013).

Sacristán (2013) corrobora com conceitos apontados por Morin (2011), afirmando que o conhecimento tem como objetivo melhorar a sociedade, desta forma, será necessário um olhar diferenciado para as práticas de ensino, com vistas à transformação, para além de práticas bancárias, onde se possibilite um conhecimento global, pois tudo está conectado. Desta forma, será necessário compreender o trabalho interdisciplinar, que é mais eficiente para a aprendizagem dos estudantes, pois envolve a resolução de problemas reais, portanto complexos, perpassando os componentes curriculares.

Para Sacristán (2013), é fundamental que o professor realize pesquisas para melhorar sua prática, já que elas mobilizam conhecimentos importantes para a

educação. Sendo assim, a formação permanente do professor deve valorizar o conhecimento da prática, onde a pesquisa é uma necessidade. Para ele, as pesquisas realizadas pelos professores envolvendo o currículo possibilitam formas de aperfeiçoamento do ensino, mas devem ocorrer com apoio acadêmico e dos especialistas, buscando soluções conjuntas para os problemas que afetam as salas de aula. Quando o professor é provocado por um problema autêntico de sua prática, ele busca conhecimentos para melhorar e aprimorar o ensino e a aprendizagem (SACRISTÁN, 2013).

Para o autor, a formação de professores tem como finalidade a ação e a reflexão constante, visando a melhoria da qualidade da educação. Desta forma, deve ocorrer de forma permanente, para além de problemas técnicos, superando os treinamentos, e possibilitando intervenções na realidade observada. As formações devem contar com o protagonismo docente, levando em conta as experiências, as reflexões e as interpretações. Nesta perspectiva o currículo precisa estar acessível aos professores, “para ser moldado” (SACRISTÁN, 2013, p. 496).

No atual contexto em que vivemos, em meio às consequências imensuráveis da pandemia para a Educação, será importante compreender a interpretação de quem coloca as políticas em ação, como no caso da implementação da BNCC. Ball, Maguiri e Braun (2021) compreendem que os professores são elaboradores de sentidos e significam as políticas governamentais que estão em circulação para a sua prática, problematizando as implementações que ocorrem no ambiente educacional. Os autores compreendem que os textos não são meramente implementados, mas são traduzidos a partir do contexto e inseridos de acordo com a subjetividade docente.

Os autores apresentam como preocupação entender como essas políticas são inseridas no contexto educacional, pois se forem implementadas de forma performativa, podem apenas apresentar uma resposta solicitada pelo sistema, sem nenhuma mudança pedagógica. A interpretação docente sobre as políticas muitas vezes leva em conta as consequências de sua ação ou omissão, traduzindo as orientações oficiais em suas práticas, a partir de seus sentidos e significados, alterando de alguma forma as políticas (BALL; MAGUIRI; BRAUN, 2021). Sendo assim, é fundamental compreender a implementação das políticas no viés da interpretação docente, o que possibilita uma compreensão melhor da realidade, do currículo em ação, para então se pensar nas problemáticas e nas necessidades formativas.

Para Soares (2020), será necessário conversar com os professores para que as metas do ciclo de alfabetização, tenham continuidade e integração, tendo clareza no planejamento docente, para que seja possível realizar propostas de alfabetização e letramento com centralidade no texto. A autora apresenta um percurso de aprendizagens para que a criança possa aprender a ler e a escrever, tendo como eixo principal a mudança da ação docente, que deve propiciar processos de compreensão da língua escrita, nos contextos culturais e sociais. O professor é fundamental para que novos resultados sejam alcançados no processo de alfabetização, sendo assim, precisa compreender a complexidade de seu trabalho e ter conhecimentos mais aprofundados sobre a sistematização da língua escrita. Desta forma, “ao planejar uma sequência ou uma unidade didática, o primeiro passo deve ser a escolha de um texto que desperte o interesse das crianças e esteja compatível com o nível linguístico e cognitivo delas” (SOARES, 2020, p. 39).

São inúmeras as preocupações com a formação permanente dos docentes, principalmente para o processo de aprendizagem da língua escrita, que requer uma intencionalidade de trabalho. Morais (2020) apresenta a necessidade de que os professores compreendam a importância de se trabalhar as habilidades de consciência fonológica no planejamento de ensino, possibilitando às crianças experiências de reflexão sobre as palavras. O autor ressalta a importância de que atividades envolvendo a consciência fonológica, por meio de brincadeiras ou outras atividades lúdicas, ocorram desde os quatro anos, na idade obrigatória da Educação Infantil.

Libâneo (2013) aborda a importância desse planejamento docente, que é uma forma de programação das ações pedagógicas, onde são previstas atividades em face aos objetivos. O professor realiza uma atividade de reflexão ao planejar, desta forma, precisa ter conhecimentos e formações envolvendo o planejamento, para que tenha mais condições de possibilitar situações didáticas assertivas. O professor precisa compreender que existe um movimento no cotidiano educativo, onde serão necessárias flexibilizações quando não for possível alcançar o que foi previsto “organizando e reorganizando o seu trabalho” (LIBÂNEO, 2013, p. 249).

Segundo o autor, o planejamento não garante o sucesso da aprendizagem, pois será necessária uma conexão entre o que foi pensado e a prática diária, mas ele é um instrumento fundamental de reflexão e avaliação docente. Diante disso, a busca por aperfeiçoamento precisa levar em consideração esse instrumento que racionaliza

os conteúdos curriculares, em ações e estratégias de ensino, com descrições prévias para a prática docente. Já que no planejamento o professor apresenta suas compreensões sobre o currículo, planejando atividades para alcançar as habilidades selecionadas. Refletir sobre o planejamento será fundamental para compreender a implementação do currículo, pois esse instrumento apresenta informações sobre as situações didáticas, sobre a compreensão docente sobre os objetos do conhecimento.

O Movimento pela Base (2022) ressalta que a interrupção das aulas presenciais, por quase dois anos, trouxe inúmeras consequências para a aprendizagem dos estudantes, o que reforça a necessidade de novas estratégias de ensino, pensando na recomposição das aprendizagens e nas necessidades individuais. Sendo assim, os desafios apresentados aos professores são ainda maiores, principalmente se pensarmos em uma crise sanitária sem precedentes. O documento reforça a importância de recortes prioritários nas habilidades de cada ano, trazendo a importância da formação em serviço para superar as defasagens dos estudantes, onde o professor pode definir de forma colaborativa estratégias de apoio às dificuldades de aprendizagem.

2.7 REVISÃO SISTEMÁTICA DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE APRENDIZAGEM DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS NO PERÍODO DE 2018 A 2022

Este estudo de revisão sistemática parte da necessidade de compreender as pesquisas realizadas nos últimos cinco anos a respeito da aprendizagem da linguagem escrita, desafio atual da educação brasileira, que ainda apresenta altos índices de fracasso na educação pública.

O período compreendido entre os anos de 2018 e 2022 foi selecionado por coincidir com a alteração do currículo das escolas brasileiras que ocorreu com a aprovação e implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018. Dessa forma, com a obrigatoriedade de implementar as novas diretrizes curriculares, tornou-se de suma importância compreender como os pesquisadores do tema da alfabetização interpretaram as orientações contidas no documento legal, sobre o processo de alfabetização, foco da ação pedagógica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental. A BNCC afirma que, “embora, desde que nasce e na Educação Infantil, a criança esteja cercada e participe de diferentes práticas letradas, é nos anos

iniciais (1º e 2º anos) do Ensino Fundamental que se espera que ela se alfabetize” (BRASIL, 2018a, p. 89).

A presente investigação caracteriza-se como uma pesquisa do tipo Revisão Sistemática, de acordo com a metodologia de Costa e Zoltowski (2014). As etapas descritas pelos autores, que serão utilizadas como protocolo para esta revisão, são:

Delimitação da questão a ser pesquisada;
Escolha das fontes de dados;
Eleição das palavras-chave para a busca;
Busca e armazenamento dos resultados;
Seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios e inclusão e exclusão;
Extração dos dados dos artigos selecionados;
Avaliação dos artigos;
Síntese e interpretação dos dados (COSTA; ZOLTOWSKI, 2014, p. 56).

Seguindo o objetivo deste estudo, que pretende analisar os principais pontos abordados pelas pesquisas recentes sobre a aprendizagem da língua escrita, para uma triagem e diagnóstico, formulou-se como questão a ser pesquisada: **O que as pesquisas recentes destacam sobre a aprendizagem da linguagem escrita?**

As fontes selecionadas para a pesquisa dos estudos são bases de dados eletrônicas reconhecidas cientificamente: 1) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); 2) *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); e 3) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A eleição das palavras-chave para a busca passou por algumas tentativas, buscando algo que pudesse abranger melhor o tema a ser pesquisado, para adequar o fenômeno e a sua representatividade, com o intuito de localizar o maior número possível de trabalhos na temática, visando efetivar um diagnóstico sobre o assunto.

Nas três bases de dados eletrônicas pesquisadas foram utilizadas as mesmas palavras-chave, sendo elas: “Aprendizagem” *and* “Linguagem escrita”. As pesquisas foram realizadas no mês de outubro de 2022, com operadores booleanos, no caso “AND”. O intervalo de tempo utilizado compreendeu os últimos cinco anos de produção científica sobre o tema, com estudos publicados em Língua Portuguesa, disponíveis de forma eletrônica e gratuita.

A busca inicial chegou ao resultado de 910 trabalhos, incluindo as três bases de dados eletrônicas descritas anteriormente, sendo: Periódicos CAPES 472; SciELO 15; e BDTD 423. Os resultados gerais são apresentados na Tabela 1, para posterior

seleção de acordo com os critérios de inclusão e exclusão.

TABELA 1 - RESULTADOS DA BUSCA EM BASES DE DADOS ELETRÔNICAS	
TRABALHOS	BASE DE DADOS
472	Periódicos CAPES
15	SciELO
423	BDTD
TOTAL = 910	

FONTE: A autora (2022)

Os resultados foram coletados e exportados para uma planilha eletrônica do Excel, para sistematização dos dados e aplicação dos critérios de inclusão e exclusão. Na planilha foram descritas algumas informações extraídas dos estudos e cada um deles recebeu um código, para facilitar as análises. Os materiais coletados também foram armazenados em pastas eletrônicas, nomeadas de acordo com a base de dados, para organizar a busca e posterior leitura dos trabalhos selecionados.

Na fase de seleção das pesquisas de acordo com os critérios de inclusão e exclusão foram excluídos 891 trabalhos. Os trabalhos selecionados foram submetidos a uma triagem, partindo dos critérios de inclusão e exclusão, sendo eles:

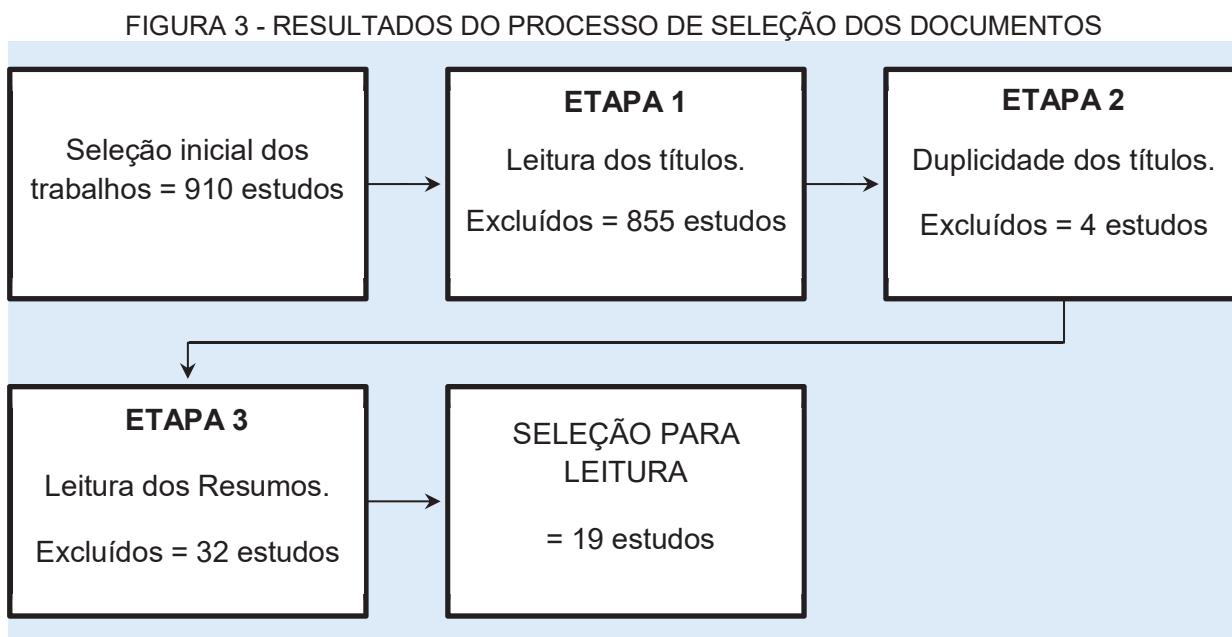
Critérios de inclusão:

- 1) Pesquisas no contexto da Educação Básica - Anos Iniciais do Ensino Fundamental e/ou Educação Infantil.
- 2) Publicação dos últimos 5 anos.
- 3) Estudos na área da aprendizagem da leitura e da escrita “alfabetização”.
- 4) Estudos redigidos em língua portuguesa.

Critérios de exclusão:

- 1) Estudos que não abordavam questões referentes à aprendizagem da língua escrita;
- 2) Pesquisas que não se referiam aos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou Educação Infantil;
- 3) Trabalhos que não apresentavam dados no contexto brasileiro;
- 4) Pesquisas fora do contexto educacional;
- 5) Pesquisas que apresentavam como foco a Educação Especial ou a Educação de Jovens e Adultos;
- 6) Estudos publicados antes de 2018;
- 7) Estudos repetidos.

Para avaliar os trabalhos de acordo com os critérios de inclusão e exclusão, adotou-se a seguinte proposta: Etapa 1 – Leitura dos títulos; Etapa 2 – Exclusão dos títulos em duplicidade; Etapa 3 – Leitura dos resumos. As etapas são apresentadas na Figura 3.



FONTE: A autora (2022).

Na etapa seguinte, denominada como etapa 4, os 19 trabalhos selecionados para leitura foram separados em uma pasta específica, salvos em PDF (*Portable Document Format*), de acordo com o código recebido inicialmente, sendo também arquivados no serviço de armazenamento *on-line drive*, para garantir a segurança dos documentos. Os trabalhos selecionados para o corpus de análise foram lidos e descritos no Quadro 7.

QUADRO 7 - IDENTIFICAÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS

Código	Base/Ano	Periódicos	Autores(as) /Título
E05	CAPES 2020	Revista Intersaberes v. 15, n.35, maio/ago 2020 ISSN: 1809-7286.	Luciane Sippert LanzaNova; Alex Sippert; Franciane Heiden Rios. O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais: uma análise sobre os reflexos dos estudos linguísticos nos documentos oficiais
E07	CAPES 2020	Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli, v. 9, n. 2, p. 103-119, maio-ago. 2020.	Sabrina Nayara de Lima Brito; Cicera Fernandes de Sousa Rodrigues; Shalatiel Bernardo Martins. O ensino da língua materna na educação infantil à luz da Base Nacional Comum Curricular (2017): uma análise comparativa com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)
E08	CAPES 2021	Id on Line Rev. Mult. Psic., v.15, n. 56, p.	Alice Brito de Souza; Marilaine de Castro Pereira Marques; Eunice Brito de Souza; Aparecida

Código	Base/Ano	Periódicos	Autores(as) /Título
		678-692, julho/2021 - ISSN 1981-1179.	Pacheco Gabriel; Sidney da Silva Chaves; Marlize Reffatti Zinelli Vizzer. Construção da Escrita na Perspectiva do Estudante Protagonista
E17	CAPES 2022	Revista Devir Educação, Lavras, v.6, n.1, e-387, 2022.	Bruna Carvalho A transição da educação infantil ao ensino fundamental: considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita
E18	CAPES 2019	Quaestio, Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 901-919, set./dez. 2019.	Maria Angélica Olivo Francisco Lucas; Heloisa Toshie Irie Saito; Lucinéia Maria Lazaretti. Reflexões sobre o ensino da língua escrita em tempos de ampliação da escolarização obrigatória
E27	CAPES 2020	Calidoscópio – v. 18, n. 1, janeiro-abril 2020.	Meirielle Tainara de Souza; Ana Cláudia de Souza. Aspectos de ensino e de aprendizagem na alfabetização de crianças.
E28	CAPES 2021	Eletrônica, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 1-13, abr.-jun. 2021 e-38748.	Clarice Staub Lehnen; Tâmis Görbing Bastarrica. De que modo as rimas em poemas infantis podem estimular crianças em fase de alfabetização em sua consciência fonológica e linguística? Resultados de uma investigação qualitativa com um grupo de primeiro ano do EF.
E33	CAPES 2021	Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino, Dossiê n. 6, nov. 2021.	Lainy Martinelli dos Santos; Zaira Bomfante dos Santos. O PNAIC e a produção de textos escritos: uma reflexão acerca do material formador
E37	BDTD 2018	Dissertação - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.	Helen Cristina Vieira Costa Mão Guiando Mãos: o trabalho pedagógico com a produção textual de crianças do 2º ano do ensino fundamental no município de Fortaleza
E39	BDTD 2020	Dissertação - Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).	Kelly Alves Rocha Dos Santos A articulação entre o ensino e o aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética e da Consciência Fonológica no bloco inicial de alfabetização.
E40	BDTD 2021	Dissertação Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB).	Danielle Daiane Reis Cultura escrita na educação infantil: perspectivas e abordagens na produção acadêmica
E41	BDTD 2019	Dissertação -Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais.	Andressa Camargos Macêdo A escrita inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos
E44	BDTD 2021	Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.	Cláudia Terezinha de Carvalho Fonseca Linguagem escrita na educação infantil: os (des)caminhos curriculares em Tempos de Base Nacional Comum Curricular e pandemia

Código	Base/Ano	Periódicos	Autores(as) /Título
E46	BDTD 2019	Dissertação - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.	Luci Piletti Niedermayer O desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização
E47	BDTD 2021	Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN).	Ana Maura Tavares Dos Anjos Narrativas de crianças sobre suas relações com a escrita
E48	BDTD 2018	Dissertação -Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais.	Paula Moreira Martins de Oliveira Lanza A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos
E51	BDTD 2018	Dissertação – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.	Renata Rossi Fiorim Siqueira Práticas pedagógicas: como se ensina a ler e escrever no ciclo de alfabetização?
E52	BDTD 2019	Dissertação – Programa de Pós- graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP.	Regiane Kosmoski Silvestre Gatto Efeitos de um programa de intervenção em letramento emergente desenvolvido com crianças do último ano da educação infantil
E53	SciELO 2018	Psicologia Escolar e Educativa, SP. Volume 22, Número 3, Setembro/Dezembro de 2018: 477-484.	Renan de Almeida Sargiani; Maria Regina Maluf. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências

FONTE: A autora (2022)

2.7.1 Resultados e discussão

A análise parte da leitura dos 19 estudos selecionados, extraindo as considerações dos autores a respeito da aprendizagem da linguagem escrita. Os trabalhos analisados recebem os códigos E05, E07, E08, E17, E18, E27, E28, E33, E37, E39, E40, E41, E44, E46, E47, E48, E51, E52 e E53, conforme seleção inicial da pesquisa, em que os 55 artigos selecionados por título foram codificados. Considerou-se para categorizar a análise: os objetivos dos estudos, a localização temporal e regional, instrumentos utilizados, palavras-chave e principais achados dos autores.

Dentre os estudos analisados em relação às datas de suas publicações, quatro são do ano de 2018 (E37, E48, E51 e E53), quatro do ano de 2019 (E18, E41, E46 e E52), quatro do ano de 2020 (E05, E07, E27 e E39), seis do ano de 2021 (E08, E28, E33, E40, E44 e E47) e um do ano de 2022 (E17).

Os estudos têm como foco a aprendizagem da escrita na Educação Infantil, e no Ensino Fundamental, sendo que um deles fala sobre a transição entre estas duas etapas. Ao analisar quantitativamente, é possível observar que nove estudos tratam da aprendizagem da língua escrita na Educação Infantil, outros nove no Ensino Fundamental e um deles fala sobre a aprendizagem da escrita com foco na transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Diante disso, percebeu-se a necessidade de compreender o desenvolvimento da linguagem escrita nas duas primeiras etapas da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), principalmente com as novas orientações da BNCC, homologada em dezembro de 2017, que espera que as crianças se alfabetizem nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, ressaltando que desde a Educação Infantil a criança participa de diferentes práticas letradas e, assim, no “Ensino Fundamental – anos iniciais, no eixo **Oralidade** aprofundam-se os conhecimentos e uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais, no eixo **Análise Linguística/Semiótica** sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos (BNCC, 2018).

Assim, merece destaque que a BNCC propõe o início do desenvolvimento do processo de alfabetização na Educação Infantil, com ênfase no desenvolvimento da linguagem oral e que seja **SISMATIZADA** nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental.

A BNCC tornou obrigatória sua implementação, a partir de 2018, nos currículos dos municípios e estados, evidenciando a importância das pesquisas relacionadas à sua efetivação na prática pedagógica.

Os estudos são de quatro diferentes regiões do país, oito da região Sudeste (São Paulo, Espírito Santo e Minas Gerais), cinco da região Sul (Rio Grande do Sul, Paraná e Santa Catarina), três da região Nordeste (Ceará e Rio Grande do Norte) e três da região Centro-Oeste (Mato Grosso e Distrito Federal). O estado com maior incidência nos estudos analisados é São Paulo, com quatro pesquisas, seguido de Minas Gerais, que apresenta três pesquisas.

O estudo intitulado “O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais: uma análise sobre os reflexos dos estudos linguísticos nos documentos oficiais”, que recebe o código E05, foi publicado em 2020. Seus autores são Luciane Sippert Lazzanova, Alex Sippert e Franciane Heiden Rios, que possuem vínculo institucional com a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Rede Pública de Sede Nova também no Rio Grande do Sul e Centro Universitário Internacional UNINTER, respectivamente. O objetivo deste estudo foi observar como as principais discussões existentes nos estudos linguísticos realizados nos últimos anos perpassam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os autores realizaram uma pesquisa de revisão bibliográfica e documental em dois documentos oficiais para o ensino da Língua Portuguesa, PCNs e BNCC. E consideram que, mesmo que os documentos oficiais ainda tenham limitações, possibilitam avanços no ensino da língua portuguesa, pois visam estudar a língua na perspectiva discursivo-enunciativa, contemplando a língua em uso, trabalhando a leitura, a escrita e a oralidade em práticas sociais e a competência comunicativa dos alunos (LANZANOVA; SIPPERT; RIOS, 2020).

O estudo que recebe o código E07, “O ensino da língua materna na educação infantil à luz da Base Nacional Comum Curricular (2017): uma análise comparativa com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)”, também foi publicado no ano de 2020. As autoras Sabrina Nayara de Lima Brito, Cicera Fernandes de Sousa Rodrigues e Shalatiel Bernardo Martins possuem vínculo com a Universidade Regional do Cariri. O objetivo do trabalho foi analisar a organização da Educação Infantil proposta pela BNCC, em comparação com um dos principais documentos norteadores da educação infantil, observando os aspectos comuns e as diferenças, com ênfase no ensino da Língua Portuguesa, mais precisamente no processo de aquisição da linguagem oral e da escrita, no nível da educação básica, por meio de um estudo documental-bibliográfico comparativo (BRITO; RODRIGUES; MARTINS, 2020).

As autoras concluíram que a BNCC e o RCNEI estão alinhados em relação ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem oral e escrita, compartilhando objetivos muito semelhantes para a Educação Infantil. Embora ressaltem que, nas orientações da BNCC, existe uma maior preocupação com o papel de protagonismo

do educando durante a construção do conhecimento (BRITO; RODRIGUES; MARTINS, 2020).

O estudo “Construção da Escrita na Perspectiva do Estudante Protagonista”, codificado por E08, foi publicado em 2021. O objetivo da pesquisa foi apresentar alternativas pedagógicas, que pudessem favorecer a aprendizagem da criança na constituição da linguagem escrita na educação infantil (SOUZA; MARQUES; SOUZA; GABRIEL; CHAVES; VIZZER, 2021).

Os autores realizaram um estudo indutivo, bibliográfico, descritivo e concluíram que a educação infantil passou por mudanças significativas nas últimas décadas, da função meramente assistencialista para a inserção da função formativa, que inclui o desenvolvimento de habilidades e competências específicas da alfabetização. Diante disso, a prática pedagógica do professor deve considerar a concepção de alfabetização e letramento que se pretende desenvolver por meio da aprendizagem significativa e do protagonismo dos alunos. As aulas planejadas precisam ser contextualizadas, com materiais concretos, interessantes e que despertem a atenção das crianças, respeitando os ritmos de cada uma, sem forçar um conhecimento antecipado (SOUZA *et al.*, 2021).

O artigo que recebe o código E17, “A transição da educação infantil ao ensino fundamental: considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita”, foi publicado em 2022. A autora Bruna Carvalho é docente do Centro Universitário Sagrado Coração de Bauru, em São Paulo. O objetivo do estudo é tecer considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental, visando garantir uma continuidade do processo de ensino e aprendizagem (CARVALHO, 2022).

A autora defende que a escola de Educação Infantil é uma instituição de socialização do conhecimento, o que deve ser considerado no planejamento das aulas. Ressalta que os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental não podem ter domínio apenas das características de desenvolvimento humano da etapa em que atuam, pois precisam pensar na transição e na continuidade da aprendizagem entre as etapas de ensino, sem rupturas. No desenvolvimento da linguagem oral e escrita, a Educação Infantil deve iniciar pela consciência fonológica no plano oral e o Ensino Fundamental aprofundar e ampliar esses conhecimentos, com a sistematização das relações grafofônicas (CARVALHO, 2022).

O estudo que recebe o código E18, “Reflexões sobre o ensino da língua escrita em tempos de ampliação da escolarização obrigatória”, foi publicado em 2019. As autoras Maria Angélica Olivo, Francisco Lucas e Heloisa Toshie Irie Saito (2019) possuem vínculo com a Universidade Estadual de Maringá (UEM) e a autora Lucinéia Maria Lazaretti com a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). O artigo apresenta como objetivo “refletir sobre o ensino e a aprendizagem da língua escrita no universo da educação infantil, de maneira a abordar os processos de letramento e de alfabetização” (LUCAS; SAITO; LAZARETTI, 2019, p. 901) e foi realizado por meio de um estudo bibliográfico acompanhado de análise documental.

Lucas, Saito e Lazaretti (2019) defendem ser necessário realizar um trabalho qualitativo com a escrita na Educação Infantil, em diferentes momentos e espaços, oportunizando a participação da criança na reflexão sobre a funcionalidade da linguagem. Eles defendem que a prática pedagógica planejada precisa acolher as necessidades das crianças, para que se tornem sujeitos participantes da sociedade, empregando a escrita em diversas situações. O professor desempenha um papel fundamental neste processo, pois organiza o trabalho pedagógico com a língua escrita e realizando mediações para a apropriação do conhecimento das crianças (LUCAS; SAITO; LAZARETTI, 2019).

O estudo apresentado pelas autoras Meirielle Tainara de Souza e Ana Cláudia de Souza (2020), vinculadas à Universidade Federal de Santa Catarina, foi publicado no ano de 2020 e recebe o código E27. A pesquisa foi realizada em duas turmas de 1º ano de duas escolas públicas estaduais. Com o título de “Aspectos de ensino e de aprendizagem na alfabetização de crianças” o artigo tem como objetivo “investigar aspectos relativos ao ensino e à aprendizagem na formação de leitores e leitoras na alfabetização: consciência fonêmica e leitura dos(as) estudantes” (SOUZA; SOUZA, 2020, p. 47).

Souza e Souza (2020) realizaram um estudo experimental em duas escolas e não conseguiram identificar diferenças significativas entre a pré e a pós-testagem das crianças, a respeito da hipótese de que a alfabetização só é alcançada com o ensino sistematizado com foco no objeto a ser aprendido, neste caso, o sistema de escrita alfabético do português. Elas concluíram que os dados apontam para uma pequena melhora de algumas crianças da escola 2, onde existiu alguma sistematização do ensino para promoção da alfabetização, embora as crianças não tenham alcançado os objetivos traçados para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Já na escola 1,

onde as aulas não pareciam ser planejadas e não existia sistematização para o ensino do sistema de escrita, o desempenho das crianças em consciência fonêmica e leitura quase inexistiu (SOUZA; SOUZA, 2020).

O estudo desenvolvido pelas autoras Clarice Staub Lehnen e Tâmis Görbing Bastarrica (2021), vinculadas à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Hospital de Clínicas de Porto Alegre, Rio Grande do Sul, respectivamente, foi publicado no ano de 2021 e recebeu o código E28. O artigo “De que modo as rimas em poemas infantis podem estimular crianças em fase de alfabetização em sua consciência fonológica e linguística? Resultados de uma investigação qualitativa com um grupo de primeiro ano do EF” tem como objetivo “investigar o efeito da rima contida em poemas infantis como desencadeadora de análise nos diferentes níveis de consciência linguística [...]” (LEHNEN; BASTARRICA, 2021, p. 1).

As autoras realizaram o estudo por meio dos dados obtidos nas oficinas de poesias com crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental e concluíram que os professores precisam desenvolver conhecimento teórico sobre a linguagem para auxiliar os alunos no aprendizado da escrita, principalmente no nível fonológico da consciência linguística. Ressaltaram que os textos poéticos empregados durante o processo de alfabetização são um elo entre a oralidade e a escrita, que possibilita a criança na construção de hipóteses e reflexões sobre a linguagem, de forma lúdica (LEHNEN; BASTARRICA, 2021).

O texto que recebe o código E33, “O PNAIC e a produção de textos escritos: uma reflexão acerca do material formador”, das autoras Lainy Martinelli dos Santos e Zaira Bomfante dos Santos, foi publicado no ano de 2021. As autoras são vinculadas à Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e o artigo refere-se ao resultado de uma dissertação de mestrado. O objetivo do estudo “consistiu na compreensão do modo como os cadernos trazem o ensino e a aprendizagem da Língua escrita, dando ênfase para a produção de texto, seu conceito e da aplicação no processo de Alfabetização” (SANTOS; SANTOS, 2021, p. 163).

As autoras realizaram uma pesquisa bibliográfica com os materiais didáticos do PNAIC e afirmam que o programa é uma importante iniciativa para a formação de professores, ampliando concepções e práticas para uma educação de qualidade, pois a alfabetização é um processo que precisa de constantes reflexões. Mas ressaltaram ser necessário olhar para outros fatores que interferem no sucesso ou fracasso da

educação, para além da formação dos professores, como infraestrutura, gestão da escola etc.(SANTOS; SANTOS, 2021).

O estudo codificado por E37 trata de uma dissertação de mestrado apresentada em 2018, na Universidade Federal do Ceará. A autora é Helen Cristina Vieira Costa e o título do trabalho é “Mão Guiando Mãos: o trabalho pedagógico com a produção textual de crianças do 2º ano do ensino fundamental no município de Fortaleza”. A pesquisa tem como objetivo “investigar o trabalho pedagógico com a produção textual desenvolvido no 2º ano do Ensino Fundamental, no município de Fortaleza” (COSTA, 2018, p. 10).

Costa (2018) realizou o estudo com professores regentes do 2º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal com bons resultados na produção textual e afirma que as práticas dos professores observadas durante a pesquisa contribuíram para a formação de produtores de textos, pois tem como unidade central o texto. Mas as práticas desenvolvidas ainda apresentam lacunas em relação às recomendações dos documentos legais, principalmente no que diz respeito à escrita com função social, que possibilita a interação, superando práticas mecânicas e sem autenticidade.

Em relação ao estudo desenvolvido pela autora Kelly Alves Rocha Dos Santos, que recebe o código E39, trata-se de uma dissertação de mestrado apresentada em 2020, na Universidade de Brasília (UnB). A pesquisa tem como título “A articulação entre o ensino e o aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética e da Consciência Fonológica no bloco inicial de alfabetização” e seu objetivo foi “analisar como docentes do bloco inicial de alfabetização de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, têm articulado o ensino entre o sistema de escrita alfabética e as habilidades de consciência fonológica [...]” (SANTOS, 2020, p. 20).

A autora realizou o seu estudo em duas turmas (1º e 2º anos) envolvidas no processo de alfabetização de uma escola pública de Brasília e afirma que a consciência fonológica tem papel importante na apropriação do sistema de escrita alfabético, sendo fundamental priorizar práticas que desenvolvam essas habilidades. Durante a pesquisa constatou que os estudantes eram participativos e atuantes no processo de aprendizagem, mas que existe a necessidade de desenvolver um trabalho mais sistemático e progressivo com a norma ortográfica para que os estudantes se apropriem das relações grafofônicas (SANTOS, 2020).

A pesquisa que recebe o código E40 foi realizada por Danielle Daiane Reis (2021), e refere-se a uma dissertação de mestrado apresentada na Universidade de

Brasília (UnB). Com o título “Cultura Escrita na Educação Infantil: perspectivas e abordagens na produção acadêmica”, o estudo teve como objetivo “compreender os modos de aproximação e participação das crianças na cultura escrita, no contexto da Educação Infantil” (REIS, 2021, p. 22).

De acordo com Reis (2021), a linguagem escrita precisa ser trabalhada na Educação Infantil, por meio de estratégias de aprendizagem que respeitem as particularidades desta fase da vida. A autora ressalta a necessidade de inserção de múltiplas linguagens no trabalho com as crianças pequenas, pois a escrita é um elemento fundamental da cultura e influencia na infância da sociedade contemporânea, além de que os multiletramentos foram ampliados durante a pandemia da Covid-19, por meio da utilização das novas mídias e tecnologias.

O estudo E-41, de autoria de Andressa Camargos Macêdo (2019), foi publicado no ano de 2019 e teve como objetivo “verificar os resultados de dois Programas de Escrita Inventada: em um, a reflexão metalinguística das crianças é mediada sem o uso de letras móveis; e no outro, com o uso das letras móveis” (MACÊDO, 2019, p. 14). A pesquisa trata-se de uma dissertação apresentada na Universidade Federal de Minas Gerais, com o título “A escrita inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos” e foi realizada com crianças de 5 anos de uma escola pública de Belo Horizonte.

Como conclusão de pesquisa, Macêdo (2019) ressalta que as crianças da Educação Infantil que participaram do Programa de Escrita Inventada apresentaram hipóteses mais avançadas de escrita inventada do que as crianças que não participaram. Afirma também, que as crianças que participaram do Programa de Escrita Inventada com o uso de letras móveis apresentam mais qualidades em suas hipóteses, do que crianças do Programa sem o uso de letras móveis. A autora destaca que o uso de letras móveis, que podem ser manuseadas e visualizadas, contribuiu mais para o desenvolvimento da aprendizagem escrita.

O estudo E44, desenvolvido por Cláudia Terezinha de Carvalho Fonseca (2021), com o título “Linguagem escrita na educação infantil: os (des)caminhos curriculares em Tempos de Base Nacional Comum Curricular e pandemia”, trata de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. O trabalho teve como objetivo compreender como o processo de construção da escrita pelas crianças na Educação Infantil tem sido (re)significado pelos docentes do 2º período em consequência da

antecipação do prazo da consolidação da alfabetização para o 2º ano do Ensino Fundamental, como previsto no documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os sujeitos da pesquisa eram alunos de uma turma do 2º período da Educação Infantil em Minas Gerais.

A autora concluiu durante a pesquisa que os Campos de Experiência da Educação Infantil dialogam com a perspectiva histórico-cultural, mas que ainda precisam de maior detalhamento para a organização das propostas pedagógicas da Educação Infantil, no que diz respeito às experiências, possibilitando a continuidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da linguagem escrita no Ensino Fundamental. Afirma que as considerações sobre as práticas de linguagem escrita na Educação Infantil ainda são amplas e divergentes, sugerindo uma pesquisa do lado inverso, com os atores envolvidos na elaboração e implementação da BNCC, os docentes (FONSECA, 2021).

O estudo apresentado por Luci Piletti Niedermayer (2019), como dissertação de mestrado na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), recebeu o código E46. A pesquisa recebeu o título de “O desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização” e teve como objetivo “avaliar as contribuições de um trabalho desenvolvido a partir de gêneros textuais, para o desenvolvimento da consciência fonológica, em classe de alfabetização” (NIEDERMAYER, 2019, p. 8).

A pesquisa de Niedermayer (2019) traz como resultado a relevância do trabalho com a consciência fonológica, por meio de gêneros textuais em uma turma de 1º ano, o que possibilitou uma aprendizagem mais consistente sobre a nossa língua e a percepção e assimilação das relações grafofônicas durante a alfabetização. A autora enfatiza a importância do comprometimento do professor com o planejamento das ações pedagógicas, tendo em vista o uso da linguagem e as competências da leitura e da escrita.

O texto da autora Ana Maura Tavares dos Anjos (2021) é uma tese de doutorado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN) e recebe o código E47. O estudo, realizado com vinte crianças de cinco turmas de 2º ano do Ensino Fundamental em Sobral, Ceará, município com referência nacional no sistema educacional, intitulado “Narrativas de crianças sobre suas relações com a escrita” teve como objetivo

“investigar as relações da criança com a escrita durante o ciclo de alfabetização, numa escola pública do município de Sobral, no Ceará-CE” (ANJOS, 2021, p. 8).

Anjos (2021), ao terminar a pesquisa, concluiu que a escrita como uma ação da linguagem, estabelece relações com a atenção e a criatividade da criança, assim como, com as habilidades socioemocionais. Ela ressalta que a consciência pragmática e o domínio do código alfabético relacionam a escrita aos seus contextos.

A dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, com o título “A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos”, neste estudo recebeu o código E48. A autora Paula Moreira Martins de Oliveira Lanza (2018) objetivou com a pesquisa “caracterizar e analisar as estratégias de mediação pedagógica, nas produções escritas de crianças de cinco anos, que podem favorecer o processo de reflexão metalinguística implicado na aprendizagem inicial da língua escrita” (LANZA, 2018, p. 14).

Lanza (2018), ao realizar a pesquisa desenvolvendo um Programa de Escrita Inventada com crianças de cinco anos, identificou dez categorias de intervenções a partir das elaborações das crianças. A autora concluiu que ao longo dos encontros com o grupo, analisando as produções escritas das crianças, por meio de avaliação inicial e final, que o Programa de Escrita Inventada teve grande influência no desenvolvimento da produção de conceitos pelas crianças. A autora aponta a necessidade de o professor ter um consistente repertório de mediação, para que as crianças se desenvolvam a partir de perguntas bem formuladas, que desencadeiem o conhecimento.

A pesquisa codificada por E51, “Práticas pedagógicas: como se ensina a ler e escrever no ciclo de alfabetização?”, da autora Renata Rossi Fiorim Siqueira, foi apresentada em 2018, como dissertação de mestrado na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O trabalho teve como objetivo o estudo das práticas pedagógicas em seis classes de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, com a hipótese de que no contexto escolar, pode haver oscilações nas propostas de ensino. “O foco da investigação estava nas práticas de intervenções docentes” (SIQUEIRA, 2018, p. 10).

Dentre as conclusões deste estudo, Siqueira (2018) percebeu nas turmas observadas que as atividades de escrita estavam em uma perspectiva notacional, onde prevalecem o objeto e a razão da escrita sem a definição de interlocutores para

a prática comunicativa. A autora constatou que existe uma grande oscilação entre turmas do mesmo ano, com muitas atividades que nem sempre são adequadas ao perfil dos alunos e alinhadas com as diretrizes curriculares, trazendo a necessidade de repensar planos de ensino, a progressão do trabalho na escola e a formação docente.

O trabalho intitulado “Efeitos de um programa de intervenção em letramento emergente desenvolvido com crianças do último ano da educação infantil”, recebeu o código E52. O estudo escrito por Regiane Kosmoski Silvestre Gatto (2019), refere-se à dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo. O objetivo da pesquisa foi “testar os efeitos do Programa de Desenvolvimento de Competências de Letramento Emergente (DECOLE) sobre o desenvolvimento das habilidades de letramento emergente de alunos do último ano da Educação Infantil” (GATTO, 2019, p. 51).

Gatto (2019) realizou o estudo em uma escola pública no interior de São Paulo, com 37 crianças de duas turmas do último ano da pré-escola, que foram divididas em dois grupos para receber as sessões de intervenção seguindo o Programa DECOLE. Em suas análises, concluiu que o grupo que recebeu 90% do Programa DECOLE em 38 sessões, apresentou desenvolvimento superior em consciência fonológica e compreensão oral se comparado ao grupo que recebeu apenas 50% do programa, em 24 sessões de intervenção.

O artigo escrito por Renan de Almeida Sargiani e Maria Regina Maluf (2018), recebe o código E53 e foi apresentado com o título “Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências”. O estudo teve como objetivo discutir algumas “contribuições voltadas para o entendimento dos processos cognitivos e mecanismos cerebrais presentes na aprendizagem da leitura e da escrita em sistemas alfabéticos, como é o caso do português brasileiro” (SARGIANI; MALUF, 2018, p. 477).

Sargiani e Maluf (2018) trazem em seu estudo teórico, uma revisão de literatura com reflexões sobre a linguagem oral e escrita na Educação Infantil. Os autores afirmam que o estudo da linguagem oral na Educação Infantil tem recebido recomendações frequentes por parte dos profissionais da educação, o que não ocorre com a linguagem escrita, que está no cotidiano das crianças, mas é um tema controverso nesta etapa de ensino.

Para extrair os dados a respeito da metodologia e/ou instrumentos e palavras-chave utilizadas nos estudos selecionados, as informações foram coletadas e organizadas no QUADRO 8.

QUADRO 8 - PALAVRAS-CHAVE

CÓDIGO E ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
E05 2020	O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais: uma análise sobre os reflexos dos estudos linguísticos nos documentos oficiais	Linguagem; Leitura; Escrita; Linguística textual; Linguística da enunciação.
E07 2020	O ensino da língua materna na educação infantil à luz da Base Nacional Comum Curricular (2017): uma análise comparativa com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998)	BNCC; Educação Infantil; Linguagem; Criança.
E08 2021	Construção da Escrita na Perspectiva do Estudante Protagonista	Educação Infantil; Construção da escrita; Estudante protagonista.
E17 2022	A transição da educação infantil ao ensino fundamental: considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita	Linguagem oral e escrita; Pedagogia histórico-crítica; Psicologia histórico-cultural.
E18 2019	Reflexões sobre o ensino da língua escrita em tempos de ampliação da escolarização obrigatória	Língua escrita; Educação infantil; Escolarização obrigatória.
E27 2020	Aspectos de ensino e de aprendizagem na alfabetização de crianças	Alfabetização; ensino e aprendizagem de leitura; psicolinguística.
E28 2021	De que modo as rimas em poemas infantis podem estimular crianças em fase de alfabetização em sua consciência fonológica e linguística? Resultados de uma investigação qualitativa com um grupo de primeiro ano do EF	Consciência fonológica; Consciência Linguística; Rimas; Alfabetização; Pesquisa qualitativa.
E33 2021	O PNAIC e a produção de textos escritos: uma reflexão acerca do material formador	PNAIC; Alfabetização; Formação continuada.
E37 2018	Mão Guiando Mãos: o trabalho pedagógico com a produção textual de crianças do 2º ano do ensino fundamental no município de Fortaleza	Produção Textual; Escrita. Alfabetização.
E39 2020	A articulação entre o ensino e o aprendizado do Sistema de Escrita Alfabética e da Consciência Fonológica no bloco inicial de alfabetização	Sistema de escrita alfabética; Consciência fonológica; Ciclo; Alfabetização e letramento; Ensino e aprendizagem.
E40 2021	Cultura escrita na educação infantil: perspectivas e abordagens na produção acadêmica	Cultura escrita; Educação Infantil; Multiletramentos; DBR.
E41 2019	A escrita inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos	Escrita Inventada; Aprendizagem inicial da escrita; Programa Escrita Inventada
E44 2021	Linguagem escrita na educação infantil: os (des)caminhos curriculares em tempos de Base Nacional Comum Curricular e pandemia	Educação Infantil; BNCC; Currículo; Linguagem escrita.

CÓDIGO E ANO	TÍTULO	PALAVRAS-CHAVE
E46 2019	O desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização	Alfabetização; letramento; consciência fonológica; ensino.
E47 2021	Narrativas de crianças sobre suas relações com a escrita	Narrativas autobiográficas de crianças; Aprendizagem da escrita; Alfabetização; Equidade em Educação.
E48 2018	A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos	Escrita inventada; Mediação; Reflexão metalinguística.
E51 2018	Práticas pedagógicas: como se ensina a ler e escrever no ciclo de alfabetização	Alfabetização; Ciclo de alfabetização; Ensino da língua escrita; Tendências de ensino; Práticas pedagógicas.
E52 2019	Efeitos de um programa de intervenção em letramento emergente desenvolvido com crianças do último ano da educação infantil	Letramento emergente; intervenção; Educação Infantil; consciência fonológica; linguagem oral.
E53 2018	Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências	Alfabetização; Educação Infantil; Psicologia Cognitiva.

FONTE: A autora (2022).

Ao analisar o Quadro 8, percebe-se que os estudos apresentam como palavras-chave termos relacionados ao processo de aprendizagem da escrita, dentre eles: alfabetização, Educação Infantil, consciência fonológica, aprendizagem, ensino. Ao analisar a incidência de palavras relacionadas ao termo “escrita”, percebe-se que esta palavra aparece em doze dos dezenove estudos selecionados, conforme a proposta inicial de busca nas bases de dados eletrônicas. A palavra-chave “alfabetização” aparece em nove dos dezenove estudos e a palavra-chave “educação infantil” em sete dos dezenove estudos analisados, reforçando que muitas pesquisas estão focando nesta etapa da Educação Básica e na sua relevância para a aprendizagem inicial escrita. No QUADRO 9 são apresentados os principais achados das pesquisas.

QUADRO 9 - ACHADOS DAS PESQUISAS

CÓDIGO E ANO	PONTOS LEVANTADOS
E05 2020	• A passagem da abordagem estruturalista da língua para a abordagem enunciativa trouxe reflexos para os documentos oficiais que normatizam a Educação Básica no país, que passou a adotar o texto como objeto de ensino, mesmo que muitas vezes tenha sido utilizado como pretexto para a leitura, interpretação e ensino gramatical. • Com a ascensão dos estudos bakhtinianos no final da década de noventa, os PCNs reconhecem os gêneros textuais como objeto principal de estudo do ensino de Língua Portuguesa e evidenciam a importância de se estudar a língua em uso, nas práticas sociais da linguagem, visando superar o ensino tradicional estruturalista, que não estava alcançando os resultados esperados. • Mesmo depois de vinte anos da publicação dos PCNs, a concepção sociointeracionista da linguagem continua embasando o ensino da Língua Portuguesa, mantendo-se na publicação da BNCC.

CÓDIGO E ANO	PONTOS LEVANTADOS
	• É mais significativo para os alunos analisar a língua em uso, pois possibilita a compreensão do potencial comunicativo da nossa linguagem e a leitura e a escrita como um processo de construção de sentidos.
E07 2020	• A BNCC busca garantir os direitos de aprendizagens de cada faixa etária e de cada etapa da vida escolar na perspectiva sociointeracionista, enfatizando o protagonismo do educando e o RCNEI apresenta orientações pedagógicas sobre o processo de aprendizagem, desenvolvimento das capacidades das crianças e cuidados com aspectos biológicos. • As sugestões e considerações apresentadas no RCNEI continuam válidas e são importantes para os professores da Educação Infantil, embora o documento normativo seja a BNCC, que compactua com suas orientações. • O processo de ensino-aprendizagem da linguagem oral e escrita está alinhado nos dois documentos - BNCC e RCNEI.
E08 2021	• O trabalho com a prática de leitura e escrita na Educação Infantil exige estratégias diferenciadas para a aprendizagem, valorizando as especificidades desta fase da vida, permitindo que descubram, reinventem e construam suas habilidades. • É importante que os professores valorizem a leitura de mundo das crianças, para então tornar as aulas significativas, utilizando materiais concretos, metodologias ativas e contextualizando os objetos do conhecimento. • É necessário considerar aspectos afetivos, cognitivos e sociais envolvidos na aprendizagem da escrita. • Para que a criança seja protagonista de sua aprendizagem é necessário buscar práticas mais adequadas, pois não existe um receituário de práticas infalíveis, apenas princípios norteadores para auxiliar os professores em suas escolhas metodológicas. • Contar histórias para uma criança, ser professor escreva ou ouvi-la recontar uma história são formas de proporcionar que a criança tenha contato com o mundo da escrita.
E17 2022	• Cabe à Educação Infantil, o desenvolvimento gradual de comportamentos culturalmente formados que serão pré-requisitos para a atividade de estudo, como por exemplo, que a criança consiga expressar-se oralmente com clareza, coesão e coerência. • Os professores, especialmente do 1º ano, devem ter conhecimento das mudanças que os alunos estão passando, para elaborar aulas que considerem o desenvolvimento psíquico da criança. Aulas expositivas de duas horas ou mais não serão bem-sucedidas, pois as crianças não têm atenção voluntária para isso. • O ensino dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos devem estar presentes na Educação Infantil e o planejamento precisa levar em consideração a intencionalidade do ato de ensinar, o conteúdo-forma-destinatário. • A Educação Infantil e o Ensino Fundamental possuem responsabilidades em relação ao desenvolvimento da linguagem oral e escrita.
E18 2019	• A Educação Infantil pode e deve propiciar um trabalho qualitativo com a escrita de forma sistematizada para que as crianças compreendam as funcionalidades dessa linguagem. • A prática pedagógica planejada com a escrita deve ocorrer em diferentes situações da rotina da Educação Infantil, não apenas em horários específicos ou situações pontuais. • Para o processo de alfabetização e letramento na Educação Infantil sugerem alguns recursos e orientações, como por exemplo, o trabalho com a literatura infantil de boa qualidade, propostas de escrita em diferentes gêneros e com significado para a criança e o professor como escreva.
E27 2020	• Realizam um estudo experimental com crianças do 1º ano do Ensino Fundamental de duas escolas, que indicam a não promoção da alfabetização e da sistematização do ensino do sistema de escrita alfabético durante o ano letivo. • Não conseguem com os dados da pesquisa confirmar a hipótese de que a alfabetização é alcançada apenas com a sistematização do ensino do sistema de

CÓDIGO E ANO	PONTOS LEVANTADOS
	escrita alfabético e o respeito às condições de aprendizagem, pois nas escolas observadas não existe de forma concreta uma sistematização deste ensino.
E28 2021	• Atividades com textos poéticos em uma turma de primeiro ano evidenciam a interação das habilidades de consciência linguística no processo de alfabetização. • Os resultados identificados durante a pesquisa trazem indícios favoráveis para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita com textos poéticos, pois possibilitam a reflexão dos níveis fonológico, semântico, sintático e a inter-relação entre a consciência fonológica e morfológica. • Mesmo crianças com prejuízos na linguagem demonstraram capacidade de formular hipóteses no trabalho com poemas, por seu caráter lúdico e leve, que facilita as reflexões sobre a linguagem.
E33 2021	• A alfabetização é uma das etapas mais importantes da Educação Básica, que começa antes do ingresso do aluno na escola. • Os problemas da alfabetização não serão resolvidos apenas pelo professor, mas as formações continuadas são fundamentais para a constante atualização e aperfeiçoamento docente. • A iniciativa do PNAIC pode agregar muito às práticas docentes, se os professores conseguirem adequar as teorias aprendidas às práticas reais.
E37 2018	• O ensino da produção de textos escritos ainda é um desafio para os professores, pois os alunos precisam ser capazes de interagir por meio da escrita de forma adequada e com prazer pela prática de escrita. • Os professores que participaram da pesquisa buscavam contemplar um planejamento sistemático e contínuo para as propostas de produção de texto, com temáticas que consideravam o interesse dos alunos, mas ainda foram encontradas lacunas no que diz respeito ao trabalho com os gêneros textuais e a função social da escrita. • Os professores relatam que as atividades envolvendo a produção textual são as mais difíceis de executar e a que as crianças apresentam mais dificuldade. • Observou-se que a maior parte das atividades de produção de texto tem o professor como destinatário.
E39 2020	• Nas turmas observadas ao longo da pesquisa constatou-se que no 1º ano o foco de trabalho esteve nas unidades linguísticas menores que o texto, e no 2º a prioridade docente esteve na leitura e escrita de sentenças/frases. Já as palavras foram foco de trabalho nos dois grupos (1º e 2º ano). • As turmas de 1º e 2º ano realizaram a articulação entre o ensino do sistema de escrita alfabético e as habilidades fonológicas por meio de partição oral de palavras em sílabas, embora o trabalho com rimas e aliterações foi quase ausente. • O material didático, mesmo que tenha avançado com diversos gêneros textuais e exploração da escrita alfabética, ainda é muito limitado e as folhas xerocadas são recorrentes nas turmas de 1º ano. • Sinaliza para a importância de se trabalhar com a ortografia, principalmente nas turmas de 2º ano, para avançar na apropriação das relações grafofônicas. • As propriedades do sistema de escrita alfabético não são exploradas adequadamente nas oportunidades percebidas durante a rotina pedagógica. • Os jogos de alfabetização são pouco explorados durante as práticas pedagógicas. • A ausência de um trabalho com textos teve reflexos nas produções escritas das crianças do 1º ano.
E40 2021	• A linguagem escrita precisa ser trabalhada na Educação Infantil com estratégias de aprendizagem que respeitem as particularidades das crianças e ampliem a participação das crianças na cultura escrita. • É necessário incluir propostas educativas de multiletramentos para as crianças pequenas. • A Educação Infantil pode contribuir no processo de aprender a ler e escrever, oportunizando experiências que levem ao interesse pela leitura e escrita, ampliando os conhecimentos sobre a linguagem.

CÓDIGO E ANO	PONTOS LEVANTADOS
	• As vivências e práticas com a linguagem escrita também precisam de estratégias para a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, visando garantir a continuidade do processo.
E41 2019	• Crianças da Educação Infantil que participaram do Programa Escrita Inventada avançaram mais em suas escritas inventadas. • As crianças que participaram da pesquisa estão em fase de aquisição do sistema de escrita alfabético e em contextos de práticas letradas, o que traz benefícios para o processo de aprendizagem da língua escrita. • As práticas de leitura e escrita nas salas de Educação Infantil devem partir de situações contextualizadas. • As letras móveis, as mediações de um adulto, a troca de saberes durante a construção de hipóteses coletivas por parte das crianças e, estímulos às reflexões sobre o SEA são importantes para o processo de aquisição da escrita.
E44 2021	• Reforça a necessidade de acompanhamento das políticas públicas e propostas curriculares implementadas a partir de 2020, visando colaborar e orientar o trabalho docente com o novo currículo. • As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e o Referencial Curricular para a Educação Infantil (RCNEI) buscam soluções educativas para superar a tradição assistencialista das creches e, de outro lado, a antecipação da escolaridade nas pré-escolas. • As sínteses de aprendizagens descritas na BNCC, que devem apropriadas pelas crianças ao término da Educação Infantil, podem constituir-se como um roteiro para as avaliações diagnósticas do 1º ano do Ensino Fundamental. • O arranjo curricular da Educação Infantil com os Campos de Experiência tem provocado desentendimentos em relação ao trabalho docente, pois não explicita claramente às práticas de sistematização da aprendizagem em relação à leitura e à escrita.
E46 2019	• O desenvolvimento da consciência fonológica é essencial na fase de alfabetização. • Os gêneros textuais lúdicos são um aparato fundamental para a aprendizagem dos fonemas, grafemas, leitura e escrita, de forma significativa, ampliando os conhecimentos linguísticos. • A possibilidade de escrita de textos espontâneos e os exercícios reflexivos sobre sílabas e palavras, quando planejados a partir de referenciais teóricos, produzem resultados significativos para a alfabetização.
E47 2021	• Durante a pesquisa foram percebidas práticas que estimulam a competição, mas que não são excludentes e no âmbito relacional proporcionam a colaboração entre as crianças. • As crianças narram aspectos da rotina pedagógica do cotidiano da escola, trazendo suas preferências e evidenciando experiências pedagógicas. • As crianças reconhecem a escola como espaço privilegiado de construção da escrita. • O estudo revela que as práticas lúdicas estão entre as preferidas das crianças, enquanto as atividades envolvendo a cópia de textos são desinteressantes e cansativas. • A pesquisa ressalta o vínculo estreito entre a aprendizagem e a avaliação, e a tensão entre o moderno e o tradicional. • A política adotada pelo MEC para a alfabetização se apoia nas ciências cognitivas e na neurociência, mas ignora as contribuições de grandes centros de pesquisa em alfabetização, como por exemplo, Centro de Alfabetização Leitura e Escrita da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG) e Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco (CEEL/UFPE). • Trazem a alfabetização como um processo emancipatório, que tem como plano de fundo disputas políticas ao longo da história.
E48 2018	• A escrita inventada é pouco explorada nas práticas pedagógicas com as crianças. • É necessário que os professores reflitam sobre sua mediação durante a escrita inventada, pois ela pode auxiliar na compreensão do princípio alfabético por parte da criança.

CÓDIGO E ANO	PONTOS LEVANTADOS
	• Afirmam que as atividades em que a criança precisa refletir e analisar a linguagem, como quando precisa dizer como pensou para escrever uma palavra, geram reflexões metalinguísticas importantes e implicações educacionais relevantes. • As crianças se apropriam das formas de mediação usadas pela pesquisadora/mediadora durante as intervenções, e nas tarefas coletivas acabam agindo como mediadoras também. • O professor precisa de um consistente repertório de mediação, que façam a criança pensar, promover o conflito cognitivo, levando a compreensão.
E51 2018	• A instituição escolar é o lugar onde as crianças podem ampliar seus conhecimentos sobre as culturas do escrito. • A transposição didática é um desafio a ser superado, pois precisa de clareza de seus objetivos e segurança em sua intencionalidade. • As atividades de escrita são predominantes em relação às outras modalidades da linguagem. • As práticas de leitura geralmente estão centradas nos professores, tendo o aluno papel de expectador. • A maior parte das atividades foram realizadas na mediação entre alunos e professores, tendo poucas possibilidades de aprendizagem entre os pares. • Muitas atividades apresentam caráter reprodutivo, como a cópia, com poucas atividades que oportunizam desafios e reflexões. • Predomínio das atividades individuais, sem qualquer interação.
E52 2019	• O estudo traz evidências sobre a necessidade de experiências de ensino mais sistematizadas e intencionais na Educação Infantil em relação às habilidades de letramento emergente. • As habilidades do letramento emergente na Educação Infantil podem contribuir para a alfabetização das crianças até o término do 2º ano do Ensino Fundamental, principalmente para as de baixo nível socioeconômico e cultural. • As políticas públicas precisam fazer mudanças urgentes em relação às formas de ensino na pré-escola, com base em evidências científicas.
E53 2018	• No Brasil, o foco da Educação Infantil está centrado no desenvolvimento espontâneo das crianças, com pouca ênfase ao ensino e à aprendizagem com atividades mais estruturadas e diretivas, principalmente no ensino inicial de leitura e escrita. • As evidências das Neurociências e da Psicologia Cognitiva demonstram que o ensino impulsiona o desenvolvimento e que as crianças não são limitadas por sua idade. • “Aprender a ler e escrever não é uma consequência natural do desenvolvimento da linguagem oral. Para ser alfabetizado é necessário ser explicitamente ensinado sobre como as letras representam sistematicamente os sons da fala”. (SARGIANI; MALUF, 2018, p. 483). • Mesmo não sendo alfabetizadas na Educação Infantil as crianças têm plena capacidade de aprender, por exemplo, os nomes, formas e sons das letras.

FONTE: A autora (2022).

Diante dos pontos levantados pelas pesquisas, percebeu-se a necessidade de experiências de ensino mais sistematizadas e intencionais com a mediação dos professores, para o desenvolvimento e a aprendizagem da escrita na Educação Infantil, o que pode ser constatado nas pesquisas E18, E44, E52 e E53, que trazem informações importantes sobre o trabalho qualitativo com o ensino da leitura e da escrita nesta etapa de ensino. Cabe ressaltar, como visto nas pesquisas, que essas experiências com o mundo da escrita na Educação Infantil devem respeitar o protagonismo das crianças, com práticas contextualizadas e estratégias

diferenciadas, respeitando essa fase da vida e ampliando os conhecimentos sobre a linguagem. As pesquisas E52 e E53 convergem ao afirmar a importância de se repensar as políticas públicas e orientações para a Educação Infantil, que estão centradas no desenvolvimento espontâneo das crianças, tratando o estudo da linguagem escrita como tema controverso.

Em relação aos estudos relacionados ao Ensino Fundamental, cabe destacar que, dentre eles, observou-se a preocupação com o ensino da linguagem escrita tendo como objeto de estudo o texto, conforme orientações dos documentos oficiais (PCNs e BNCC), pois os estudantes precisam ser capazes de interagir por meio da escrita, compreendendo a língua em uso. As pesquisas no âmbito do Ensino Fundamental também trazem a importância da intencionalidade das práticas educativas para a aprendizagem da língua escrita, pois as cópias e as atividades que não oportunizam reflexões sobre a linguagem não são atrativas e eficazes.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresenta-se o percurso metodológico adotado durante a pesquisa, compreendendo a abordagem da pesquisa, o lócus e os participantes investigados. Apresenta-se também os instrumentos e procedimentos de coleta de dados. São detalhados também os procedimentos de análise dos dados, utilizando Bardin (2016) na análise de conteúdo das respostas aos questionários *on-line*, a análise das entrevistas e a análise documental.

Destaca-se aqui, que o projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, sob Parecer nº 5.497.984 (ANEXO A).

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa com a abordagem qualitativa, um estudo de caráter exploratório e documental. Segundo Prodanov e Freitas (2013), considera o ambiente natural como fonte para coleta de dados, interpretação de fenômenos e atribuição de significados. Para os autores, na abordagem qualitativa existe um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e subjetivo do sujeito que não pode ser traduzido em números, tendo o ambiente natural como fonte para coleta de dados e o pesquisador como instrumento-chave. As questões são estudadas no ambiente em que elas se apresentam sem nenhuma manipulação intencional por parte do pesquisador, que necessita de um trabalho mais intensivo de campo (PRODANOV; FREITAS, 2013). Esse tipo de abordagem diferencia-se da abordagem quantitativa, principalmente por não utilizar dados estatísticos como o centro de análise do problema, descrevendo os dados coletados na realidade estudada, embora as duas abordagens estejam interligadas e se complementem.

Segundo Yin (2016), a pesquisa qualitativa possibilita a realização de estudos em profundidade sobre diversos tópicos, trazendo liberdade na seleção de temas, diferente de outros métodos. A pesquisa qualitativa pode ser um espaço para desenvolver novos conceitos, principalmente pelo potencial de interpretações dos eventos humanos estudados, a singularidade dos eventos e as variações metodológicas disponíveis. O autor destaca cinco características da pesquisa qualitativa:

Estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real;
 Representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo;
 Abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem;
 Contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social e humano; e
 Esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidências em vez de se basear em uma única fonte. (YIN, 2016, p. 22).

A pesquisa qualitativa, para Yin (2016), precisa ser transparente para garantir a credibilidade e a confiança, tornando-se publicamente acessível, com a descrição dos procedimentos adotados, para que outras pessoas possam analisar e interpretar os achados. Esse tipo de pesquisa também precisa seguir de forma metódica os procedimentos planejados, minimizando descuidos, atendendo ao rigor metodológico necessário, apresentando evidências retiradas dos dados coletados, acrescentando ainda, que:

Fazer pesquisa qualitativa é difícil. Você precisa ter uma mente incisiva e manter uma atitude coerente frente ao trabalho. Os temas de investigação não se enquadram em limites nítidos ou conhecidos, e sempre há surpresas. Além disso, o papel do pesquisador como instrumento básico de pesquisa apresenta desafios críticos (YIN, 2016, p. 40).

Segundo Gil (2021), não é fácil definir claramente o significado de pesquisa qualitativa, pois ela se fundamenta em múltiplas tradições, sendo uma estratégia possível, definir os conceitos essenciais da pesquisa qualitativa. O autor traz a definição de pesquisa qualitativa por quatro características-chave, sendo elas:

1. Foco no significado e no entendimento. O que se pretende com a pesquisa qualitativa é compreender como as pessoas interpretam suas experiências, constroem seus mundos e atribuem significado a suas experiências. A principal preocupação do pesquisador deve ser, portanto, a de compreender o fenômeno segundo a perspectiva dos participantes e não a sua.

2. Pesquisador como instrumento primário da coleta de dados. Como a compreensão é o objetivo da pesquisa qualitativa, o pesquisador – na condição de ser humano capaz de responder e de se adaptar imediatamente – torna-se o meio ideal para coleta e análise de dados. Ele pode ampliar sua compreensão mediante comunicação verbal e não verbal, processar a informação imediatamente, clarificar e sumarizar o material, checar com os respondentes a acurácia de sua interpretação, bem como explorar o significado de respostas incomuns ou imprevistas.

3. Processo indutivo. Diferentemente do que ocorre na pesquisa quantitativa, em que se parte de hipóteses deduzidas de um arcabouço teórico, na pesquisa qualitativa o pesquisador procede pela via indutiva, coletando dados mediante entrevistas, observações e análise documental com o propósito de estabelecer categorias, hipóteses e teorias.

4. Rica descrição. Os achados da pesquisa são apresentados não em números, mas em palavras e figuras. Notas de campo, excertos de documentos, trechos das falas dos participantes e segmentos de vídeos são incluídos no relatório da pesquisa, enfatizando sua natureza descritiva. (GIL, 2021, p. 17).

A pesquisa constituiu-se em um estudo de caráter exploratório, buscando maior familiaridade com o problema, para torná-lo mais explícito. Para Gil (2002), pesquisas exploratórias têm como objetivo aprimorar ideias e proporcionar a descoberta de intuições.

Segundo Prodanov e Freitas (2013), a pesquisa exploratória tem a finalidade de proporcionar maiores informações sobre o assunto investigado, definições e delineamentos. Essas pesquisas apresentam um planejamento mais flexível, que permite o estudo do tema em diferentes aspectos e ângulos, envolvendo, geralmente, levantamento bibliográfico, entrevistas e análise de exemplos.

Na pesquisa de natureza interpretativa, não existe uma realidade objetiva a ser descoberta, pois se fundamenta “na interação entre as características de determinado objeto e a compreensão que os seres humanos constroem a seu respeito, por meio da intersubjetividade” (GIL, 2019, p. 7). Para Stake (2011), os estudos qualitativos são interpretativos, com base em diferentes pontos de vista sobre o significado das relações humanas. Os pesquisadores respeitam suas intuições, trazendo significados múltiplos às suas descobertas. O pensamento qualitativo é interpretativo, baseando-se nos valores e experiências humanas e “cada pesquisador fará isso de maneira diferente, mas quase todos trabalharão muito na interpretação” (STAKE, 2011, p. 41).

Segundo o autor, a pesquisa interpretativa depende muito da observação dos pesquisadores sobre o que veem e ouvem, definindo e redefinindo significados, pois nossas percepções sobre os objetos são interpretativas. Mas jamais deve ser entendida como uma interpretação em senso comum, já que é “geralmente ponderada, conceitual e erudita” (STAKE, 2011, p. 48).

As pesquisas são classificadas de acordo com os seus objetivos, ao escolher o estudo exploratório destaca-se a necessidade de tornar o problema mais explícito, trazendo informações e conhecimentos pouco explorados. Já que as pesquisas exploratórias proporcionam uma visão geral sobre o fato e “tem como principal finalidade a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses a serem testadas em estudos posteriores” (GIL, 2019, p. 26).

Ao tratar da BNCC, documento aprovado em 2017 e inserido recentemente nos estados e municípios, percebe-se a necessidade de revelar informações sobre sua implementação na prática pedagógica dos professores, desta forma, o estudo foi organizado conforme a FIGURA 4.

FIGURA 4 - CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA



FONTE: A autora (2022).

3.2 LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

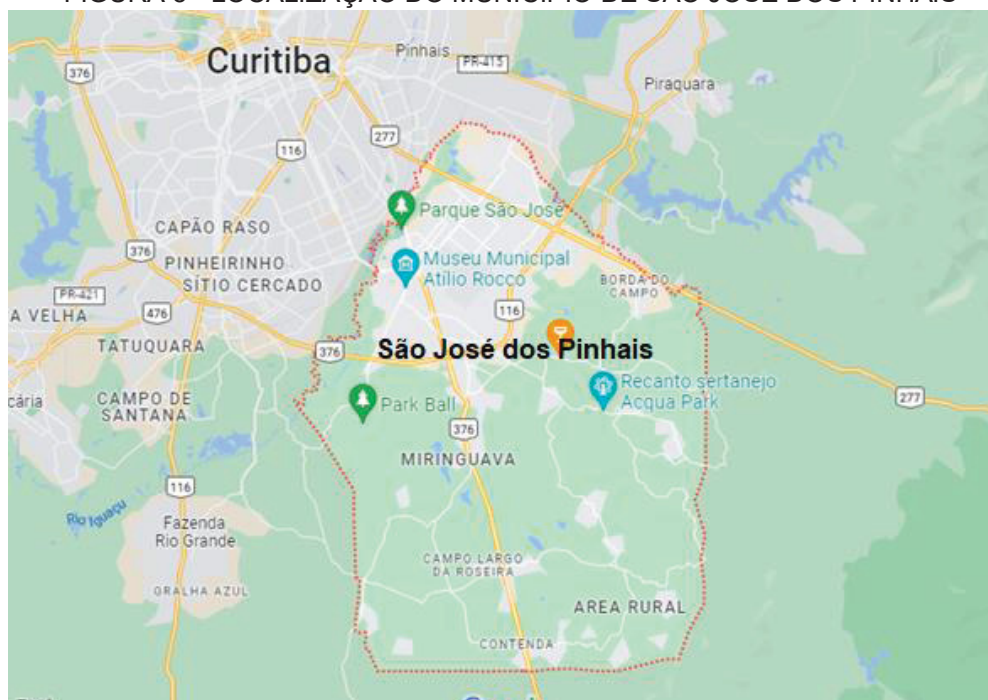
A pesquisa teve como objeto de estudo - a alfabetização na BNCC e sua implementação no currículo municipal, partindo da análise de documentos e da interpretação dos professores, que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, na regência das aulas de Língua Portuguesa, em escolas públicas do município de São José dos Pinhais/PR, que possui sistema próprio de ensino. O estudo buscou informações a respeito do processo de alfabetização com a implementação da BNCC no município.

A investigação buscou a interpretação dos professores alfabetizadores sobre as alterações no currículo e os reflexos dessas mudanças em suas práticas diárias, realizando um levantamento das dificuldades e possibilidades encontradas pelos professores no processo de alfabetização, a partir da BNCC, no currículo local. A programação das atividades e a análise dos resultados aconteceram nas dependências do Setor de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Teoria e Prática de Ensino, da Universidade Federal do Paraná ou de forma remota.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), com base no ano de 2021, São José dos Pinhais possui uma população estimada em

334.620 pessoas e uma área de 946.435km². O município apresenta um dos maiores índices de crescimento econômico do Paraná, entre as razões estão a infraestrutura, localização e mão de obra qualificada. O município foi criado no dia 16 de julho de 1852 e é o mais antigo da Região Metropolitana de Curitiba (FIGURA 5).

FIGURA 5 - LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS



FONTE: <https://www.google.com/maps/place/São+Jose+dos+Pinhais>

Dados constantes no Referencial Curricular Municipal (São José dos Pinhais, 2020) demonstram que, na rede pública de ensino, o município possui 58 unidades do Ensino Fundamental, 44 unidades de Educação Infantil, 2 Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial, 7 Centros de Atendimento Especializado e serviços de atendimento Psicopedagógicos e de Pedagogia Domiciliar, além das Salas de Recursos Multifuncionais. O município atende a aproximadamente trinta e dois mil estudantes, em unidades educacionais localizadas na área rural e urbana, com uma diversidade de porte das unidades educacionais, algumas com mais de 1000 estudantes e outras com menos de 20 (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020).

De acordo com dados recebidos do Departamento de Documentação Escolar da Secretaria Municipal de Educação, o município, no ano de 2022, atendeu a 6.596 alunos em 321 turmas de alfabetização (1º e 2º anos). A Tabela 2 apresenta algumas informações a respeito da alfabetização no município.

TABELA 2 - DADOS MUNICIPAIS SOBRE A ALFABETIZAÇÃO

ANO	Alunos no 1º Ano	Alunos no 2º Ano	Turmas de 1º Ano	Turmas de 2º Ano	Reprovações 1º Ano	Reprovações 2º Ano	Evasões 1º Ano	Evasões 2º Ano
2019	4531	5343	176	186	29	889	6	5
2020	4380	5284	178	195	0	0	108	87
2021	3573	4797	154	178	13	309	10	8
2022	3276	3320	162	159	----	----	----	----

FONTE: A autora (2023).

Analisando os dados fornecidos pela Secretaria de Educação Municipal, percebe-se uma queda no número de alunos matriculados nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental a partir do ano de 2019. Em relação ao número de turmas de alfabetização observa-se que em 2020 o município teve o maior número de turmas dos últimos 4 anos, 372 turmas (1º e 2º anos). E em 2022 atendeu ao menor número de turmas de alfabetização dos últimos 4 anos, 321 turmas (1º e 2º anos). Os dados sobre reprovação e evasão do ano de 2022 não foram apresentados, pois estavam em análise.

No ano de 2019, antes do início da Pandemia, 889 alunos reprovaram no 2º ano e 29 alunos no 1º ano, totalizando 918 reprovações. Os dados sobre as reprovações no 2º ano em 2019, são preocupantes, já que quase 17% das crianças atendidas não conseguiram obter êxito e foram reprovadas. Podemos observar que no ano de 2020, auge da pandemia da Covid-19, não existiram reprovações nas turmas de alfabetização do município, devido à política adotada em meio às restrições sanitárias e o ensino remoto. Embora seja preocupante o número de evasões, que em 2020 atingiu a 195 alunos matriculados nas turmas de alfabetização (1º e 2º anos), ou seja, 2% dos alunos. Podemos perceber que em 2021 as reprovações voltaram a acontecer, 13 reprovações no 1º ano e 309 reprovações no 2º ano, totalizando 322 reprovações nas turmas de alfabetização. Pode-se concluir que em 2021, 6,7% das crianças matriculadas no 2º ano reprovaram.

O estudo foi conduzido com professores das escolas municipais, que atuam no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, como Regentes I, no Componente Curricular de Língua Portuguesa. Foram incluídos como participantes, professores regentes das turmas pesquisadas, que atuam em escolas públicas do município de São José dos Pinhais. Foram excluídos todos os professores que atuam apenas em outros municípios, somente na rede privada de ensino e/ou não trabalham com a

alfabetização – 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, no componente curricular de Língua Portuguesa. O Quadro 10 apresenta os critérios para a seleção dos participantes da pesquisa.

QUADRO 10 - CRITÉRIOS DE SELEÇÃO E EXCLUSÃO

Crítérios de inclusão	Crítérios de exclusão
- Professor Regente I de turmas de alfabetização, 1º ou 2º ano do Ensino Fundamental, de escolas municipais de São José dos Pinhais.	- Professor regente que não atua com turmas de alfabetização (1º e 2º ano). - Professor que não atua em escolas públicas do município de São José dos Pinhais. - Professor que não trabalha com o componente curricular de Língua Portuguesa.

FONTE: A autora (2023)

3.3 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Foram utilizados como instrumentos para coletar os dados da pesquisa, questionário, roteiro de entrevista semiestruturada. Os objetivos específicos da pesquisa nortearam os instrumentos de coleta de dados propostos.

O primeiro procedimento para realizar a coleta de dados com os professores foi contatar a Secretaria Municipal de Educação do município em questão, a fim de expor os objetivos e a metodologia da pesquisa, para então obter consentimento dos participantes e aplicar os instrumentos de coleta de dados.

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná e foi aprovado sob nº de Parecer 5.497.984 em 29 de junho de 2022. O contato inicial com os participantes da pesquisa foi realizado pessoalmente e/ou por telefone (*WhatsApp*). Neste contato foram apresentadas as informações sobre a pesquisa. Os professores regentes envolvidos no processo de alfabetização optaram, individualmente, sobre participar ou não do estudo e, para tal, realizaram o aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

O primeiro instrumento utilizado na coleta dos dados foi o questionário com perguntas abertas e fechadas, elaborado pelo aplicativo *Google Forms* e disponibilizado *on-line* por meio de um *link* enviado aos participantes. Iniciando com perguntas mais simples e finalizando com perguntas mais complexas relacionadas ao problema proposto, realizando um pré-teste antes de sua aplicação. Os questionários tiveram como finalidade investigar as estratégias e os conhecimentos mobilizados

pelos professores durante o planejamento e a prática pedagógica e as demandas de formação continuada apresentadas com a implementação da BNCC no município.

Para Lakatos e Marconi (2002, p. 98), o questionário é “[...] um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (LAKATOS; MARCONI, 2002, p. 98). Gil (2019) afirma que a elaboração de um questionário deve traduzir os objetivos específicos da pesquisa em perguntas bem elaboradas, para o conhecimento de opiniões. O questionário apresenta a vantagem de atingir um maior número de participantes, o que é muito significativo em um estudo exploratório.

Lakatos e Marconi (2002) apresentam que entre as vantagens da aplicação dos questionários está a obtenção de um maior número de dados, alcançando mais participantes, com economia de tempo e percurso. E, ainda, que o questionário possibilita menos riscos de distorção, pela não influência do pesquisador e, maior liberdade nas respostas, pelo anonimato. Já em relação às desvantagens da aplicação do questionário, destacam o baixo percentual de devolução, o grande número de perguntas sem respostas, a impossibilidade de auxiliar o participante em questões incompreendidas, devolução fora do prazo, alterando o calendário da pesquisa e o desconhecimento das condições em que os instrumentos foram preenchidos.

Depois do retorno dos questionários, as respostas foram categorizadas em uma planilha *Excel (Microsoft)* para posterior análise. Os questionários respondidos e seus respectivos participantes foram codificados para que as identidades sejam mantidas em sigilo. Os dados coletados foram utilizados apenas para fins de pesquisa. Os questionários trouxeram dados importantes para a investigação, abordando questões relativas identificação profissional à formação profissional, jornada de trabalho, tempo de atuação, e informações relacionadas à implementação da BNCC no município, dificuldades e possibilidades na prática docente.

Ao todo, foram 23 questionários respondidos pelos participantes, que atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa, de diferentes escolas do município em questão. Os participantes foram identificados com a letra R e um número, conforme ordem das respostas recebidas. Desta forma, o primeiro professor que respondeu ao questionário *on-line* recebeu o código R01, ou seja, respondente número 1.

Depois da avaliação e categorização dos dados colhidos nos questionários *on-line*, com base na profundidade das respostas às questões abertas, alguns participantes foram convidados a participar da entrevista, segundo os instrumentos de coleta de dados.

As entrevistas foram realizadas individualmente de forma semiestruturada, seguindo um Roteiro elaborado que, de acordo com Lüdke e André (2018), apresenta um esquema básico, não aplicado rigidamente e que possibilita que o entrevistador faça as adaptações necessárias, sendo um instrumento mais flexível. As entrevistas ocorreram em ambiente virtual, via *Google Meet*, com cinco professores dos 23 que responderam ao questionário e que aceitaram participar desta etapa. A data e o horário das entrevistas *on-line* foram definidos em acordo entre pesquisador e participantes e seu conteúdo gravado no celular da pesquisadora.

A coleta de dados foi realizada respeitando o entrevistado, seu sigilo e anonimato, visando garantir um clima de confiança para que ele se expressasse livremente. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas. Segundo Lakatos e Marconi (2002), a entrevista é um encontro entre duas pessoas, para que uma delas obtenha informações a respeito de um assunto, em uma conversa de cunho profissional, face a face.

De acordo com Lüdke e André (2018), a entrevista é uma das principais técnicas utilizadas em pesquisas nas áreas de ciências sociais, principalmente por desempenhar um papel importante nas atividades científicas e humanas. A entrevista apresenta vantagem em relação a outras técnicas por permitir a captação imediata da informação desejada. A opção por realizar essa técnica, vem de encontro às informações das autoras, sobre a possibilidade de a entrevista aprofundar pontos levantados por outras técnicas de coleta de dados, como o questionário, de alcance mais superficial, pois:

De início, é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. Mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, por exemplo, ou na aplicação de questionários ou técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 39).

A entrevista menos estruturada, com esquemas mais livres, mais flexível, possibilita conhecer com profundidade questões mais complexas, utilizando-se de um

roteiro que guie os principais tópicos da pesquisa. Para realizar as entrevistas, partiu-se de princípios levantados por Lüdke e André (2018), dentre eles, o respeito ao entrevistado, sua cultura e valores, desde o cumprimento do local e horário marcados, a garantia do seu sigilo e anonimato, possibilitando um clima de confiança, para que se expressem livremente. Por outro lado, a entrevista demanda a escuta atenta e paciente do entrevistador, e a observação e interpretação de outros aspectos da interação, como por exemplo, gestos, expressões e entonações do entrevistado.

A entrevista semiestruturada seguiu um roteiro com questões relacionadas ao processo de alfabetização com a implementação da BNCC no município. As perguntas buscavam informações referentes aos elementos que os professores consideram importantes durante o processo de alfabetização, percepções sobre a aprendizagem inicial da linguagem escrita no contexto atual, desafios e possibilidades na utilização do novo currículo municipal, assim como, as necessidades de formação e materiais de apoio aos docentes em consonância com a BNCC de 2018.

Para a transcrição das entrevistas, foi utilizado o e-mail institucional da UFPR, *Office 365*, função “Ditar/Transcrever” opção “Com Palestrantes”. Este suporte auxiliou no processo de transcrição, embora algumas frases precisaram ser reescritas, pois não foram compreendidas corretamente pelo programa, não apresentando sentido.

As professoras que participaram das entrevistas foram caracterizadas por uma letra e um número, recebendo os códigos P1, P2, P3, P4 e P5, de acordo com a ordem das entrevistas. Mesmo com a possibilidade de realizar a gravação presencial, todas as professoras preferiram participar de forma *on-line*, pela comodidade e pela questão de segurança sanitária.

O terceiro instrumento para coleta de dados adotado foram os documentos, que, de acordo com Mattos (2020), busca realizar um levantamento dos materiais produzidos, dentre eles, documentos, relatórios, manuscritos, fotografias e etc. Na pesquisa documental, “o pesquisador deve atentar-se para que tipos de dados ele quer recolher, com os quais obterá os resultados da investigação (MATTOS, 2020, p. 197).

Os documentos utilizados para a pesquisa foram: 1) BNCC (documento de caráter normativo); 2) Referencial Curricular do Município de São José dos Pinhais (currículo local) e; 3) Planejamentos docentes das alfabetizadoras – professoras regentes do 1º e 2º anos, no componente curricular de Língua Portuguesa.

A análise da BNCC foi realizada no início da pesquisa, por se tratar da fundamentação teórica do estudo, a fim de proporcionar subsídios para a análise do Referencial Curricular do Município, onde devem ser contempladas questões do documento nacional em esfera municipal. Para análise do Referencial Curricular Municipal, foram observadas no documento, questões relacionadas à estrutura, marcos legais, concepção de currículo, fundamentação teórica, eixos articuladores gerais do município, organização curricular, orientações para a alfabetização (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e o componente curricular de Língua Portuguesa para o 1º e 2º ano.

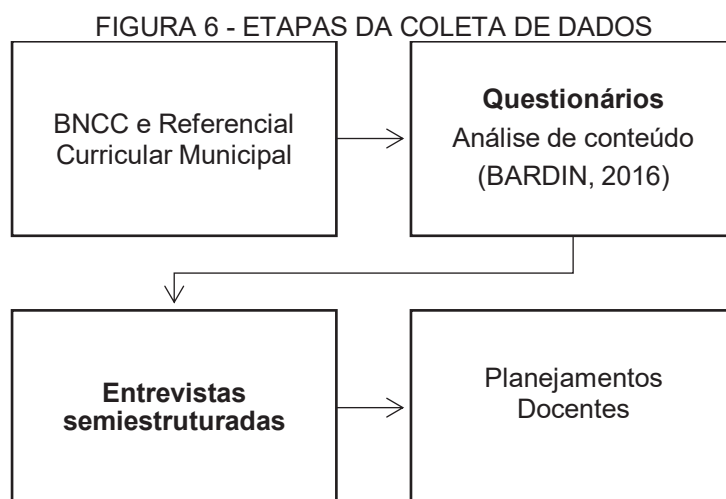
Lüdke e André (2018) afirmam que a pesquisa documental pode ser uma técnica valiosa para a abordagem qualitativa, complementando outras técnicas utilizadas na pesquisa ou revelando novos achados sobre o problema. Como uma técnica exploratória, a análise documental pode indicar problemas que precisam ser mais explorados.

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (LÜDKE; ANDRÉ, 2018, p. 45).

A análise documental, conforme Lüdke e André (2018), sendo uma técnica exploratória, busca identificar informações em materiais escritos, como, por exemplo, leis, normas, pareceres, cartas, jornais, diários pessoais, arquivos escolares, dentre outros, buscando a compreensão sobre o comportamento humano. Dentre as vantagens desta técnica, pode-se ressaltar sua forma estática e rica, que persiste ao tempo e pode ser consultada várias vezes, inclusive em estudos futuros, trazendo uma estabilidade aos resultados obtidos.

Holsti (1969), apud Lüdke e André (2018), afirma que uma situação apropriada para o uso da análise documental é quando se pretende validar informações obtidas em outros instrumentos de coleta de dados, como, por exemplo, observação, questionários e entrevistas. Para validar as informações recebidas durante as entrevistas semiestruturadas, foram analisados os planejamentos das cinco professoras que participaram desta etapa da pesquisa, de acordo com o protocolo para análise documental dos planejamentos docentes (APÊNDICE E), relacionando os dados.

Nesta pesquisa utilizamos documentos do tipo oficial, a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular do Município em questão, e do tipo técnico, o planejamento docente de alguns participantes da pesquisa. A escolha não foi aleatória, pois teve como propósito verificar os desafios e as possibilidades da implementação das novas orientações curriculares para a alfabetização do município, de acordo com as práticas e interpretações dos docentes. Na Figura 6 apresentam-se as etapas da coleta de dados.



FONTE: A autora (2022).

3.4 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados apresentados nos questionários *on-line* foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo (AC), de Bardin (2016). A Análise de Conteúdo consiste em um conjunto de instrumentos metodológicos em constante aperfeiçoamento, aplicados às respostas diversificadas ao questionário. É uma técnica que oscila entre a objetividade e a subjetividade, convidando o investigador para uma tarefa paciente do rigor científico e da atração pelo inédito, pelo latente, escondido, não aparente. É um instrumento de análise das comunicações, com atitude interpretativa, sustentada por processos técnicos de validação, para além dos significados imediatos.

Segundo Bardin (2016), a Análise de Conteúdo enriquece a tentativa exploratória, as possibilidades de descoberta, serve como prova para afirmações provisórias, sendo uma diretriz. Trata-se de um método empírico, que não apresenta nada pronto, apenas algumas regras como base. A análise de conteúdo refere-se ao tratamento contido nas mensagens, uma análise dos significados ou dos significantes.

De acordo com Bardin (2016), a técnica de Análise de Conteúdo consiste em três polos cronológicos:

- a) Pré-análise;
- b) Exploração do material;
- c) Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A Pré-análise consiste no período de organização, tendo como objetivo operacionalizar as ideias iniciais, para um plano de análise, com operações sucessivas.

Segundo Bardin (2016), nessa primeira fase, geralmente, ocorre a escolha dos documentos que serão analisados, a formulação de hipóteses, dos objetivos e a elaboração dos indicadores para a interpretação final.

Na Exploração do Material, as operações de pré-análise devem ter sido concluídas de forma conveniente, pois nesta fase as decisões tomadas serão aplicadas sistematicamente. Consiste em uma fase longa, com operações de codificação, decomposição e enumeração, por meio de regras formuladas a priori.

Durante a última fase, do Tratamento dos Resultados Obtidos e na Interpretação, os dados brutos são tratados de forma significativa, por meio de estatísticas simples ou mais complexas, estabelecendo resultados fornecidos pela análise e inferências de suas descobertas.

Ainda segundo Bardin (2016), para tratar os dados do material coletado será necessário codificá-lo, segundo regras precisas, organizando-os por meio de: a) Recorte – escolha das unidades, descobrindo núcleos de sentido; b) Enumeração – escolha das regras de contagem e; c) Classificação e agregação – escolha de categorias.

De acordo com a mesma autora e obra, o tratamento dos dados também será submetido ao processo de categorização, operação de classificação e reagrupamento com critérios previamente definidos. Os critérios de categorização podem seguir categorias semânticas, sintáticas, léxicas e expressivas, possibilitando uma ou diversas dimensões de análise.

A análise documental realizada com a BNCC e o Referencial Curricular Municipal responderam ao primeiro objetivo específico desta pesquisa, de: 1) Analisar os documentos que indicam as implementações do Referencial Curricular Municipal para atender as concepções de alfabetização propostas na BNCC.

As entrevistas semiestruturadas foram analisadas, por meio das vozes dos participantes, a respeito do processo de alfabetização com a BNCC. Por meio das considerações levantadas, a pesquisadora interpretou os conhecimentos e elementos mobilizados pelos professores durante a prática e o planejamento pedagógico, questões da implementação do documento no município e as necessidades de formação e materiais de apoio apontados pelos professores.

As entrevistas, os questionários *on-line* e os planejamentos docentes contribuíram com dois objetivos específicos da pesquisa, o segundo e o terceiro, sendo eles: 2) Identificar as estratégias e conhecimentos mobilizados no planejamento e nas práticas pedagógicas utilizados pelos/as professores/as no processo de alfabetização de forma atender a BNCC; 3) Identificar as demandas de formação continuada apresentadas pelos/as professores/as para atender as concepções de alfabetização proposta na BNCC. Estes instrumentos possibilitaram informações relevantes sobre a interpretação dos professores a respeito da implementação da BNCC.

4 ANALISANDO A IMPLEMENTAÇÃO DA BNCC NO MUNICÍPIO: DISCURSOS E PRÁTICAS

Com a aprovação da BNCC no final do ano de 2017, documento que já estava previsto na Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, estados e municípios deveriam alinhar seus currículos até o ano de 2020 para contemplar as orientações do documento. Mas, no ano de 2020, a pandemia da Covid-19 interferiu neste processo, trazendo novos desafios para se pensar a educação, pois a pandemia agravou e evidenciou as desigualdades educacionais no país.

Buscando analisar como se deu esse processo de implementação no município, em meio às restrições da pandemia, os professores foram convidados a refletir sobre algumas questões relacionadas às suas experiências com o novo Referencial Curricular, objeto também desta análise, trazendo suas impressões sobre o processo de alfabetização com a BNCC.

A pesquisa remete aos dados nacionais sobre os índices da alfabetização, em âmbito nacional, por se tratar da etapa onde os estudantes se apropriam das habilidades de leitura e escrita, tão fundamentais para a escolarização, e também pelo fato dos indicadores demonstrarem o fracasso escolar em alfabetizar as crianças no Brasil.

Os dados foram analisados em três etapas distintas. No primeiro momento são apresentados os dados que caracterizam os participantes da pesquisa e questões relacionadas a dois objetivos específicos do estudo (objetivos 2 e 3), que foram obtidos por meio do questionário *on-line*. Eles apresentam informações sobre as estratégias e conhecimentos mobilizados pelos professores para atender as orientações da BNCC no trabalho com os alunos no processo de alfabetização, bem como as demandas de formações continuadas apontadas pelos participantes.

Na segunda etapa serão apresentadas as análises das entrevistas, que foram realizadas com cinco professoras que já haviam participado da primeira etapa da pesquisa, as quais também forneceram seus planejamentos de ensino para análise, a fim de possibilitar o cruzamento das informações e obter mais subsídios para responder aos objetivos específicos do estudo (objetivos 2 e 3).

Na última etapa serão analisadas as informações contidas no Referencial Curricular Municipal em relação às orientações da BNCC para o processo de

alfabetização, buscando subsídios da implementação na rede de ensino. As análises foram realizadas por meio da Técnica de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016) e de forma interpretativa-reflexiva.

4.1 ANÁLISES AS IMPLEMENTAÇÕES DA BNNC

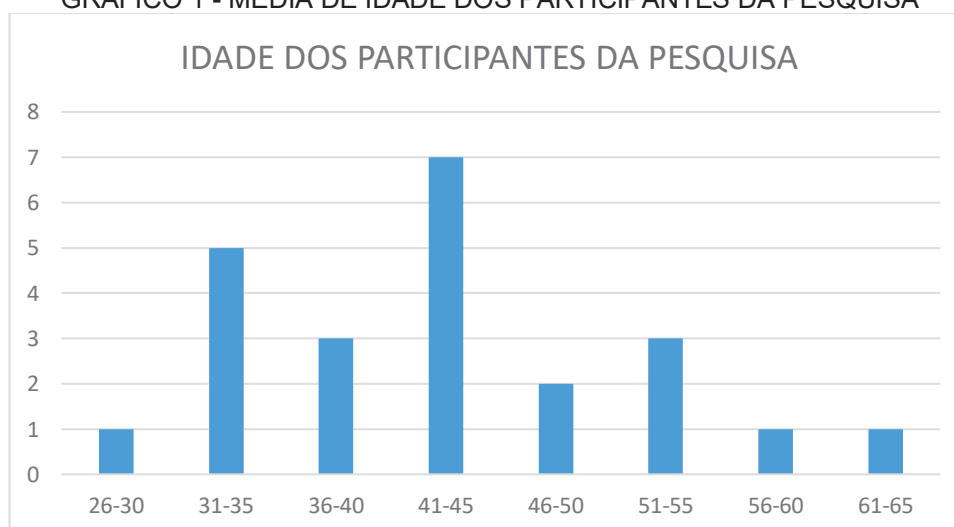
4.1.1 Os Alfabetizadores participantes da Pesquisa

O estudo foi conduzido com professores alfabetizadores, Regentes I das turmas de 1º e/ou 2º ano, de escolas municipais de São José dos Pinhais. A partir das informações fornecidas pelos participantes durante a 1ª etapa da pesquisa, no preenchimento do questionário *on-line*, foi possível caracterizar os sujeitos investigados. Foram vinte e três questionários válidos, que atenderam aos critérios de inclusão da pesquisa, de professores de quinze unidades educativas do município, o que permitiu a ampliação do campo de análise.

Para respeitar o anonimato durante a pesquisa, os professores participantes receberam um código de identificação composto por uma letra e um número. A letra escolhida foi o R e os números foram adicionados conforme sequência das respostas, na ordem crescente. Desta forma, o último participante a responder o questionário recebeu o código R23.

Dos 23 participantes, 22 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino. O Gráfico 1 demonstra a média de idade dos participantes da pesquisa.

GRÁFICO 1 - MÉDIA DE IDADE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

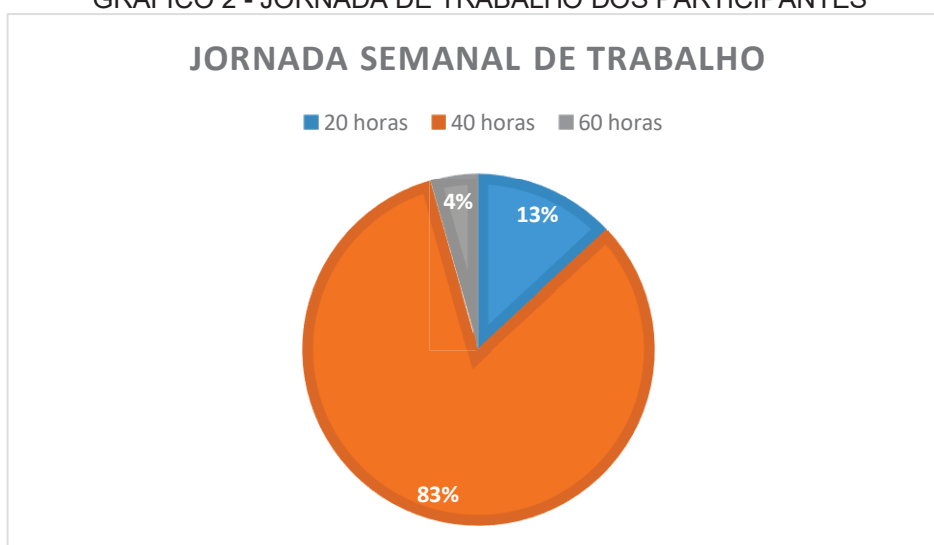


FONTE: A autora (2023).

Analisando o GRÁFICO 1, pode-se perceber que a idade dos participantes é bem diversa, sendo a faixa etária majoritária dos 41 aos 45 anos, com sete docentes. Em seguida, a faixa etária dos 31 aos 35 anos, com cinco participantes; depois a faixa dos 36 aos 40 anos e dos 51 aos 55 anos, com três respondentes em cada uma delas. Na faixa etária dos 46 aos 50 anos, participaram dois respondentes. Nas demais médias etárias, dos 26 aos 30, dos 56 aos 60 e dos 61 aos 65 anos, encontram-se apenas um respondente em cada uma delas.

Os participantes foram indagados sobre a jornada de trabalho semanal, o regime de trabalho, tempo de atuação como professor e tempo de atuação na rede municipal de São José dos Pinhais, para situar as condições de trabalho e a experiência profissional. Os dados sobre a jornada de trabalho semanal são apresentados no GRÁFICO 2.

GRÁFICO 2 - JORNADA DE TRABALHO DOS PARTICIPANTES



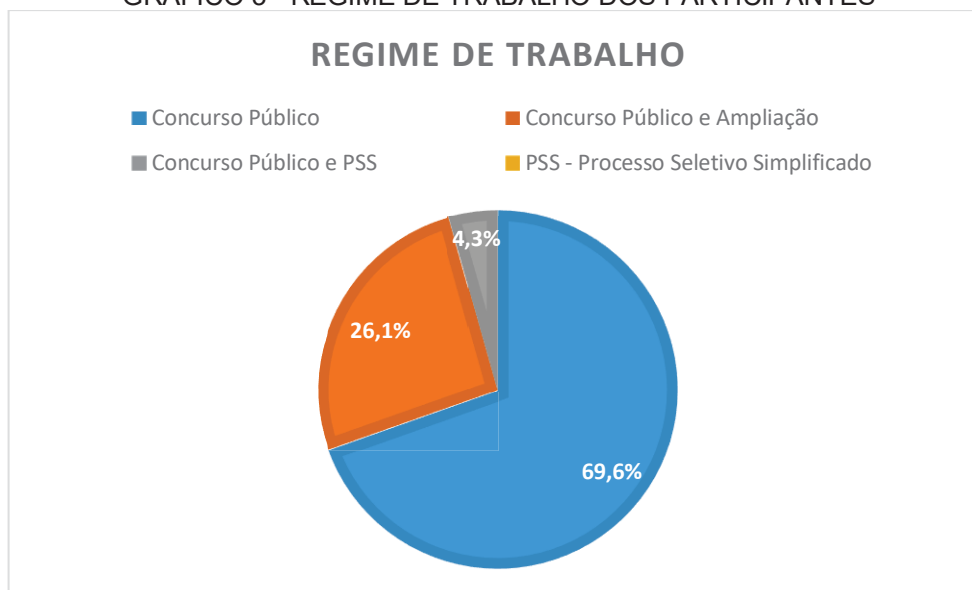
FONTE: A autora (2023).

Dos 23 participantes, 83% (19 participantes) trabalham 40 horas semanais, 13% (3 participantes) trabalham 20 horas semanais e 4% (1 participante) cumpre a jornada de 60 horas semanais. A maior parte dos professores trabalha 40 horas semanais, cumprindo 8 horas diárias. O GRÁFICO 3 apresenta as informações sobre o regime de trabalho dos participantes.

Em relação ao regime de trabalho, 69,6% (16 participantes) trabalham em regime de concurso público, 26,1% (6 participantes) em regime de concurso público acrescido de ampliação da jornada. Apenas 4,3% (1 participante) trabalha sob regime de concurso público em um turno e PSS (Processo Seletivo Simplificado) no outro. Nenhum participante trabalha apenas sob regime PSS, contrato temporário. Todos os

participantes possuem vínculo de trabalho em regime de concurso público, pelo menos em um dos períodos de atuação.

GRÁFICO 3 - REGIME DE TRABALHO DOS PARTICIPANTES



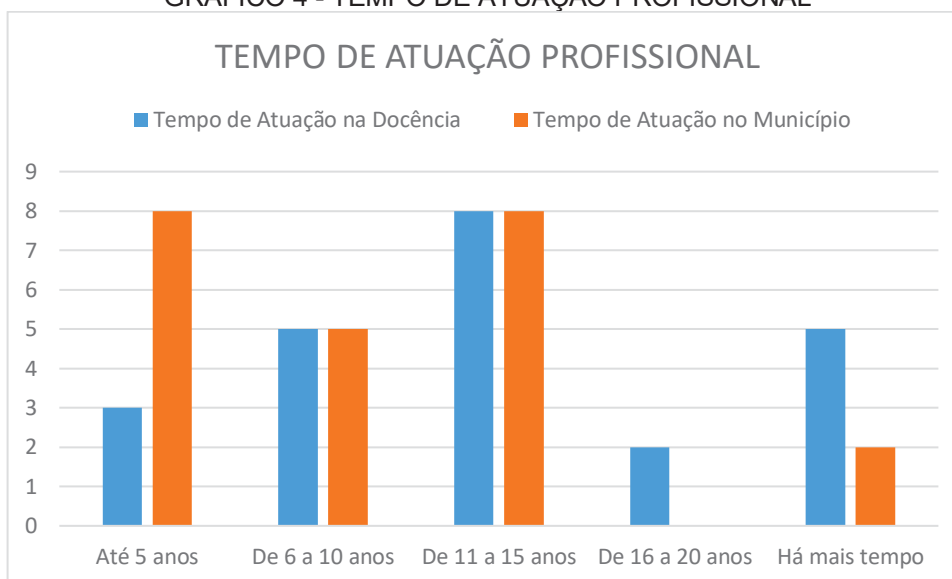
FONTE: A autora (2023).

Ao analisar o tempo de atuação profissional dos participantes, há que se considerar, que o trabalho altera a identidade do trabalhador, “pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo” (TARDIF, 2014, p. 56). A atividade dos professores, durante sua jornada de trabalho e experiência profissional, constitui sua existência, seus saberes e sua identidade. O saber docente é algo plural, proveniente dos saberes curriculares, existenciais, disciplinares e da formação profissional.

Segundo o autor, os saberes oriundos da própria experiência profissional são adquiridos na prática do ofício, na sala de aula, na escola e com os pares, na socialização profissional. Mas mesmo antes de atuarem, os professores já estavam imersos no seu ambiente de trabalho como alunos, trazendo conhecimentos pré-trajetória profissional, que também serão mobilizados no fazer docente (TARDIF, 2014).

Os participantes da pesquisa foram questionados sobre sua experiência profissional com a docência e no município, com o intuito de verificar o tempo de ingresso na rede, o que interfere nos conhecimentos sobre a dinâmica institucional e a implementação da BNCC. O GRÁFICO 4 demonstra o tempo de atuação profissional na docência e no município.

GRÁFICO 4 - TEMPO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL



FONTE: A autora (2023).

A representação gráfica apresenta a resposta dos 23 participantes, sendo que a maior parte deles, oito professores, atua de 11 a 15 anos na docência. Em seguida, temos duas faixas com 5 participantes em cada uma delas, pois são 5 respondentes que atuam de 6 a 10 anos na docência e 5 respondentes que atuam há mais de 20 anos na docência. Depois temos 2 respondentes que atuam na docência de 16 a 20 anos. Em relação aos profissionais que possuem até 5 anos de atuação na docência, pode-se perceber que são 3 respondentes. Desta forma, pode-se inferir que a maior parte dos participantes tem mais de 5 anos de experiência na docência.

Sobre o tempo de atuação no município, dos 23 respondentes, oito estão no município de 11 a 15 anos; oito, há menos de 5 anos; cinco, de 6 a 10 anos e dois, há mais de 20 anos. Nenhum professor atua no município na faixa dos 16 aos 20 anos. Desta forma, pode-se constatar que dentre os participantes, oito estão há menos de 5 anos na rede, o que pode interferir nos seus conhecimentos sobre a BNCC e as orientações locais, principalmente em meio à Pandemia da COVID-19. Já os demais, 15 respondentes (mais de 65%) participaram do processo de implementação do Referencial Curricular Municipal, pois estão na rede há mais de 6 anos.

A formação profissional dos participantes também foi verificada no questionário *on-line*, por meio de questões específicas, que buscaram informações sobre a formação inicial e continuada, como descrito no QUADRO 11.

QUADRO 11 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PARTICIPANTES

RESPONDENTE	GRADUAÇÃO LICENCIATURA	ESPECIALIZAÇÃO LATU SENSU	ESPECIALIZAÇÃO STRICTO SENSU	FORMAÇÃO DE DOCENTES/ NÍVEL MÉDIO	FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA A ALFABETIZAÇÃO
R01	Pedagogia	Neuropedagogia/ Gestão Escolar.	NÃO	NÃO	PNAIC
R02	Pedagogia	Neuropsicopedagogia	NÃO	NÃO	PNAIC; PIBID; Cursos de Extensão.
R03	Pedagogia	Neuropedagogia	NÃO	NÃO	PNAIC
R04	Pedagogia	Ed. Especial Alfabetização e Letramento	NÃO	NÃO	Pós em Alfabetização.
R05	Pedagogia	Neuropsicologia Ed. Especial	NÃO	SIM	PNAIC Pró-letramento
R06	Filosofia Pedagogia	Ed. Especial Inclusiva Filosofia da Educação	NÃO	NÃO	NÃO
R07	Pedagogia	Mídias Integradas na Educação; A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege	NÃO	NÃO	NÃO
R08	Pedagogia	Ed. Especial Neuropsicopedagogia	NÃO	SIM	NÃO
R09	Pedagogia; Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Letras – Português.	Ed. Ambiental; Ed. Especial e Inclusiva; Docência do Ensino Superior; Ed. de Jovens e Adultos.	NÃO	NÃO	NÃO
R10	Pedagogia	Alfabetização e Letramento; Ed. de Jovens e Adultos	NÃO	SIM	PNAIC; Mais Educação; Tempo de Aprender; Pós em Alfabetização.
R11	Pedagogia	Ed. Especial; Neuropsicopedagogia	NÃO	NÃO	NÃO
R12	Pedagogia	Gestão Escolar	Mestrado em Educação	NÃO	NÃO
R13	Pedagogia; Letras Português Inglês; Processos Gerenciais	Ed. Infantil	NÃO	NÃO	NÃO
R14	Magistério Superior	NÃO	NÃO	SIM	Curso de Letramento e Alfabetização
R15	Pedagogia	Ed. Especial Inclusiva	NÃO	NÃO	NÃO

RESPONDENTE	GRADUAÇÃO LICENCIATURA	ESPECIALIZAÇÃO LATU SENSU	ESPECIALIZAÇÃO STRICTO SENSU	FORMAÇÃO DE DOCENTES/ NÍVEL MÉDIO	FORMAÇÃO ESPECÍFICA PARA A ALFABETIZAÇÃO
R16	Pedagogia	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO
R17	Pedagogia	O Ensino nos Anos Iniciais	NÃO	SIM	NÃO
R18	Pedagogia	Neuropsicologia e Aprendizagem	NÃO	SIM	PNAIC
R19	Pedagogia	Ed. Especial e Inclusiva	NÃO	NÃO	NÃO
R20	Matemática Licenciatura	Ensino da Matemática	NÃO	SIM	NÃO
R21	Pedagogia	Gestão Escolar Docência no Ensino Superior	NÃO	NÃO	PNAIC
R22	Pedagogia	Alfabetização	NÃO	SIM	PNAIC Pós em Alfabetização
R23	Pedagogia	Ed. Especial	NÃO	SIM	NÃO

FONTE: A autora (2023).

O quadro apresenta um panorama da formação profissional dos participantes do estudo. Em relação à graduação, pode-se constatar que o curso com maior incidência é Pedagogia, pois 21 dos respondentes indicaram essa formação em nível superior, sendo que 2 participantes possuem outras graduações. Dos 21 professores que possuem a formação em Pedagogia, três deles apresentam mais de uma graduação, os participantes R06, R09 e R13. Também existem 9 professores que possuem a habilitação em nível médio, formação de docentes/magistério, acrescida do nível superior.

Em relação à pós-graduação, percebe-se que a maior parte dos participantes possui especialização *Latu Sensu*, exceto os respondentes R14 e R16. Alguns professores possuem mais de uma especialização *Latu Sensu*. Destaca-se que apenas um respondente possui especialização *Stricto Sensu*, o curso de Mestrado em Educação. Dos 21 professores que possuem especialização *Latu Sensu*, três deles apresentam a pós-graduação na área de alfabetização.

Observa-se que a maior parte dos participantes, que são professores alfabetizadores no município, não possuem formações específicas para a alfabetização. Dos dez respondentes que indicaram formações na área de alfabetização, oito se referem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

(PNAIC), um programa de formação continuada que foi oferecido pelo MEC, com lançamento em 2012, com diversas ações e com ampla participação dos professores, o que reforça a necessidade de programas de formação continuada na política nacional.

Soares (2020) ressalta que para reverter o fracasso na alfabetização seria necessário “um processo cotidiano de desenvolvimento profissional das professoras e dos professores” (SOARES, 2020, p. 13), tal processo precisa contemplar a:

[...]definição de metas a alcançar em cada ano de escolarização, construídas coletivamente [...]; análise criteriosa e enriquecimento das práticas de ensino; orientação dos processos de conceitualização da língua escrita pela criança e de sua progressiva apropriação do princípio alfabético; desenvolvimento de habilidades de leitura fluente e de interpretação de textos, de produção de textos, desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental; tudo isso como apoio de uma biblioteca infantil em cada escola, com riqueza de livros, que são o centro das atividades de aprendizagem.

Desta forma, a autora destaca que serão necessárias reflexões contínuas com os docentes, por meio de formações específicas para a aprendizagem inicial da língua escrita, abordando práticas de ensino, as propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, desde a Educação Infantil, envolvendo as diversas práticas de linguagem em meio aos gêneros textuais. As metas a serem alcançadas também precisam ser definidas com clareza, pois os profissionais precisam compreender as habilidades que devem ser alcançadas. Tudo isso aliado a uma biblioteca infantil em cada escola que seja efetiva e inclusivamente utilizada nas práticas escolares.

Soares (2020) aborda a importância das bibliotecas dentro das escolas, pois servem como um apoio no processo de alfabetização, já que elas trazem a possibilidade do letramento literário, do contato e da interação com livros de literatura infantil. Desta forma, os participantes foram questionados sobre a existência de bibliotecas em suas unidades de ensino. Dos 23 respondentes do questionário *on-line*, 52,2% (12 participantes) afirmam que a escola possui biblioteca, e 47,8% (11 participantes) responderam que não existe este espaço na escola em que atuam. Esses dados apontam para a necessidade de repensar os espaços, buscando recursos para a construção de bibliotecas dentro das unidades escolares. Além disso, retratam a importância de usar esse espaço com intencionalidade pedagógica, pois dos 12 participantes que afirmaram existir biblioteca nas escolas em que atuam, apenas 4 mencionam que o espaço é usado com frequência. Destaca-se que as

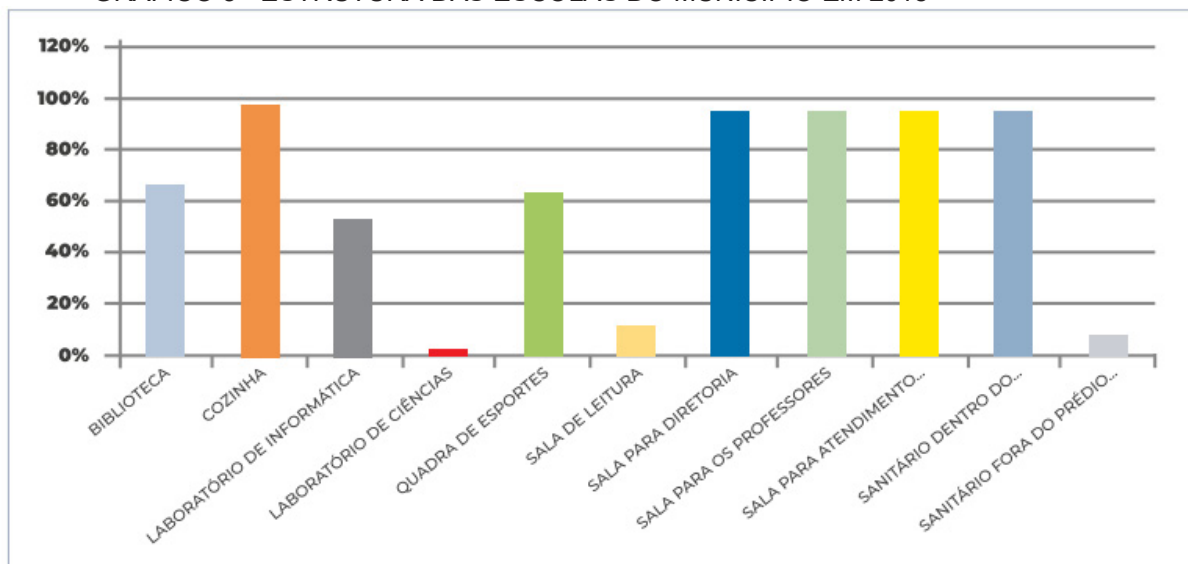
respostas dos participantes revelam que nenhuma biblioteca possui funcionário permanente para o atendimento dos alunos e professores.

A formação leitora é uma preocupação da BNCC, que descreve a necessidade de valorização das experiências individuais e familiares em diferentes ambientes educativos, dentre eles, a biblioteca. O Referencial Curricular Municipal também apresenta propostas e habilidades envolvendo o uso das bibliotecas, tanto na Educação Infantil, quanto no Ensino Fundamental, mesmo que em espaços externos ao ambiente educativo.

Na Educação Infantil existe o “Projeto Comunidade Leitora”, que aborda a necessidade do incentivo ao hábito da leitura, “pois os constantes avanços tecnológicos têm distanciado as pessoas das bibliotecas, da compra de livros, do hábito de ler como diversão ou mesmo como momento de apropriação de novos saberes e vivências” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 241).

O GRÁFICO 5 apresenta informações sobre a estrutura das escolas do município no ano de 2018, dados que estão presentes no Referencial Curricular Municipal de 2020.

GRÁFICO 5 - ESTRUTURA DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO EM 2018



FONTE: SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (2020, p. 46)

Em relação às bibliotecas, podemos observar que mais de 60% das escolas possuem esse espaço, o que chega próximo dos dados da nossa pesquisa, na qual 52,2% dos participantes relataram trabalhar em escolas com biblioteca. Algumas unidades, menos de 20% das escolas, possuem salas de leitura, espaços utilizados como ambientes de incentivo à leitura, segundo dados do documento.

4.1.2 BNCC e Referencial Curricular Municipal no Cotidiano dos Docentes

Em relação ao currículo, todos os participantes informaram que utilizam o novo Referencial Curricular Municipal para planejar as suas aulas. Ao serem questionados sobre as formações sobre o novo currículo municipal, 73,9% (17 professores) informaram que participaram de formações nesta temática e 26,1% (6 professores) não. Dentre os professores que não participaram de formações sobre o novo currículo municipal, quatro ingressaram há menos de 5 anos no município e em meio às restrições sanitárias da pandemia.

Quando avaliaram seus conhecimentos sobre o currículo, dois participantes consideraram seus conhecimentos muito satisfatórios, quinze consideraram seus conhecimentos suficientes e seis insuficientes, retratando que os profissionais que não participaram das formações apresentam déficit na interação com o documento. Ao solicitar que justificassem suas respostas, a maior parte dos professores relatou que os conhecimentos são suficientes, pois usam o currículo na sua prática diária, para planejar as aulas, o que amplia a interação com o documento.

Sacristán (2013) afirma que o currículo é instrumento de trabalho do professor, desta forma, é fundamental refletir sobre ele. O autor destaca que as formações devem ser planejadas para que os professores possam pensar e repensar o currículo, refletindo sobre as suas problemáticas, formulando questões sobre a sua prática, na perspectiva de professores pesquisadores.

A partir da técnica de Análise de Conteúdo, segundo Bardin (2016), foram analisadas algumas questões descritivas. Na pergunta: “O que você sabe sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC?”, elaborou-se o código “Definição da BNCC para os Professores”, que emergiu em três categorias: *Aprendizagem*, com dez incidências; *Normativa*, com nove incidências; e *Equidade*, com seis incidências. No QUADRO 12 são descritos fragmentos textuais que surgiram da questão e o número de incidências em cada categoria.

QUADRO 12 - O CONHECIMENTO DOS PARTICIPANTES SOBRE A BNCC.

CATEGORIAS	PARTICIPANTES
APRENDIZAGEM	Incidências: 10
“É um documento que apresenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas”.	R13
“É um documento em que aparecem objetivos comuns a serem alcançados.”	R19
“Que o documento trata das habilidades e competências que os alunos devem desenvolver a cada ano, antecipa a alfabetização para o segundo ano e orienta o trabalho com a ortografia no terceiro ano.”	R22

NORMATIVA	Incidências: 9
“É um documento normativo de referência obrigatória para o Ensino no Brasil”.	R03
“Documento que tem como intuito ser norteador de todos os currículos de base no Brasil. Devendo ser utilizado pela esfera pública e privada no que diz respeito à elaboração de currículos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. A atual BNCC é de 2017 e ainda está sendo implantada pelos municípios em seus currículos.”	R06
“Documento que normatiza e orienta a nível nacional o currículo, sendo de livre autonomia aos Estados e Municípios a adequação a sua realidade.”	R16
EQUIDADE	Incidências: 6
“É um documento onde possa se dizer que as crianças brasileiras terão acesso a estes mesmos conteúdos, fazendo um nivelamento mais igualitário para todos os estudantes brasileiros [...]”	R10
“Que é uma tentativa de que o ensino tenha uma base para todas as regiões do Brasil, dando a mesma oportunidade de aprendizagem a todos os estudantes.”	R18
“É um documento que norteia o funcionamento da educação brasileira, buscando garantir a todos os estudantes do território nacional o acesso à educação [...] e acesso às mesmas condições de ensino, no que diz respeito ao currículo”.	R23

FONTE: A autora (2023).

É possível verificar que a categoria *Aprendizagem*, com dez incidências, apresentou o maior número de ocorrências em relação à “Definição da BNCC para os Professores”. Depois, pode-se observar a categoria *Normativa*, com nove incidências e a categoria *Equidade*, com seis incidências. Alguns participantes não apresentaram respostas sobre seus conhecimentos sobre a BNCC, como o participante R12, que descreveu apenas que sabe “pouco”, mesmo trabalhando no município há mais de 6 anos.

As respostas dos participantes corroboram com a definição da BNCC descrita no próprio documento, que apresenta o seu caráter normativo e define suas orientações a respeito das aprendizagens essenciais aos estudantes, como é possível observar a

Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018a, p. 7).

Podemos perceber que os professores compreendem a BNCC como um documento que orienta o trabalho pedagógico, definindo os direitos de aprendizagem dos estudantes de todo o Brasil. A BNCC também apresenta questões relacionadas à equidade, o que também aparece nas respostas dos participantes, pois o documento

busca superar as desigualdades educacionais do nosso país, entendendo que os estudantes são diferentes e precisam ser atendidos em suas individualidades.

Os respondentes foram questionados a respeito da participação em formações específicas para a alfabetização com a BNCC no município, dentre eles, doze participantes (52,2%) afirmam ter participado de formações com a temática e onze participantes (47,8%) negam a participação. Os professores que participaram da formação relatam temas envolvendo a alfabetização e o letramento, a implementação curricular, o Referencial Curricular Municipal, orientações para elaborar o plano de trabalho docente e etc.

Ao avaliar os seus conhecimentos sobre a alfabetização com a BNCC, dois participantes consideram ótimo, sete participantes consideram bom, sete consideram suficiente e sete consideram insuficiente, reforçando a necessidade de formações continuadas para a alfabetização com a BNCC. Quando questionados sobre sua concepção de alfabetização, percebe-se que os professores compreendem a necessidade de alfabetizar na perspectiva do letramento, por meio de práticas contextualizadas, como observa-se nas respostas dos participantes R03, R07 e R22:

“A apropriação do funcionamento do sistema de escrita alfabética em um processo simultâneo às práticas sociais de leitura e escrita (R03).”

“É um processo para adquirir as habilidades de leitura e escrita de modo contextualizado, para utilizar estas habilidades nas vivências sociais” (R07).

“A alfabetização abre portas para os seres humanos adentrarem em um mundo com muito significado, claro que quando ela se faz com significado e sentido, não apenas de forma mecânica” (R22).

De acordo com Soares (2020), a alfabetização e o letramento são processos interdependentes e simultâneos, as crianças aprendem a ler e a escrever por meio das práticas sociais, com textos reais, por meio do letramento. Tal afirmação evidencia a resposta dos participantes, que compreendem a alfabetização nas práticas sociais, de forma contextualizada.

Os participantes também foram questionados sobre a importância da obrigatoriedade da Educação Infantil aos 4 anos, na pergunta “Qual a importância da escolarização obrigatória da criança aos 4 anos de idade e qual a contribuição do trabalho com essa faixa etária, para o desenvolvimento da criança?”. Na análise das respostas surgiu o código “Importância da idade obrigatória da Educação Infantil”, dele emergiram as categorias: *Aprendizagem*, com dezessete incidências; *Interação*, com

dez incidências; e *Consciência Fonológica*, com duas incidências, conforme fragmentos textuais surgidos da questão e o número de incidências em cada categoria (QUADRO 13).

QUADRO 13 - A IMPORTÂNCIA DA IDADE OBRIGATÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.

CATEGORIAS	PARTICIPANTES
APRENDIZAGEM	Incidências: 17
“Garantir o acesso às aprendizagens necessárias para essa faixa etária.”	R01
“Acho fundamental para o ensino e para aprendizagem desses estudantes”.	R04
“É determinante. Os estudantes têm vindo com muito mais bagagem para o processo de alfabetização.”	R08
INTERAÇÃO	Incidências: 10
“Familiarização com o espaço escolar, socialização [...]”	R09
“Inserir a criança no contexto escolar a partir dos quatro anos é essencial para a criança aprender a se socializar [...]”	R11
“[...] auxilia na adaptação escolar e também na interação com os colegas”.	R13
CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA	Incidências: 2
“De extrema importância, o brincar é mágico e o brincar intencional também, creio que os dois são necessários neste período para a consciência fonológica, iniciar com muitas canções [...]”	R10
“Os educandos têm a oportunidade de ter contato com o mundo letrado que talvez não tivessem em casa. Participando de atividades imprescindíveis, pensadas e planejadas de consciência fonológica a partir de práticas lúdicas [...]”	R22

FONTE: A autora (2023).

É possível observar que a categoria *Aprendizagem* apresentou o maior número de incidências a respeito da “Importância da idade obrigatória da Educação Infantil”, com dezessete ocorrências, segundo a técnica de Análise de Conteúdo realizada. A maior parte dos participantes compreende que a idade obrigatória da Educação Infantil tem um papel fundamental na aprendizagem das crianças. Mas, constatou-se que a maior parte deles não compreende a idade obrigatória da Educação Infantil como o início do processo de alfabetização, pois essa fase trabalha com o desenvolvimento da linguagem oral que é fundamental para a compreensão da escrita.

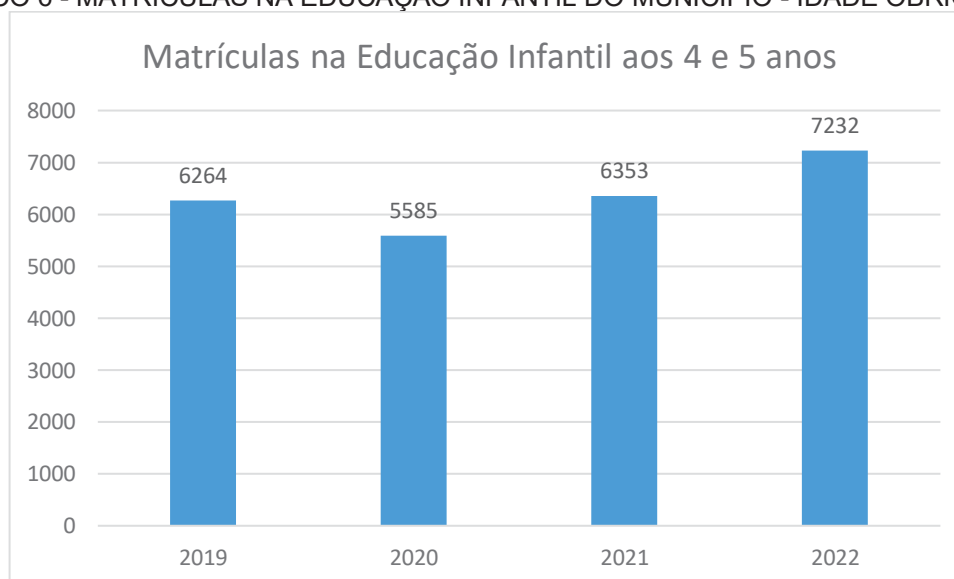
Segundo Viana, Ribeiro e Barrera (2017), a Educação Infantil tem como objetivo desenvolver aspectos afetivos, cognitivos e sociais, sem a antecipação de atividades do Ensino Fundamental, mas possibilitando a aquisição de conhecimentos da linguagem oral que podem facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. As atividades precisam ter um caráter lúdico, oferecendo experiências com a linguagem. As autoras sugerem a necessidade um novo olhar sobre a Educação Infantil, com o desenvolvimento de competências facilitadoras da alfabetização, trazendo a abordagem do letramento emergente, que implica em “ações que contribuam para o desenvolvimento da linguagem oral, da descoberta do princípio alfabético, da

funcionalidade da leitura e da escrita, da consciência fonológica e da motivação para a leitura” (VIANA; RIBEIRO; BARRERA, 2017, p. 6).

As autoras reafirmam os benefícios da frequência na Educação Infantil, algo já reconhecido pela literatura, principalmente para as crianças das camadas mais pobres da população. Elas afirmam que as propostas brasileiras por muito tempo negaram os conhecimentos sobre a língua escrita nesta etapa de ensino. Ao apresentarem a proposta do letramento emergente, apontam para a necessidade da intencionalidade das atividades envolvendo a língua escrita, possibilitando de forma sistematizada a diferenciação entre oral e escrito, por meio da literatura infantil e das brincadeiras (VIANA; RIBEIRO; BARRERA, 2017).

Segundo dados do Departamento de Documentação Escolar da Secretaria de Educação do Município, o número de crianças matriculadas na Educação Infantil, aos 4 e 5 anos (idade obrigatória), apresentou aumento no último ano. Podemos observar essas informações no GRÁFICO 6, que apresenta um panorama das matrículas na idade obrigatória da Educação Infantil nos últimos 4 anos, na rede municipal.

GRÁFICO 6 - MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO - IDADE OBRIGATÓRIA



FONTE: A autora (2023).

Pode-se observar que de 2019 para 2020 existiu uma queda de um pouco mais de 10% no número de matrículas nessa faixa etária. No ano de 2021, as matrículas voltaram a crescer, ultrapassando as matrículas de 2019. De 2021 para 2022, observa-se um aumento de 879 matrículas.

Sobre a alfabetização no contexto da pandemia, os professores responderam a duas questões. A primeira delas questionava o processo de alfabetização durante a pandemia, buscando informações para contextualizar os objetivos específicos desta

pesquisa. Em relação à resposta dos participantes, pode-se perceber que o processo de alfabetização foi ineficiente durante a pandemia, ressaltando as desigualdades educacionais, principalmente devido às aulas em um sistema remoto, por meio de *Kits* de atividades impressas. Desta forma, destacam-se as respostas de três participantes:

“Frustrante! Alfabetizar sem falar, interagir, ficou mecânico e ineficiente, as atividades foram pensadas de modo que a família pudesse auxiliar o estudante e não fazer por ele, o que infelizmente aconteceu muito” (R19).

“Precário. As dificuldades de aprendizagem se acentuaram. Como muitas atividades não eram realizadas pelas crianças, ficou difícil avaliar o que os estudantes já sabiam e em quais níveis de aprendizagem se encontravam, para nortear os futuros planejamentos” (R21).

“Foi muito difícil, minha comunidade era muito carente, pais que não podiam auxiliar seus filhos, os conteúdos eram bem simplificados para ajudar” (R23).

Durante a pandemia, a escola precisou se reinventar, buscar estratégias para que as crianças tivessem acesso aos conhecimentos. A família se tornou ainda mais importante no processo de aprendizagem, mas como destacam os participantes, nem todos compreendiam de que forma auxiliar na alfabetização, o que aumentou ainda mais as desigualdades educacionais, principalmente para as crianças mais carentes das escolas públicas.

De acordo com Soares (2020), a mediação pedagógica no contexto escolar deve conhecer e partir do nível de desenvolvimento da criança, para que sejam propostas experiências para o seu avanço. Com as aulas em sistema remoto, os professores tinham dificuldade de diagnosticar os conhecimentos de seus alunos, para planejar as ações pedagógicas de forma assertiva, além de terem restrições em relação à mediação durante o processo.

Os participantes também discorreram sobre o retorno das aulas presenciais ao responder à questão “Quais são suas impressões sobre a alfabetização após o retorno presencial dos estudantes? Qual impacto você percebe na sua prática docente, principalmente no seu planejamento de ensino?”. Ao analisar as respostas, é possível verificar que os professores apontam para as dificuldades e defasagens dos estudantes no retorno presencial, como relatam os participantes R06, R15 e R21:

“Com o retorno às atividades presenciais, a necessidade foi a de recuperar conteúdos que estavam em defasagem, sendo necessário um planejamento que não se fixasse na seriação, sendo flexível e atendendo a necessidade do momento” (R06).

“Tive que flexibilizar e retomar todos os objetivos do ano anterior” (R15).

“Percebi que existe uma enorme defasagem de conteúdo. Que mesmo com a readequação curricular enviada pela Secretaria, em muitos momentos era necessário planejar de acordo com os objetivos de aprendizagem do ano escolar anterior ao da criança” (R21).

Os participantes apresentaram informações sobre as dificuldades observadas no contato com as crianças, as percepções durante as aulas, destacando a necessidade de retomar conhecimentos dos anos anteriores, devido à defasagem nas aprendizagens. Tal situação já era esperada, principalmente ao se pensar em uma pandemia, sem precedentes, com interferência no processo de sistematização da língua escrita, que não acontece de forma espontânea, tendo a necessidade de ações pedagógicas intencionais. Podemos perceber que o participante R21 relata que, mesmo com a readequação curricular, na qual foram definidas as prioridades para cada ano de ensino, foi necessário revisitar objetivos/habilidades do ano anterior. Os respondentes também destacaram outras questões que interferiram no planejamento neste contexto, conforme respostas dos participantes R01 *“As crianças já possuem demandas diferentes e não lidam bem com as aulas mais tradicionais”* e R05 colocou que *“Que se faz necessário uma nova dinâmica em sala”*.

Pode-se observar no relato dos participantes que as demandas apresentadas pelos estudantes são diferentes ou podemos inferir que ficaram mais evidentes neste novo contexto. Já sabemos que a educação precisa ser reinventada, reformas essas já proclamadas e idealizadas, que de fato ainda não ocorreram no ambiente escolar. A pandemia trouxe incertezas, ameaçou zonas de conforto e tem estimulado novas reflexões na escola, tais como, refletir sobre o que se ensina, sobre como os estudantes estão se desenvolvendo, sobre novas práticas, sobre suas reais necessidades.

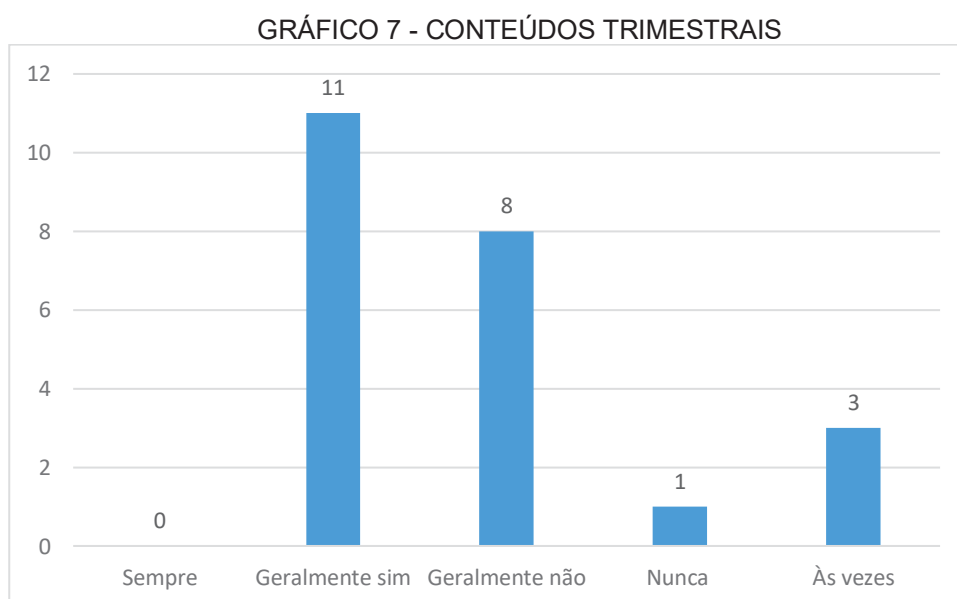
Morin (2011) defende o pensamento complexo para religar diferentes saberes e dimensões da vida, relacionando e contextualizando, com escutas mais sensíveis e comprometidas com a transformação de si e do mundo. Para ele é fundamental criar espaços criativos, reflexivos, democráticos e dialógicos, que viabilizem as práticas pedagógicas fundamentadas na cidadania, na transformação e na condição humana.

A educação foi um setor muito afetado pela pandemia, que mesmo com todos os esforços e com a oferta do ensino emergencial, acumula prejuízos na aprendizagem dos estudantes. Cabe ressaltar que os professores se reinventaram, buscando adequações para atender às necessidades de seus alunos, mas as

desigualdades educacionais com a interrupção de quase dois anos de ensino presencial, diminuíram o ritmo das aprendizagens. Desta forma, será fundamental pensar em estratégias para a recomposição das aprendizagens, com novas ações e tendo em vista os direitos de aprendizagem da BNCC, com planejamentos de ensino que façam recortes prioritários de conteúdos e retomem conhecimentos essenciais (MOVIMENTO PELA BASE, 2022).

Sobre o planejamento docente para a alfabetização com a BNCC, a maior parte das respostas, dezessete incidências, remete ao planejamento por meio de sequências didáticas. Mas como os participantes puderam selecionar mais de uma opção para essa questão, obtivemos a segunda maior incidência do planejamento em formato de planos de aula, quatorze ocorrências. Sobre essa questão, Soares (2020) reforça a necessidade de o professor planejar para além dos “planos de aula”, buscando a continuidade e a integração dos conhecimentos, por meio de sequências de atividades para desenvolver as habilidades pretendidas.

Quando questionados sobre a maior dificuldade enfrentada para a elaboração do planejamento com o novo currículo, dezoito participantes afirmam que é a quantidade de conteúdos relacionados para o trimestre. Em outra pergunta, também relacionada aos conteúdos, os participantes responderam sobre a conclusão deles durante a periodicidade adotada pelo município, as respostas são apresentadas no GRÁFICO 7.



FONTE: A autora (2023).

Dos vinte e três respondentes, 11 participantes geralmente conseguem terminar os conteúdos, 8 geralmente não conseguem, 3 às vezes conseguem, 1 nunca

consegue. Nenhum participante relatou sempre conseguir concluir os conteúdos. Os dados indicam que os participantes, professores alfabetizadores, apresentam dificuldade para concluir os conteúdos/objetos do conhecimento descritos para o trimestre. Embora ao serem questionados sobre os principais benefícios da utilização do novo currículo municipal, quinze participantes afirmaram ser a “continuidade, relação e conexão dos conteúdos/ objetos do conhecimento, de um trimestre para o outro, ou até mesmo de um ano para o outro”, o que indica a possibilidade de retomadas ao longo do percurso e o princípio de “espiral” adotado pelo município, que apresenta a necessidade de retorno e retomada dos conhecimentos, revisitando as experiências, atividades e vivências.

Os participantes também foram questionados sobre outros elementos relacionadas ao planejamento. Na pergunta “Ao elaborar o seu planejamento, o que você leva em consideração?”, foi elaborado o código “Prioridade ao Planejar”, emergindo as categorias: *Conhecimento*, com dezenove incidências; *Currículo*, com onze incidências; *Interesse*, com três incidências; e *Contexto*, com uma incidência. O QUADRO 14 apresenta os fragmentos textuais das respectivas categorias com o número de incidências.

QUADRO 14 - PRIORIDADES AO PLANEJAR

CATEGORIAS	PARTICIPANTES
CONHECIMENTO	Incidências: 19
“Sempre o conhecimento da minha turma, os níveis de cada um”.	R10
“O nível de desenvolvimento da turma, e necessidades específicas de alguns educandos/as”.	R22
CURRÍCULO	Incidências: 11
“A proposta curricular e o perfil dos alunos”.	R12
“Adequação Curricular, aplicação e retomada dos conteúdos”.	R05
INTERESSE	Incidências: 3
“O interesse dos educandos.”	R02
“A real aplicação, o interesse dos estudantes [...]”	R19
CONTEXTO	Incidências: 1
“O contexto em que vivem”.	R13

FONTE: A autora (2023).

É possível verificar que a categoria que apresentou o maior número de incidências foi *Conhecimento*, com dezenove ocorrências, seguida da categoria *Currículo*, com onze incidências. As categorias *Interesse* e *Contexto*, obtiveram o menor número de ocorrências. A preocupação dos professores com as duas primeiras categorias revela que a maior preocupação das respondentes no momento de realizar o planejamento de ensino, diz respeito aos conhecimentos dos estudantes, o nível de desenvolvimento em que se encontram. Seguido do currículo, que também é visto

como uma prioridade na hora de planejar. No entanto, as categorias do interesse e do contexto, que são fundamentais para que os estudantes compreendam os conteúdos escolares como parte de suas realidades também foram citadas, mas com menor incidências.

Ao revelar a preocupação com os conhecimentos de seus alunos, os participantes nos remetem aos trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1999), no que diz respeito à compreensão do sujeito que aprende, que busca o conhecimento, que não é passivo durante o processo, desta forma, não existe um ponto de partida absoluto, pois o ponto de partida deve partir do sujeito que aprende e não dos conteúdos. Esses sujeitos apresentam conhecimentos sobre o mundo da escrita ao iniciar o Ensino Fundamental e até mesmo antes, durante a Educação Infantil. Desta forma, será importante “colocar o sujeito da aprendizagem no centro do processo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 30).

Os participantes também responderam à pergunta “Quais atividades pedagógicas e elementos você considera essenciais para ampliar a qualidade do processo de alfabetização?”. Esta pergunta resultou no código “Elementos Essenciais para a Alfabetização”, em que emergiram as categorias *Práticas de Linguagem*, com dez incidências; *Ludicidade*, com sete incidências; *Apoio Pedagógico*, com três incidências; *Materiais Concretos*, com três incidências; *Planejamento Adequado*, com três incidências; *Tecnologias*, com três incidências; e *Rotina*, com uma incidência. No QUADRO 15 são apresentados fragmentos textuais das categorias, com a quantidade de incidências em cada uma delas.

QUADRO 15 - ELEMENTOS ESSENCIAIS PARA A QUALIDADE DA ALFABETIZAÇÃO

CATEGORIAS	PARTICIPANTES
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	Incidências: 10
“Leitura, escrita coletiva, práticas de oralidade, reconto de histórias conhecidas”.	R21
LUDICIDADE	Incidências: 7
“Propor atividades diferenciadas de forma lúdica para iniciar as sequências didáticas, usando música [...]”	R03
APOIO PEDAGÓGICO	Incidências: 3
“Seria essencial ter professores de apoio para os alunos com dificuldades de aprendizagem”.	R13
MATERIAIS CONCRETOS	Incidências: 3
“Uso de materiais concretos e manipuláveis”.	R02
PLANEJAMENTO ADEQUADO	Incidências: 3
“Um bom planejamento”.	R11
TECNOLOGIAS	Incidências: 3
“Ter materiais tecnológicos”.	R07
ROTINA	Incidências: 1
“Estabelecer uma rotina e cumpri-la”.	R18

FONTE: A autora (2023).

De acordo com os dados, a categoria *Práticas de Linguagem* apresentou o maior número de incidências, dez ocorrências. Os participantes consideram que, para a qualidade do processo de alfabetização, é essencial o trabalho com as práticas de linguagem e a ludicidade, em meio às outras categorias com menor incidência. O que corrobora com as orientações para o ensino da Língua Portuguesa, dispostas na BNCC e no Referencial Municipal, que deve ocorrer em meio às práticas de linguagem, com a centralidade no texto, considerando as especificidades da infância, por meio do lúdico.

Os participantes também foram questionados sobre a inserção destas práticas em seus planejamentos, por meio de duas questões. Na primeira delas responderam qual é a prática de linguagem em que eles apresentam maior facilidade de inserir no seu planejamento. As respostas apresentaram o seguinte resultado: 30,4% (sete participantes) responderam oralidade; 30,4% (sete participantes), análise linguística/semiótica; 21,7% (cinco participantes), escrita e 17,4%, (quatro participantes) leitura/escuta. Os participantes demonstram ter mais dificuldade para realizar o trabalho com a leitura/escuta, tão fundamental para o processo de alfabetização, trazendo indícios da necessidade de mais formação para o trabalho com as práticas de linguagem, especialmente com a leitura/escuta.

Na outra questão, os participantes responderam qual é a prática de linguagem em que eles apresentam maior dificuldade para inserir no planejamento. Para a questão, “Qual prática de linguagem você tem mais dificuldade de inserir no seu planejamento de ensino e consequentemente em sua prática pedagógica?”, as respostas foram as seguintes: 34,8% (oito participantes) análise linguística/ semiótica; 30,4% (sete participantes) escrita; 26,1% (seis participantes) leitura/escuta; e 8,7% (dois participantes) oralidade. Em ambas as respostas pode-se perceber que os participantes relatam ter facilidade com a prática de oralidade, o que traz a necessidade de pesquisas mais detalhadas, para verificar como eles entendem o trabalho com a oralidade e de que forma é planejado e desenvolvido na prática. Ressaltamos que as respostas foram bem equilibradas, sem grandes diferenças entre os três maiores percentuais de ambas as perguntas, o que sugere a necessidade de formações com todas as práticas de linguagem.

Os participantes também foram convidados a descrever ao menos uma atividade planejada com o novo currículo, dentre as respostas pode-se perceber o

trabalho com as práticas de linguagem, partindo dos gêneros textuais. Como podemos observar em algumas respostas:

“Projeto Brincar de quê, onde estou resgatando brincadeiras e com isso estamos produzindo listas, parlendas, reportagens, em matemática compreendendo conceitos de medidas, contagens, horas” (R02).

“Exploramos a história da Chapeuzinho Vermelho, conto original e outras versões” (R15).

“Trabalhei com um livro: A Joanelinha que perdeu as pintinhas. As crianças ouviram a história, fizemos várias atividades, desde o reconhecimento de letras, contagem, até jogo da memória” (R18).

“Fizemos uma lista coletiva de frutas que as crianças mais gostavam, em seguida leitura apontada. Depois as crianças desenharam ao lado dos nomes das frutas. Depois pegamos a palavra LARANJA, que foi uma das frutas que aparecem na lista e pensamos outras palavras que começavam com o mesmo som. Fizemos uma votação e elaboramos um gráfico” (R21).

“Atividade com o livro Viviana a Rainha do Pijama. Ler o livro e dar ênfase na produção do gênero textual convite. Trabalhar onde os bichos convidados moram, a lista dos animais convidados para a festa [...] (R23).

Pode-se perceber na resposta dos participantes a compreensão sobre o trabalho partindo de situações em que a linguagem escrita tenha sentido, significado. Soares (2020) aponta para a necessidade de desenvolver as habilidades da língua escrita em meio aos usos sociais, desta forma, o texto é eixo central da alfabetização. A autora destaca que as crianças precisam ser alfabetizadas compreendendo que a língua tem função comunicativa e possibilita a interação entre os sujeitos (SOARES, 2020).

Em relação à atividade descrita pelos participantes, eles foram questionados por meio da pergunta “Com essa atividade você conseguiu trabalhar de forma interdisciplinar?”. Nas respostas para essa pergunta, observou-se que 100% dos participantes relataram que sim, mas nem todas as atividades descritas trouxeram indícios para comprovar essa resposta, embora alguns participantes tenham detalhado a interdisciplinaridade adotada.

Os participantes também foram indagados em outra pergunta relacionada à atividade descrita por eles, com a questão “A sua atividade contemplou a heterogeneidade da turma e os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes?”. Os vinte e três participantes da pesquisa, responderam que sim. O que indica a necessidade de estudos mais aprofundados sobre essa questão, observando e analisando os planejamentos e, principalmente, as práticas diárias, para compreender

de fato como isso ocorre e quais estratégias são utilizadas pelos professores. Ressalta-se que anteriormente a maior parte dos participantes evidenciou partir dos conhecimentos de seus alunos para realizar o planejamento, o que pode auxiliar em atividades envolvendo os diferentes níveis de aprendizagem e a heterogeneidade da turma.

De acordo com Sacristán (2013), a formação dos professores tem como finalidade contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Para ele, a formação docente “melhora os conhecimentos referentes às estratégias, à atuação e às atitudes de quem desempenha essa profissão nas instituições educativas, a relação com o currículo é imprescindível” (SACRISTÁN, 2013, p. 495).

Também para Imbernón (2010), a formação precisa partir de problemáticas do contexto do professor, superando as formações padronizadas, os treinamentos, colocando-os como protagonistas da ação. A formação visa à melhoria profissional, um processo de mudança, o que muitas vezes gera resistências. Para o autor, será possível alcançar resultados efetivos, partindo das aspirações docentes e das necessidades detectadas, pois “é preciso partir do fazer dos professores para melhorar a teoria e a prática” (IMBERNÓN, 2010, p. 57)

Desta forma, os participantes da pesquisa foram questionados sobre suas necessidades em relação à formação continuada. Na pergunta “Quais conhecimentos você gostaria de adquirir para melhorar o seu planejamento de ensino para a alfabetização, por meio de formações ou materiais de apoio?”. Foi possível identificar o código “Necessidades Formativas e de Apoio para a Alfabetização” e seis categorias que apresentaram semelhanças semânticas, sendo elas: *Atividades Práticas*, com oito incidências; *Planejamento*, com sete incidências; *Teorias e Conceitos da Alfabetização*, com sete incidências; *BNCC/Currículo*, com quatro incidências; *Tecnologias Digitais*, com duas incidências; e *Interdisciplinaridade*, com duas incidências. O Quadro 16 apresenta a quantidade de incidência em cada categoria e alguns elementos textuais que emergiram do código “Necessidades formativas e de apoio para a alfabetização”.

QUADRO 16 - ÀS NECESSIDADES FORMATIVAS E DE APOIO PARA A ALFABETIZAÇÃO

CATEGORIAS	PARTICIPANTES
ATIVIDADES PRÁTICAS	Incidências: 8
“Sugestões práticas de atividades para o trabalho em uma sala heterogênea”.	R05

CATEGORIAS	PARTICIPANTES
“Práticas em sala de aula, com materiais específicos e significativos à vida do estudante, saindo do método tradicional”.	R09
PLANEJAMENTO	Incidências: 7
“Gostaria de ter cursos dirigidos para o planejamento de fato.”	R13
“Formação para o planejamento.”	R23
TEORIAS E CONCEITOS DA ALFABETIZAÇÃO	Incidências: 7
“Teorias mais contemporâneas da alfabetização.”	R01
“Sobre termos específicos da alfabetização [...]”	R11
BNCC/CURRÍCULO	Incidências: 4
“Aprofundamento no currículo do município, que sendo novo ainda necessita de muito estudo por parte dos docentes”.	R08
“Como trabalhar dentro da BNCC”.	R12
TECNOLOGIAS DIGITAIS	Incidências: 2
“Gostaria de ter acesso às novas tecnologias digitais em sala de aula [...]”	R03
“[...] sobre programas digitais para elaborar atividades”.	R11
INTERDISCIPLINARIDADE	Incidências: 2
“Formações que trabalhassem o planejamento de forma mais dinâmica, possibilitando ideias e percursos de interdisciplinaridade”.	R06
“Interdisciplinar a Geografia e Matemática, a Língua Portuguesa e a História”.	R18

FONTE: A autora (2023).

Conforme dados apresentados, partindo da análise do código “Necessidades Formativas e de Apoio para a Alfabetização”, observa-se que a categoria com mais incidências foi *Atividades Práticas*, com oito ocorrências. Os participantes apresentam a necessidade de formações ou materiais de apoio que envolvam práticas para o contexto da sala de aula e sugestões de atividades. Outras duas categorias que estão entre as maiores incidências, dizem respeito ao *Planejamento*, com sete ocorrências e as *Teorias e Conceitos da Alfabetização*, também com sete ocorrências. Os professores demonstraram a necessidade de formações envolvendo teorias e conceitos da alfabetização, para compreender como os estudantes aprendem e ter subsídios para realizar as mediações necessárias. Mas essas formações devem ocorrer com atividades práticas em meio ao planejamento docente, onde se vive a tensão dialética entre a teoria e a prática. Sempre pensando na prática para aperfeiçoar a prática, reconhecendo a teoria nela embutida.

Para Libâneo (2013), o planejamento docente não garante por si só a qualidade do ensino ou bons resultados, mas proporciona um processo contínuo de reflexão e revisão da prática, na relação com a teoria. O planejamento docente também envolve o currículo, pois os professores precisam compreender quais são os

conteúdos que respondem às demandas dos seus alunos e da sociedade. Para o autor, o planejamento é um instrumento de racionalização do trabalho pedagógico, que articula atividade escolar com os conteúdos do contexto social.

Segundo Soares (2020), o planejamento depende da compreensão do professor sobre as metas que precisa alcançar, possibilitando a continuidade e a integração entre os conhecimentos desenvolvidos e aprendidos. O planejamento não pode ser improvisado, pois deve seguir um caminho traçado, sempre pensando nos passos para que as crianças avancem (SOARES, 2020).

4.1.2.1 Síntese das análises

Ao realizar uma síntese das análises pode-se constatar que os participantes desta etapa da pesquisa são majoritariamente do sexo feminino, questão também observada na carreira docente, principalmente nos primeiros anos de escolarização das crianças, na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, onde prevalecem as mulheres na profissão.

A idade dos participantes é bem diversa, mas a faixa de maior concentração é dos 31 aos 45 anos, onde se concentram 15 participantes. Sobre a jornada de trabalho, pode-se perceber que a maioria dos participantes trabalha 40 horas semanais em regime de concurso público. Desta forma, a maior parte dos professores tem um vínculo efetivo de contrato, o que amplia os benefícios para uma formação permanente no campo de atuação.

Sobre o tempo de atuação na docência, pode-se verificar que a maior parte dos professores não é iniciante, pois 20 participantes têm mais de 6 anos de experiência na docência, mesmo que em outros locais de trabalho, que não sejam diretamente no serviço público.

Em relação ao trabalho no município, temos 8 professores que trabalham há menos de 5 anos na Prefeitura, uma faixa considerável de profissionais que estão no início da carreira municipal, o que pode interferir em seus conhecimentos sobre a dinâmica institucional e até mesmo sobre a BNCC, no contexto pandêmico de restrições sanitárias. Embora a maior parte dos participantes da pesquisa, 15 deles, já trabalhe no município há mais de 6 anos, tendo vivenciado todo o processo de implementação curricular, com as orientações da BNCC, o que deveria trazer conhecimentos mais apurados sobre o documento.

No tocante à formação inicial, todos os participantes possuem nível superior, sendo o curso de Pedagogia o que apresenta maior número de incidências, 21 ocorrências. Embora existam dois professores com outros cursos superiores, licenciaturas, acrescido de magistério, o que os habilitou para ingressar na rede. Sobre a formação continuada, constatou-se que 21 professores apresentam especialização em nível *Latu Sensu*, e dois não possuem pós-graduação. Desta forma, pode-se inferir que a maioria dos participantes possui formação em nível de pós-graduação, demonstrando que os profissionais do magistério ampliaram seus conhecimentos sobre a educação, para além da formação inicial, o que pode ser reflexo também da possibilidade de ascensão financeira no plano de carreira docente. Destaca-se que apenas um participante possui especialização em nível *Stricto Sensu*, mestrado na área de educação, retratando que essa modalidade, mesmo com a ampliação de vagas, ainda não é tão acessível aos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dentre os 23 participantes da pesquisa, apenas 10 possuem formação específica para a alfabetização, situação preocupante, já que a formação inicial habilita de forma genérica os docentes, que precisam se aprofundar no seu objeto de trabalho, neste caso, na aprendizagem da língua escrita. Dentre as formações específicas para a alfabetização, percebe-se o PNAIC como um curso de grande impacto, pois 8 dos 10 professores que possuem formação específica para alfabetização relatam ter participado desta formação, extinta há alguns anos e de iniciativa do governo federal. O que reforça a necessidade de políticas de formação bem estruturadas, como foi o PNAIC, para ampla participação docente.

Para além das formações em âmbito federal, estadual ou municipal, será necessário pensar também nas formações que acontecem no ambiente escolar, com os pares, no trabalho em grupo, buscando responder às situações problemáticas daquele contexto educativo, uma formação institucional. Para essa formação, o pedagogo terá papel de destaque, articulando momentos para a tomada de decisões em grupo e para a resolução dos problemas de forma compartilhada, na tentativa de superar atuações individualistas. O pedagogo poderá ser um colaborador nesse processo flexível e reflexivo, auxiliando no diagnóstico e na solução das problemáticas em situações práticas.

Em relação à existência de bibliotecas nas escolas, praticamente metade dos participantes afirmam contar com essa estrutura nas unidades educacionais onde

atuam e a outra metade não, um ponto de alerta para a pesquisa, pois as bibliotecas são espaços fundamentais para que as crianças tenham contato com os livros, com a riqueza e diversidade da literatura infantil, principalmente as crianças das escolas públicas, que têm menos acesso a material impresso de qualidade no ambiente familiar. Tal situação nos remete à necessidade de se pensar nesses espaços de forma prioritária, partindo também da organização e iniciativa dos docentes em reivindicar esses espaços junto a mantenedora.

Além de ter o espaço é necessário compreender a sua importância, já que dos 12 participantes que possuem biblioteca na unidade de atuação, apenas 4 relatam que o espaço é utilizado com frequência. A biblioteca é um espaço fundamental na cultura escrita, lugar onde os saberes podem ser ampliados e, conseqüentemente, o capital cultural das crianças. Há que se pensar também na importância de profissionais para atender nesses espaços, já que nenhum participante relatou que a biblioteca de sua unidade de ensino possui funcionário para atendimento de alunos e professores, o que não impede que o espaço seja utilizado, mas pode interferir nas dinâmicas.

Sobre o currículo municipal, alinhado com a BNCC, todos os participantes relataram sua utilização para planejar as aulas, o que comprova que os participantes conhecem o documento e ao menos buscam uma interação com ele em suas práticas diárias. A pesquisa constatou que, dos 23 participantes, 17 afirmam ter recebido formações sobre o currículo e 6 não, o que nos remete ao número de professores que ingressaram na rede há menos de 5 anos, e em meio à pandemia da Covid-19.

Mesmo utilizando o currículo para planejar as aulas, apenas dois participantes consideram os conhecimentos sobre ele muito satisfatórios, trazendo a necessidade de retomadas constantes sobre essa temática. Em uma rede de ensino sempre existe uma rotatividade de professores, com profissionais iniciando e outros se aposentando ou até mesmo mudando de etapa de ensino, solicitando remoção da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ou vice-versa, o que ressalta a importância da formação continuada.

Em relação aos conhecimentos dos participantes sobre a BNCC, se observou as categorias *Aprendizagem*, *Normativa* e *Equidade*, a partir da técnica de Análise de Conteúdo Bardin (2016). As categorias *Aprendizagem* e *Normativa* apresentaram o maior número de incidências, retratando que os participantes compreendem a BNCC como um documento que prevê as aprendizagens ou como um documento normativo,

assim como aponta a própria definição da BNCC. Mas também existem participantes que apresentam a compressão do documento como um elemento importante para a *Equidade*, visando diminuir as desigualdades educacionais do nosso país, com um olhar atento e individualizado.

Sobre as formações específicas para a alfabetização com a BNCC, um pouco menos da metade dos participantes, 47,8% (11 participantes) negam ter participado de formações com essa temática, reforçando a necessidade de um trabalho sistematizado para que os professores compreendam as concepções adotadas na BNCC para a alfabetização.

Ao avaliarem seus conhecimentos sobre a alfabetização com a BNCC, 7 professores consideraram insuficientes, quase 1/3 dos participantes. Embora perceba-se nas respostas que existe um conhecimento ao menos sobre a necessidade de alfabetizar na perspectiva do letramento, partindo dos gêneros textuais, das práticas sociais. Tal situação reforça a necessidade de os professores compreenderem que são sujeitos da formação e devem ter papel ativo na aquisição dos saberes, pois a função docente é complexa e precisa de reflexões constantes, desta forma, será necessária também uma busca individual por aperfeiçoamento.

Em relação à idade obrigatória da Educação Infantil, os participantes revelaram compreender sua importância para a aprendizagem e a interação das crianças, mas não remetem essa fase ao início do processo de alfabetização. Tal situação é preocupante já que é muito importante que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental compreendam a Educação Infantil como uma etapa fundamental para o desenvolvimento da linguagem oral e para a descoberta do princípio alfabético, dentre outras questões, que são consideradas facilitadoras para o processo de alfabetização. O que evidencia a necessidade de formações conjuntas, envolvendo os profissionais das duas etapas de ensino, Educação Infantil e Ensino Fundamental, para que compreendam os objetivos específicos de cada uma das etapas e o sentido autêntico da transição, principalmente para a aprendizagem da língua escrita.

Quando discorreram sobre suas impressões a respeito da alfabetização durante a pandemia, observou-se que o processo foi ineficiente, principalmente devido às condições emergenciais adotadas, com aulas em um sistema remoto, onde as famílias não sabiam ou não conseguiam realizar um acompanhamento satisfatório, o que evidenciou as desigualdades educacionais. Com o retorno presencial das aulas,

ressaltaram-se as dificuldades e defasagens dos estudantes, sendo necessária uma retomada de conhecimentos até mesmo dos anos anteriores, com ações de recomposição das aprendizagens. Dentre essas ações, destacou-se a adequação curricular adotada pelo município, com a seleção de objetivos de aprendizagem prioritários, embora ela ainda tenha sido incompatível com o conhecimento de alguns estudantes, trazendo a necessidade de uma flexibilização curricular ainda mais dinâmica.

Outro aspecto importante sobre o retorno das aulas presenciais, diz respeito às novas demandas dos estudantes, que conforme relatos dos participantes, precisam de novas práticas de ensino, da tão esperada reforma do ensino, atenta aos novos contextos e anseios, pois não podemos continuar vivenciando essa escola que não se transforma com o tempo.

Sobre o planejamento, a maior parte dos participantes afirmou organizar suas práticas por meio de sequências didáticas, embora ainda exista um número grande de incidências do planejamento em formato de planos de aula. Os planos de aula costumam fragmentar mais os conhecimentos, trazendo uma dificuldade de conexão e integração entre os saberes, o que pode prejudicar ainda mais a aprendizagem das crianças, que precisam de constantes retomadas e de uma aprendizagem mais abrangente e integrada. Além de pensar no formato do planejamento, será necessário refletir com os professores sobre a intencionalidade de cada um deles e de como isso se dá na prática de ensino, com formações práticas sobre sua elaboração.

O maior problema apresentado pelos participantes da pesquisa para elaborar o planejamento com o novo currículo, diz respeito à quantidade de conteúdos trimestrais, sendo que nenhum participante consegue terminar todos os conteúdos sempre. Tal situação nos remete ao contexto da pandemia, das defasagens apresentadas pelos estudantes, mas também sobre a importância da Educação Infantil para a aprendizagem da língua escrita. Para além da adaptação entre as etapas, ou ações isoladas de transição, mas refletindo de forma colaborativa sobre a função de cada uma delas dentro do processo de alfabetização. Pode-se perceber que, em relação aos benefícios de se utilizar o novo currículo, os participantes apontam para a “continuidade, relação e conexão dos conteúdos/ objetos do conhecimento, de um trimestre para o outro, ou até mesmo de um ano para o outro”, o que deveria ser um facilitador para o processo de recomposição das aprendizagens, não apenas no contexto da pandemia, mas em qualquer contexto de ensino.

Em relação à prioridade para realizar o planejamento observou-se que entre as categorias com maior incidência estão *Conhecimento* e *Currículo*, ou seja, os professores buscam realizar um planejamento de acordo com os conhecimentos dos seus alunos e/ou partindo do que está disposto no currículo. Embora tenham dificuldade de trabalhar todas as habilidades/objetivos de aprendizagem descritos no currículo, se partirem dos conhecimentos de seus alunos, pois os níveis de aprendizagem diversos e as defasagens de conhecimentos essenciais não os deixam avançar e concluir o que está previsto para o trimestre.

Sobre os elementos que consideram essenciais para a qualidade da alfabetização, foram apresentadas respostas muito diversas, mas nas categorias com maior incidência, estão as *Práticas de Linguagem* e *Ludicidade*. A categoria *Práticas de Linguagem*, mesmo com maior incidência, não apresenta um número tão expressivo de ocorrências, pois nem metade dos participantes a consideram como um elemento importante para a qualidade da alfabetização, o que reforça a necessidade de formações com as concepções de alfabetização adotadas na BNCC, onde o ensino da Língua Portuguesa se dá em meio às práticas de linguagem.

Quando questionados sobre a inserção das práticas de linguagem em seus planejamentos, observou-se uma divisão grande entre as respostas em ambas as perguntas, sobre a facilidade e a dificuldade de planejar. Mas constatou-se que os participantes afirmam ter mais facilidade no trabalho com a oralidade, prática fundamental para o desenvolvimento da linguagem, embora isso nos traga um alerta e a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre como se dá o trabalho com a oralidade em sala e o entendimento do professor sobre essa prática. Os resultados sobre as práticas de linguagens remetem à necessidade de formações continuadas, sobre cada uma delas, principalmente se compararmos os maiores percentuais de ambas as respostas.

Os participantes descreveram atividades envolvendo o novo Referencial Curricular, e a partir delas, observou-se a compreensão dos participantes sobre a necessidade do trabalho partindo do texto, onde a linguagem tenha sentido. Todos os participantes afirmaram que conseguiram trabalhar de forma interdisciplinar com a atividade descrita, mas não encontramos subsídios dentro das descrições realizadas, para confirmar tal posicionamento, o que traz a necessidade de pesquisas mais apuradas sobre o que os professores compreendem como interdisciplinaridade dentro do processo de alfabetização.

Quando questionados sobre contemplar a heterogeneidade da turma, na atividade descrita, todos os professores também afirmaram que sim, mas as descrições realizadas por eles não apresentam elementos que confirmem essa resposta. Embora tenham respondido anteriormente que partem dos conhecimentos dos seus alunos para realizar o planejamento, o que é um elemento facilitador para se trabalhar com a heterogeneidade da turma.

Sobre as formações continuadas, os participantes apresentaram demandas que emergiram nas categorias: *Atividades Práticas, Planejamento, Teorias e Conceitos da Alfabetização, BNCC/Currículo, Tecnologias Digitais e a Interdisciplinaridade*. Sendo as categorias com maior incidência *Atividades Práticas, Planejamento, Teorias e Conceitos da Alfabetização*, apresentando a necessidade de aliar a teoria e a prática para ampliar os saberes, mas com a possibilidade de visualizar atividades práticas. Os professores querem compreender mais sobre como se dá a aprendizagem, sobre os conceitos e teorias da alfabetização, com vistas ao seu planejamento de ensino. Desta forma, será fundamental apresentar formações que envolvam a ação-reflexão-ação, com o detalhamento claro das metas a serem alcançadas, buscando um percurso para que elas ocorram. Será necessário pensar em formações para além de palestras isoladas, ou cursos momentâneos, com a possibilidade de racionalização da prática, reflexões constantes e com a elaboração conjunta de estratégias para superar as problemáticas, nas quais os professores realizem trocas de experiências e adquiram saberes.

4.2 A VOZ DOS DOCENTES SOBRE PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO A PARTIR DA BNCC

Os dados obtidos nas entrevistas semiestruturadas e nos planejamentos docentes foram analisados pela pesquisadora, buscando informações a respeito dos conhecimentos e elementos mobilizados pelas participantes e as necessidades de formação com a implementação da BNCC, especificamente para a alfabetização.

Depois de realizar a transcrição das entrevistas, foram analisados os dados e os planejamentos fornecidos pelas participantes. A análise teve como foco responder aos objetivos específicos da pesquisa, de forma qualitativa. As entrevistas e os planejamentos trouxeram informações que contribuíram para a reflexão sobre o currículo municipal com vistas às concepções de alfabetização propostas na BNCC.

As participantes desta etapa da pesquisa foram identificadas por um código, para garantir o anonimato e a ética. Todas as participantes desta etapa são do sexo feminino. As cinco professoras foram caracterizadas como P1, P2, P3, P4 e P5, conforme a ordem das entrevistas. Ressalta-se que todas as participantes já haviam respondido aos questionários na primeira etapa da pesquisa e aceitaram fornecer seus planejamentos para análise (QUADRO 17).

QUADRO 17 - CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES DA SEGUNDA ETAPA DA PESQUISA

PROFESSORAS	IDADE	TURMA DE REGÊNCIA	FORMAÇÃO	PORTE DA UNIDADE DE ENSINO/ NÚCLEO
P1	42	1º Ano	Formação de docentes em nível médio; Licenciatura em Pedagogia; Especialização <i>Latu Sensu</i> em Alfabetização e Letramento e Educação de Jovens e Adultos; PNAIC e outras formações para a alfabetização.	Porte I – Até 200 alunos. Núcleo II
P2	38	2º Ano	Licenciatura em Pedagogia; Especialização <i>Latu Sensu</i> em Neuropsicopedagogia; PNAIC e PIBID.	Porte IV – 676 alunos ou mais. Núcleo I
P3	32	2º Ano	Licenciatura em Pedagogia; Especialização <i>Latu Sensu</i> em Educação Especial e Neuropsicopedagogia.	Porte II – 201 a 425 alunos. Núcleo II
P4	35	2º Ano	Licenciatura em Pedagogia; Especialização <i>Latu Sensu</i> em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicologia aplicada à Educação.	Porte III – 426 a 675 alunos. Núcleo II
P5	46	1º Ano	Licenciatura em Pedagogia e Letras Português Inglês; Graduação em Processos Gerenciais;	Porte I – Até 200 alunos. Escola Rural Núcleo VIII

FONTE: A autora (2023).

Observando os dados do quadro, percebe-se que três participantes atuam na Regência do 2º ano e dois na Regência do 1º ano. Todos as participantes possuem licenciatura em Pedagogia. As participantes atuam em unidades educacionais distintas, de três núcleos do município, ou seja, de três regiões diferentes. Duas participantes trabalham em unidades educacionais de Porte I, com até 200 alunos, as participantes P1 e P5. A participante P2 trabalha em uma escola de Porte IV, que atende a 676 alunos ou mais. A participante P3 trabalha em uma unidade educacional de Porte II, que atende de 201 a 425 alunos. A participante P4 atua em uma escola de Porte III, que atende de 426 a 675 alunos. Ressalta-se que a participante P5

trabalha em uma Escola Rural. Buscou-se contemplar participantes de diferentes regiões e unidades educacionais para possibilitar amplitude do estudo exploratório.

Ao analisar os dados levantados nas entrevistas e cruzando as informações com o planejamento docente apresentado por cada participante, levantou-se reflexões para responder aos objetivos específicos desta pesquisa. Sendo assim, buscou-se subsídios nas respostas das participantes e em seus planejamentos, inicialmente, para o objetivo específico “2. Identificar as estratégias e conhecimentos mobilizados no planejamento e nas práticas pedagógicas utilizados pelos/as professores/as no processo de alfabetização de forma a atender a BNCC.

A participante P1, de acordo com elementos encontrados em suas respostas, compreende a alfabetização como um processo, que é iniciado na Educação Infantil, de uma forma lúdica, mas demonstra preocupação com as questões da pandemia, que estão dificultando ainda mais a alfabetização das crianças até o término do 2º ano, embora essa já fosse uma realidade anterior à crise sanitária.

A participante P1 entende que o maior desafio para alfabetizar as crianças atualmente é colocá-las como protagonistas de sua aprendizagem, como orienta a BNCC, pois as crianças demonstram medo de errar, se sentem incapazes diante da escrita, conforme trecho de sua entrevista:

É quando eu pego as crianças no primeiro ano, meu maior desafio é fazer com que elas percam o medo, que elas sintam que elas são capazes, que elas são escritoras. O que eu observo, é que muitas vezes as crianças, elas acham que elas só querem copiar, que elas não sabem. É fazer elas acreditarem que elas sabem, que elas sabem do jeito delas. Que ela sabe escrever da forma dela. E aquilo é importante para mim enquanto professor. Então, fazer isso com a criança para mim é o maior desafio na alfabetização. Quando a criança entende que ela está escrevendo e é do jeito dela, a gente ganha criança. Então aquilo para mim é a parte mais importante do processo, porque daí a criança compreende, ela vai evoluindo muito mais rápido no processo de escrita (P1).

O relato da participante nos remete aos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), que ressaltam que as crianças procuram, de forma ativa, compreender a natureza da linguagem, formulam hipóteses, fazem antecipações, buscam regularidades, reconstruindo a linguagem para si mesmo, com as informações do meio. As autoras apresentam conceitos relacionados aos erros construtivos durante o processo de aprendizagem, onde os sujeitos buscam a obtenção dos conhecimentos, sem um ponto de partida absoluto, mas com erros que permitem um conflito cognitivo que possibilita a apropriação conceitual.

A participante P1 enfatiza ser imprescindível para o processo de alfabetização o trabalho com a consciência fonológica e partir da realidade e dos interesses das crianças, com coisas que tenham significado para elas. Ela demonstra uma compreensão sobre a necessidade de readequação curricular devido às condições da pandemia, que agravaram as defasagens dos estudantes. Tais informações podem ser verificadas nos trechos transcritos:

É, eu acho assim que a gente sempre tem que partir da realidade das crianças, tem que ser coisas que as crianças gostem muito. Então, por exemplo, você vai partir do universo infantil, não é? É trabalhar a consciência fonológica para mim, que é importantíssimo. Então, por exemplo, eu tenho que partir de músicas infantis, de parlendas [...] (P1).
Eu não sei exatamente, mas o município teve um olhar diferenciado, na questão que a proposta, ela foi reduzida. Eles separaram os conteúdos. Tipo, isso aqui é essencial [...]. Porque a gente veio de uma pandemia, está vindo de uma defasagem enorme de aprendizagem, que a gente sabe que não vai ser de um ano para o outro que nós vamos dar conta disso, né? Não adianta querer trabalhar todos os conteúdos e não trabalhar bem feito. (P1).

A participante entende a BNCC como um instrumento que busca garantir os direitos de aprendizagem e a equidade. Conforme podemos observar:

A gente recebia uma criança de uma outra escola, ou de uma outra região, ou de um outro estado que muitas vezes tinha uma diferença de aprendizagem, uma defasagem muito grande. Eu imagino que isso venha tentar tirar um pouquinho isso, deixar um pouquinho mais igualitário, sabe? Mas isso não aconteceu ainda comigo (P1).

Mesmo não tendo vivenciado na prática a experiência de receber alunos de outras regiões que tiveram acesso aos mesmos direitos de aprendizagem, ela compreende que a BNCC busca alinhar os conhecimentos essenciais aos estudantes da Educação Básica, para diminuir as desigualdades. Observou-se nos dados da entrevista, que a participante P1 busca realizar o trabalho com os gêneros textuais, dentro da realidade das crianças, para que a escrita tenha sentido. Além de mencionar a importância do alfabeto móvel, das atividades em grupo e dos jogos para consolidar o processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Ao observar o planejamento da participante P1, que forneceu quatro documentos para a análise, todos com duração semanal, observou-se que ela realiza o seu planejamento no formato sequência didática, descreve objetos do conhecimento e objetivos de aprendizagem, segundo o currículo municipal, priorizando habilidades de escrita e análise linguística/semiótica. A participante não descreve atividades interdisciplinares, mas é possível verificar alguns indícios em algumas atividades,

como por exemplo, quando desenvolve atividades envolvendo Ciências e Língua Portuguesa, talvez porque o componente curricular de Ciências seja lecionado por outro professor.

Na análise do planejamento constatou-se que realmente a participante P1 entende a alfabetização partindo dos gêneros textuais, pois todas as atividades são planejadas tendo o texto como elemento central. Ela descreve atividades envolvendo trava-línguas, parlendas, músicas, canções infantis e livros de literatura infantil, buscando contemplar a heterogeneidade da turma. As atividades proporcionam reflexões sobre as habilidades de consciência fonológica, análises de palavras do texto (palavra-sílaba-letra), a escrita espontânea e o uso de letras móveis.

O alfabeto móvel foi mencionado pela participante como um material fundamental, que deveria ser adquirido pelas redes de ensino, pois ela faz a impressão de letras para recorte ou usa recursos adaptados, o que dificulta o trabalho. A participante detalha algumas ações no seu planejamento para tentar contemplar os diferentes níveis de escrita, como por exemplo, que “os alunos que estão em nível mais avançado, além de escrever o nome do objeto, deverão escrever frases relacionadas aos mesmos” (P1).

A participante menciona a importância do trabalho em grupo para a alfabetização, na interação com os pares, embora relate que não consegue fazer essas atividades devido ao espaço físico do prédio, que foi adaptado para receber a escola. Em seu planejamento, podemos constatar que realmente ela não descreve atividades em duplas, trios ou grupos e não menciona o uso de jogos.

Em relação aos conhecimentos mobilizados pela participante P2, para atender a BNCC, constatou-se em suas respostas, que ela busca trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento, com a função social da escrita. Ela também demonstrou preocupação em partir dos conhecimentos que envolvam as crianças, de seus interesses, conforme menciona a BNCC.

Podemos verificar que o seu planejamento foi descrito no formato de um projeto pedagógico, onde são apresentadas brincadeiras de todas as regiões do país e propostas de algumas atividades envolvendo a língua escrita. Ela justifica que o seu projeto foi pensando por conta de que as crianças não tiveram aulas presenciais nos últimos anos, pois muitos não frequentaram o Pré II em formato presencial, desta forma, ela busca fazer um resgate de objetivos de aprendizagem da Educação Infantil e trabalhar os gêneros textuais em meio às brincadeiras.

O planejamento da participante P2 não descreve os objetos do conhecimento e os objetivos de aprendizagem, segundo o currículo municipal. O que não traz indícios claros sobre quais habilidades do ano de trabalho ela está desenvolvendo. O projeto pedagógico foi planejado para quatro meses, abordando diferentes textos, dentre eles, cantigas, regras de jogo, parlenda, receita, canção, legenda, slogan. Ela descreve momentos de roda de conversa, registros de escritas espontâneas, momentos de reescrita, uso de tecnologias e busca uma interdisciplinaridade, abordando atividades envolvendo números, cálculos, jogos e as regiões do país. As práticas de linguagem prioritárias de seu planejamento foram a escrita e a oralidade, embora não detalhe muito como se darão as atividades, apenas descreva as etapas.

A participante P2 trouxe como uma problemática, a questão do conhecimento fragmentado em disciplinas ou componentes curriculares, o que, para ela, contradiz a abordagem adotada pelo município, que segue a Teoria da Complexidade. Embora afirme que “é muito difícil ainda, com relação aos objetivos de aprendizagem, relacioná-los e trabalhar em conjunto na transdisciplinaridade ou até mesmo na interdisciplinaridade” (P2).

Para a participante P3, é fundamental o trabalho com a consciência fonológica durante a alfabetização, conforme ela destaca, “e é muito interessante trabalhar com consciência fonológica, eu amei a experiência, porque eu não tinha experiência nenhuma com ser professor alfabetizador [...] então eu acredito que ajudou bastante” (P3). A participante destaca como uma das possibilidades do novo currículo a interdisciplinaridade, mas ao analisar seu planejamento docente, não encontramos atividades interdisciplinares. Ela também destaca a importância do trabalho com o alfabeto e o uso das letras móveis, reforçando uma questão já apontada pela participante P1.

Ao realizar a análise de seu planejamento percebe-se que a professora P3 descreve os objetos do conhecimento e objetivos de aprendizagem de acordo com o currículo do município/BNCC, mas apresenta dificuldade em criar estratégias para cumprir as habilidades descritas. Seu planejamento parte do gênero bilhete e são descritas atividades envolvendo a consciência fonológica, buscando ampliar o nível de dificuldade das propostas para contemplar a heterogeneidade da turma. Nem todas as atividades têm como centralidade o texto, algumas atividades são mais tradicionais e não são contextualizadas, o que ela apresenta como uma problemática durante suas respostas, pois menciona a dificuldade para encontrar e elaborar atividades. Durante

a análise desse planejamento, pode-se observar que ela não descreve o uso de materiais manipuláveis, jogos de alfabetização ou estratégias mais lúdicas.

De acordo com os dados apresentados pela participante P4, constatou-se uma grande preocupação com a aprendizagem das crianças no contexto atual, com os prejuízos da pandemia para o processo de alfabetização. A participante destaca como elementos fundamentais para a alfabetização a rotina, as constantes retomadas durante o processo, as brincadeiras envolvendo a língua escrita, os jogos, a ludicidade, o vínculo entre professor-aluno, as habilidades de consciência fonológica, além de mencionar os níveis de escrita. Sobre o planejamento das atividades reforça a importância de considerar o sujeito que aprende, relatando que:

“E sempre de fazer uma coisa bastante contextualizada para a criança. Não só jogar a atividade lá, mas fazer todo o enredo [...] De repente, pensar numa atividade disparadora, uma brincadeira, alguma coisa que traga sentido para ela também” (P4).

O relato da professora P4 nos remete ao seu planejamento. Ao analisar o documento fornecido por ela, pode-se constatar que a participante realiza o planejamento de acordo com os objetos do conhecimento e objetivos de aprendizagem do currículo municipal, contemplando três práticas de linguagem: leitura/escuta, escrita e oralidade. A participante P4 não menciona habilidades envolvendo a análise linguística/semiótica. As atividades descritas buscam uma interdisciplinaridade, partindo da história “Chapeuzinho Amarelo”, que foi trabalhada nos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia. Na sequência didática descrita, a participante P4 aborda a história já mencionada e os gêneros textuais: lista e convite.

A participante P4 realiza uma tentativa de trabalho interdisciplinar, de forma bem detalhada e descritiva, mas ao analisar as habilidades selecionadas, percebe-se que nem todas são contempladas de forma integral, que faltam estratégias para desenvolvê-las de fato, pois são descritas muitas habilidades para serem trabalhadas em duas semanas. O planejamento dessa participante apresenta muitos elementos interessantes, como o uso de recursos tecnológicos, brincadeiras, confecção de materiais, o envolvimento da família durante as atividades e a função social da escrita de forma bem contextualizada.

Em relação aos conhecimentos mobilizados pela participante P5 para o processo de alfabetização com a BNCC, ao analisar o seu planejamento, pode-se

perceber que ela parte também de um gênero textual, trabalhando uma canção e realizando várias atividades com ela. O formato do seu planejamento inicialmente nos remete aos planos de aula, mas ao realizar a leitura na íntegra, percebe-se uma continuidade entre as atividades, integrando os conhecimentos. A participante P5, assim como a P4, considera a rotina um elemento importante para o sucesso da alfabetização das crianças, mencionando diariamente sua rotina no planejamento.

A participante P5 descreve os objetos do conhecimento e objetivos de aprendizagem conforme a proposta municipal, mas não planeja muitas estratégias para desenvolver as habilidades selecionadas. Suas atividades são realizadas no contexto da canção, contemplando as palavras do texto, até as unidades menores. Não existem atividades interdisciplinares em suas propostas, também não foram mencionadas atividades em grupo ou jogos. A participante P5 trouxe indícios de que compreende a importância da leitura e da produção de texto com possibilidades de reescrita.

Em relação ao objetivo específico “3. Identificar as demandas de formação continuada apresentadas pelos/as professores/as para atender as concepções de alfabetização proposta na BNCC”, as análises trouxeram questões relacionadas aos conteúdos/objetos do conhecimento do currículo e suas respectivas habilidades.

Durante as entrevistas, todas as professoras apresentaram demandas sobre a quantidade de conteúdos que precisam ser trabalhados, pois esse trabalho precisa partir do conhecimento das crianças, que nem sempre conseguem desenvolver as habilidades de forma rápida, tendo a necessidade de constantes retomadas. As participantes, inclusive, mencionam dificuldades em compreender termos e na transposição do currículo para a prática, na elaboração de seus planejamentos, como pode-se observar nas respostas das participantes P1, P3, P4 e P5:

Então, eu senti muita dificuldade em questão de termos, uma proposta muito diferente, né? [...] Muitas vezes eu não encontro o objetivo. O objetivo lá não é claro, sabe? E, não é um objetivo que eu gostaria que fosse dentro daquela atividade. Então, assim, muitas vezes não bate, ou então muitas vezes, talvez falta esclarecimento para nós professores [...] Daí o que eu escuto, comece a elaborar sempre pelos objetivos. Eu já ouvi, já ouvi isso muitas vezes. Muitas vezes, eu vou lá e seleciono o objetivo, mas daí eu não encontro a atividade para aquele objetivo (P1).

Deixa eu pensar, eu acho que é a quantidade de conteúdo que a gente tem que dar conta. [...] Assim tem muito nome que tem que pesquisar para ver o que que é. Que você não sabe o significado daqueles nomes lá. Aí, você tem que buscar, por exemplo, correspondência biunívoca, alguma coisa assim, aí você tem que ir lá no Google pesquisar certinho para ver o que que significa,

para você poder montar seu planejamento. Sabe que são termos que tem lá no currículo que você não lembra mais da faculdade, né? É tipo, faz tempo que você estudou. Então a gente precisaria estudar a BNCC para entender, talvez, até curso para entender melhor isso, com material de apoio (P3).

Ali no fundamental, a gente trabalha muito com o objetivo em si, com o código, dentro da construção do planejamento, né? E eu acho assim, que é muito [...] Eu, no início do ano passado, quando entrei na rede, para mim era ter esse entendimento, assim, fazer essa transcrição do objetivo, para o que a gente entendia de alfabetização, e isso era difícil para mim. Tá, mas de que forma é que eu tenho que fazer nessa atividade aqui. O que eu tenho que propor para atingir esse objetivo, então isso era uma coisa que eu não conseguia entender. [...] Hoje está mais tranquilo para mim, então a minha maior dificuldade era essa, de ler aquele objetivo e de ver nele as possibilidades que eu poderia utilizar, sabe? E já no começo, eu não tinha isso, e hoje eu já acho mais fácil fazer. Aí eu olho o objetivo e, nossa, eu posso fazer isso. Já me abriu, porque daí eu começo a olhar ali e fazer a leitura real do texto, mesmo, do objetivo e eu começo a ver palavras chaves e já começam a me elucidar. Olha, eu posso fazer isso, fazer aquilo. (P4).

Tem muito conteúdo e a gente não dá conta daqueles conteúdos. Então o que você dá? Você acaba dando superficial ou você deixa de lado? Como que você vai abranger tudo. Você não abrange, e o pouco que você abrange, ainda tem que dar superficial (P5).

As respostas das participantes trazem elementos que indicam a necessidade de formação continuada para compreender de que forma se trabalhar os conhecimentos essenciais, descritos na BNCC, na prática pedagógica, com atividades que contemplem os diferentes níveis de aprendizagem, colocando o estudante no centro do processo educativo e possibilitando que as habilidades sejam alcançadas de fato. Também demonstram a necessidade de uma maior compreensão dos conceitos teóricos embutidos nos objetos do conhecimento, com formações envolvendo teorias sobre a alfabetização, com elementos práticos e exemplos didáticos.

De acordo com os relatos das participantes, o município realizou uma readequação curricular, visando à recomposição das aprendizagens no contexto de retorno das aulas presenciais. Tal organização foi pensada com vistas aos conhecimentos prioritários e buscando diminuir as defasagens de aprendizagem dos estudantes, mas ainda se torna difícil concluí-las com êxito.

Durante a análise dos planejamentos, também foi possível perceber que as professoras têm dificuldade de planejar estratégias para alcançar as habilidades selecionadas, muitas vezes trabalham uma, duas estratégias na tentativa de atingir o objetivo de aprendizagem, de forma superficial. Ressaltamos que os professores Regentes I, das turmas de alfabetização, não são responsáveis apenas pelo componente curricular de Língua Portuguesa, pois também trabalham com os

componentes curriculares de História, Geografia e Matemática. Talvez por isso, se preocupem tanto com a questão da interdisciplinaridade, que pode proporcionar que os conhecimentos sejam conectados, tentando otimizar o tempo e atender às expectativas do currículo e as necessidades de seus estudantes. A interdisciplinaridade também se apresenta como uma temática necessária para as formações, como podemos observar nas respostas das participantes P2 e P5:

É muito difícil ainda, com relação aos objetivos de aprendizagem, relacioná-los e trabalhar em conjunto na transdisciplinaridade ou até mesmo na interdisciplinaridade. Ainda é bastante complicado, porque está muito separado ainda, sabe? Então está assim, primeiro trimestre tem que fazer isso, segundo trimestre eu tenho isso (P2).

Eu gostaria que tivesse formação para um planejamento interdisciplinar, sabe, explicando, olha, esse conteúdo aqui, por exemplo, a, é nesse trimestre, nós vamos trabalhar isso em português, isso em matemática, isso em história e geografia, vamos juntar e juntos vamos trabalhar essa interdisciplinaridade (P5).

As professoras querem ter mais conhecimentos sobre os saberes do currículo, para ter a possibilidade de realizar o processo de alfabetização de forma interdisciplinar, desafio que se coloca aos professores que trabalham quatro componentes curriculares em menos de 14 horas semanais, pois 33% do tempo são destinados a hora-atividade. Durante a hora-atividade dos Regentes I, as crianças têm aulas com os Regentes II em outros componentes curriculares: Ciências, Educação Física, Arte, Ensino Religioso e Inglês.

Na análise dos planejamentos, percebeu-se uma dificuldade até mesmo para relacionar habilidades do mesmo componente curricular, sendo que nem todas as práticas de linguagem são contempladas. O que reforça dados levantados nos questionários *on-line*, sobre a necessidade de formações envolvendo as práticas de linguagem, inclusive conceituando-as. Desta forma, também será necessário um trabalho com vistas à formação dos professores para o desenvolvimento da Consciência Fonológica, para atender as demandas do processo de alfabetização e do Referencial Curricular Municipal.

Destaca-se também a necessidade de formações envolvendo o uso do livro didático, que aparece em apenas um dos cinco planejamentos analisados, mas que faz parte da política nacional de educação e está alinhado com as habilidades da BNCC. Durante a entrevista, alguns participantes falaram sobre o uso do livro didático:

Eu uso o livro didático, gosto do livro didático. Eu acho que ele é um apoio, mas ele não é o meu foco principal (P1).

Os livros didáticos vêm de acordo com a BNCC, mas os do segundo ano esse ano a gente cedeu para o terceiro ano, que estava muito avançado para eles, então a gente não conseguiu utilizar. E do terceiro ano aí foi para o quarto, porque não dava para usar. Estava muito além do nível deles. Talvez agora que vai trocar o livro que a gente fez nova escolha, talvez venha algo melhor, mas a gente não conseguiu utilizar o livro de português, o de matemática a gente conseguiu, era um livro bom (P3).

Então, o livro lá na minha unidade tem para todos, mas eu não consigo usar. Às vezes para eu dar uma olhada, será que eu consigo usar, utilizar o livro? Mas é bem pouco que eu consigo, daí eu deixo para o final do ano, quando já encerrou tudo, então vou usar bastante, vou usar, né? Para não ir para casa um livro em branco e o material ser jogado fora entre aspas, né? Caro, que é, e sem aproveitar. Então é o que eu estou fazendo no momento (P5).

Os relatos das participantes apresentam informações sobre a dificuldade de se trabalhar com o livro didático, que muitas vezes não está compatível com as necessidades dos estudantes e seus conhecimentos. Tal problemática pode estar relacionada ao contexto de retorno das aulas presenciais, das defasagens dos estudantes e da necessidade de recomposição das aprendizagens.

Sobre os interesses de formação apresentados de forma explícita pelas participantes, quando indagadas sobre as temáticas que consideram importantes para a formação continuada, apresentam-se trechos das entrevistas de todas as participantes:

Eu acho que eles poderiam fazer com a gente formações sobre as dificuldades de aprendizagem. Existe uma criança com uma dificuldade, um transtorno ou tem alguma coisa, por exemplo, tem uma dislexia. Como fazer? Como ajudar esse professor? Eu acho que isso poderia começar a nos ajudar (P1).

É temas envolvendo essa questão do letramento, trazer a literatura, a literacia, eu acho que são bem significativas. É, eu não participei, mas tem um pessoal ali que fez uma formação também de matemática, que era nessa questão do tema gerador, de trabalhar a interdisciplinaridade. Então esses temas são essenciais, né? (P2).

Com relação a isso, da consciência fonológica, mais com relação às práticas assim, até sobre como a gente elaborar atividade assim no computador, que eu vejo que tem bastante recursos assim que os professores têm, só que a gente não aprende a elaborar, assim como eles. Tipo a gente usar um programa para elaborar, sabe que a gente pega pronto. Eu queria aprender como fazer, sabe? [...] E da consciência fonológica porque eu preciso me aprofundar mais (P3).

Faltou um pouquinho assim para mim, a questão de conhecer mais tecnicamente, sabe, alguns termos, algumas bases, estágios de alfabetização (P4).

Eu gostaria que tivesse formação para um planejamento interdisciplinar (P5).

Podemos observar que as professoras apresentam necessidades formativas envolvendo teoria e prática, desde a compreensão das dificuldades de aprendizagem, o planejamento interdisciplinar, conceitos e teorias da alfabetização, incluindo a consciência fonológica. As necessidades formativas partem da necessidade de se compreender a teoria na prática, com orientações e exemplos de transposição didática. As participantes também mencionam formações envolvendo o uso das tecnologias, ferramentas tecnológicas para elaborar atividades, como destacado pela participante P3.

4.2.1 Em síntese: Vozes Docentes sobre o Planejamento a partir da BNCC e Referencial Curricular

Nesta etapa da pesquisa participaram cinco professoras, com idade entre 32 e 46 anos. As participantes trabalham em cinco escolas distintas, de três regiões diferentes do município. Todas as participantes são regentes de turmas de alfabetização, sendo que três delas do 2º ano e duas do 1º ano.

Constatou-se na resposta das participantes, elementos para responder a dois objetivos específicos da pesquisa. Dentre as respostas, observou-se uma preocupação com a alfabetização no contexto da pandemia, devido às dificuldades acentuadas dos estudantes, o que dificulta a consolidação do Sistema de Escrita Alfabética até o término do 2º ano, embora essa já fosse uma preocupação anterior à crise sanitária, reforçando a importância da Educação Infantil, com práticas intencionais com a linguagem.

Dentre os desafios para alfabetizar as crianças atualmente, apresenta-se a dificuldade de colocar a criança no papel de protagonista, pois muitas têm medo de errar, ou não querem tentar, alegando que ainda não sabem escrever. Tal situação deve-se também ao lugar ocupado pelo erro na escola, que não é compreendido no processo de construção do conhecimento. Outra possibilidade diz respeito à forma como se trabalha com as experiências de escrita da criança, como são incentivadas a escrever e desenvolver suas escritas espontâneas desde a Educação Infantil. E mais do que isso, se são possibilitadas práticas envolvendo as tentativas de escrita da criança, nos anos que antecedem a sistematização da alfabetização.

Observou-se dentre as respostas da participante P1, que ela considera fundamental para o sucesso do processo de alfabetização o trabalho com a

consciência fonológica, partindo da realidade das crianças e com os gêneros textuais, para que a escrita tenha sentido. A participante P1 também menciona a importância do trabalho com o alfabeto móvel, os jogos e trabalhos em grupo para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Ao analisar o seu planejamento constatou-se que realmente ela compreende a alfabetização partindo do texto, pois realiza atividades envolvendo diferentes gêneros textuais, com possibilidades de escrita espontânea e o uso de letras móveis. Embora ela tenha ressaltado que existe a necessidade das redes adquirir alfabetos móveis, já que as letras impressas não apresentam tanta durabilidade. A participante P1 utiliza o currículo para planejar as suas aulas, realizando sua organização por meio de sequências didáticas, mas sem mencionar interdisciplinaridade.

A participante P1 mencionou a importância de se realizar atividades em grupo e com jogos, na interação com os pares, como um elemento fundamental para a alfabetização, mas não apresentou propostas em seu planejamento, o que segundo ela se deve às restrições no espaço físico, pois a escola está em um prédio que foi adaptado para recebê-los. Compreendemos que o ideal seria que as escolas contemplassem a medida mínima por alunos em sala, proporcionando espaços amplos para as atividades pedagógicas, mas como isso não é uma realidade de todas, será necessário revisitar os espaços, buscando novas estratégias para além da sala de aula.

Dentre os planejamentos analisados na pesquisa, a participante P2, apresentou o formato mais diferenciado, por meio de um projeto pedagógico, justificando ser uma tentativa de recomposição das aprendizagens de seus alunos, que não tiveram o Pré II e o 1º ano no formato presencial, assim como, uma possibilidade de trabalhar o lúdico e os gêneros textuais. No planejamento são descritas as etapas que se pretende adotar durante os 4 meses de sua duração, de forma mais generalizada, sem descrições das habilidades e objetos do conhecimento segundo o currículo municipal.

A participante P2 apresenta diversos gêneros textuais em seu planejamento, com atividades prioritárias envolvendo oralidade e escrita, busca uma interdisciplinaridade, embora não apresente os objetos de conhecimento, para que se possa realizar uma análise detalhada sobre suas propostas e objetivos.

Ao realizar uma crítica sobre a fragmentação do conhecimento em componentes curriculares, a participante P2 apresenta como argumento que a Teoria

da Complexidade adotada pelo município contradiz esse formato de disciplinas, que deveriam ser trabalhadas de forma transdisciplinar, como busca realizar no seu projeto pedagógico, embora ressalte que isso ainda é muito difícil de se realizar.

Sobre os dados apresentados pela participante P3, pode-se perceber que ela, assim, como a participante P1, ressalta a importância do trabalho com a Consciência Fonológica e o uso das letras móveis para o sucesso na alfabetização. Ela menciona como possibilidade de trabalho com o novo currículo a interdisciplinaridade, embora não apresente atividades interdisciplinares no seu planejamento, trazendo à tona a necessidade de observar os discursos e as práticas dos docentes, pois existe um conhecimento sobre o que deve ser feito, mas uma dificuldade de colocar isso em prática.

A participante P3 apresenta dificuldades para criar estratégias para alcançar as habilidades descritas em seu planejamento. Mesmo partindo do gênero textual, não realiza todas as atividades tendo centralidade no texto, o que ela reforça no seu discurso, quando relata ter dificuldade para encontrar ou elaborar atividades com a nova proposta. Com as informações do seu planejamento constatou-se a necessidade de formações envolvendo a elaboração de sequências didáticas, com elementos importantes para a alfabetização, como por exemplo, jogos, estratégias mais lúdicas, atividades integrando as quatro práticas de linguagem contextualizadas com o texto.

Em relação aos dados apresentados pela participante P4, observou-se uma preocupação com o contexto atual, de retomada das aulas presenciais, onde os prejuízos na aprendizagem das crianças são imensuráveis. Para realizar o seu planejamento, a participante afirma mobilizar conhecimentos relacionados à rotina, a ludicidade, a Consciência Fonológica, aos níveis de escrita, ressaltando a necessidade de se considerar o sujeito que aprende ao longo do processo de aprendizagem. A participante considera que o vínculo entre professor e aluno é um elemento fundamental para o sucesso da alfabetização.

Mesmo com um planejamento bem estruturado e com tentativas de interdisciplinaridade, partindo do texto e do currículo municipal, a participante não contempla todas as práticas de linguagem em suas atividades. Além das atividades elaboradas não proporcionarem de forma aprofundada que os estudantes desenvolvam as habilidades selecionadas, pois são planejadas poucas estratégias para a quantidade de habilidades descritas. O que reforça a necessidade de orientações e formações sobre o planejamento de ensino, buscando reflexões sobre

os encaminhamentos metodológicos adotados, na busca por estratégias mais assertivas e equânimes, que garantam de fato os direitos de aprendizagem.

A participante P5, assim como a participante P4, compreende que o trabalho com a rotina é fundamental para o sucesso na alfabetização, trazendo descrições detalhadas sobre a rotina diária em seu planejamento, apresentando estratégias diversificadas para cada aula. Ela utiliza o currículo para planejar suas aulas, partindo do texto, mas tem dificuldade para desenvolver as habilidades descritas, com poucas possibilidades de atividades para cada uma delas.

Em relação aos conhecimentos mobilizados pelas participantes constatou-se que todas planejam atividades partindo dos gêneros textuais, mas nem todas conseguem contemplar as quatro práticas de linguagem em seus planejamentos. Na análise dos planejamentos foram percebidas dificuldades para realizar atividades interdisciplinares, assim como, para propor atividades envolvendo jogos e trabalhos em grupo e para utilizar o livro didático. Sobre os objetos do conhecimento/objetivos de aprendizagem, apenas uma participante não os descreve conforme o currículo municipal em seu planejamento.

Sobre as necessidades formativas, são amplas e diversas, mas destaca-se a dificuldade das participantes em transpor os conteúdos/objetos do conhecimento para a sua prática, para elaborar atividades que proporcionem aos alunos as habilidades/objetivos de aprendizagem do ano em que estudam. São citadas dificuldades até mesmo com os termos, que nem sempre são conhecidos ou de fácil compreensão.

As participantes demonstraram interesse por formações envolvendo a alfabetização na BNCC, com exemplos de atividades práticas, onde o trabalho tenha como foco o texto em meio às práticas de linguagem.

As professoras apresentam a necessidade de compreender como trabalhar de forma interdisciplinar, considerando os diferentes níveis de aprendizagem da turma, com o protagonismo do estudante e propiciando que as habilidades de fato sejam alcançadas, em meio às defasagens provocadas pela pandemia. Já que as professoras que atuam como Regentes I têm sob responsabilidade quatro componentes curriculares, com objetivos de aprendizagem diferentes, e atuam diretamente com as crianças menos de 14 horas semanais, desta forma, o tempo é mencionado com um problema no processo de alfabetização, que requer um trabalho sistematizado e de constantes retomadas. Diante disso, as professoras apresentam,

dentre as demandas, o interesse em compreender como relacionar os conceitos, saberes de forma interdisciplinar, ou até mesmo, transdisciplinar como a abordagem adotada pelo município, para otimizar seus planejamentos e realizar uma tentativa de concluir de forma significativa os conteúdos trimestrais, sem a fragmentação dos conhecimentos.

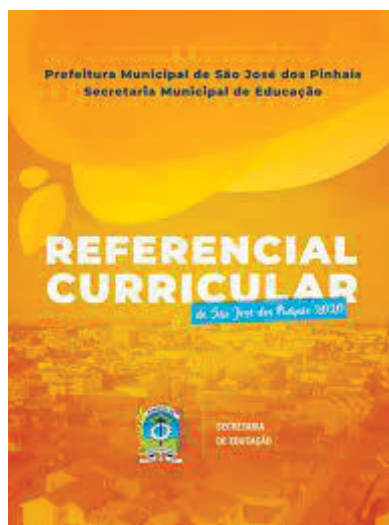
As professoras desta etapa da pesquisa reforçaram dados apresentados nos questionários, onde mencionam a importância de formações envolvendo a teoria e a prática, com temáticas que abordam os conceitos e teorias de alfabetização, incluindo a Consciência Fonológica, as dificuldades de aprendizagem, as tecnologias a serviço do processo educativo e o planejamento interdisciplinar, com vistas à compreensão e transposição dos conteúdos do currículo para a prática de sala de aula. Desta forma, será fundamental um processo de formação permanente, com reflexões sobre as problemáticas apresentadas pelos docentes, buscando soluções conjuntas, tanto dentro da escola, nos momentos de hora-atividade, como em formações na esfera municipal e quiçá com políticas bem estruturadas para a formação dos alfabetizadores a nível nacional.

4.3 ANÁLISE DO REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS

Ao realizar a análise do Referencial Curricular de São José dos Pinhais 2020, documento em vigor e disponível na página oficial da prefeitura, a pesquisadora realizou uma análise documental. Para a análise foram levantados pontos relacionados ao documento, dentre eles: estrutura, marcos legais, concepção de currículo, fundamentação teórica, eixos articuladores gerais do município, organização curricular, orientações para a alfabetização e o componente curricular de Língua Portuguesa, sempre com vistas à Base Nacional Comum Curricular, documento normativo.

O Referencial Curricular de São José dos Pinhais apresenta 726 páginas, divididas em 11 capítulos, sendo eles: 1) Introdução; 2) Marco Legal; 3) Currículo Integrado e Organização Sistêmica; 4) Raíz Epistemológica, Matriz Transdisciplinar e Metodologia; 5) Eixos Articuladores Gerais do Município (EI e EF); 6) Educação Infantil; 7) Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental; 8) Ensino Fundamental; 9) Projetos Gerais; 10) Educação Especial; e 11) Gestão Democrática e Participativa (FIGURA 7).

FIGURA 7 - REFERENCIAL CURRICULAR DE SÃO JOSÉ DOS PINHAIS



FONTE: SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (2020)²

Ao analisar a estrutura do documento municipal, pode-se perceber elementos em comum com a BNCC, que também apresenta os marcos legais e fundamentos que a embasam, as etapas da Educação Infantil e Ensino Fundamental de forma detalhada e a Transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A BNCC não apresenta detalhamentos sobre a Educação Especial, mas reforça que essas questões precisam ser consideradas na organização curricular, tal orientação foi seguida pelo município, que descreve as especificidades desta modalidade de ensino. A BNCC discorre sobre a necessidade de “atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da educação especial” (BRASIL, 2018a, p. 327).

O documento municipal apresenta no primeiro capítulo, seus ideais em relação à formação que pretende assegurar, reforçando a necessidade de mudanças para os desafios da sociedade atual, que é permeada por incertezas, ambiguidades e complexidades. Essas mudanças devem ocorrer nos tempos e espaços educativos, nos grupos de trabalho, na avaliação e na prática educacional. O município visa a “uma educação integral, que transforme seu olhar para o desenvolvimento do estudante, como sujeito ativo no processo educacional, considerando a complexidade e diversidade do contexto (local e global) ao qual ele pertence” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 15).

²[http://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/REFERENCIAL CURRICULAR_DE_SÃO_JOSÉ_DOS_PINHAIS_FINAL_baixa_resolução_2_1.pdf](http://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/REFERENCIAL_CURRICULAR_DE_SÃO_JOSÉ_DOS_PINHAIS_FINAL_baixa_resolução_2_1.pdf)

O documento busca alinhar-se com a BNCC (2017) e o Referencial Curricular do Estado do Paraná (2019), na perspectiva da equidade, garantindo as aprendizagens essenciais aos estudantes. O Referencial Curricular de São José dos Pinhais foi realizado em uma tessitura coletiva, para demonstrar a identidade do município, reforçando a necessidade da reelaboração dos Projetos Político-pedagógicos para sua efetiva implementação. Desta forma, cada unidade de ensino deve atentar-se às especificidades locais e as suas necessidades. O documento “busca ser orgânico, dinâmico, passível de alterações conforme requer o momento histórico atual com sua força de transição, suas permanências, rupturas e simultaneidades” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 16).

A proposta do município apresenta 6 (seis) princípios gerais, são eles: 1) Educação Integral; 2) Equidade e Igualdade; 3) Educação Inclusiva; 4) Educador e Estudante; 5) Educação para a Paz; e, 6) Avaliação. O município reforça o compromisso assumido pela BNCC, com a Educação Integral, com a Equidade e com a Igualdade. Pretende também assegurar resultados já mencionados na BNCC, nas dez Competências Gerais da Educação Básica, com a pretensão de construir uma sociedade inclusiva.

A proposta curricular municipal tem como marcos legais a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - a Lei nº 8069/1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a Lei nº 11.274 – que regulamenta o Ensino Fundamental de nove anos a partir dos 6 anos de idade, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, a Lei nº 13.005 de 2014 - Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (2017), o Referencial Curricular do Estado do Paraná, entre outras diretrizes, que também fazem parte dos marcos legais da BNCC (2018).

O município adota a concepção de currículo integrado, com a percepção de que seu sentido “é o de “catalisar” todas as experiências e a cultura efetiva e/ou em tessitura na instituição para ser capaz de se tornar realidade intencional na formação dos sujeitos/agentes envolvidos no projeto e no processo educativo” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 29). Desta forma, pretende trabalhar com as diversidades e incertezas, de forma ativa e integrativa, buscando ser real e “privilegiar as várias

dimensões e sentidos presentes no ambiente educativo; as dificuldades de estudantes e educadores como sujeitos do processo formativo” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 30).

A fundamentação teórica adotada ao longo do documento é a concepção epistemológica da Dialética da Complexidade. Ressaltando que “todos e cada um se enquadram como educadores formadores e administradores na tessitura da excelência educativa e da diversidade de excelências que fazem parte desse horizonte educativo que é a razão de ser da rede [...]” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 33).

O município demonstra uma preocupação com a forma de pensar complexa, diante das incertezas e do imprevisível, algo que se realiza em conjunto, por meio da reflexão-ação permanente. O documento tem como referencial teórico e fundamentação para a Teoria da Complexidade, “autores como Morin, Capra, Prigogine, Mariotti, Freire, Marx, Engels, Saviani, Ardoino, Maturana, Varela, entre outros” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 36). O município apresenta orientações a respeito do trabalho transdisciplinar, no compromisso com a educação integral na tríade PENSAR-SER-AGIR, tendo como elementos básicos:

- COSMOVISÃO (visão de mundo geral ↔ local e que mundo ↔ pessoa se deseja formar);
- CONHECIMENTO (em seu entendimento como ciência, conteúdo historicamente acumulado, contexto formativo, interferências de e para a aprendizagem, concepção complexa, saberes escolares, experiências e vivências com os pares ou externas à unidade educacional);
- SUJEITOS (todos os agentes/pessoas da comunidade escolar, seja educador, estudante ou famílias, pois tudo e todos educam, formam e aprendem). (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 39).

Diante desta fundamentação teórica, cabe a reflexão, pois esses conceitos não são plenamente conhecidos pelos profissionais da educação com vistas à prática pedagógica, o que reforça a necessidade de estudos e formações, tendo como objetivo a compreensão dos professores sobre a proposta adotada pelo município, além das formações sobre as novas orientações provenientes da implementação da BNCC. O trabalho transdisciplinar também é algo a ser conquistado, pois a integração dos conhecimentos de forma interdisciplinar ainda é um desafio não superado pelos professores em seus planejamentos e práticas, o que traz indícios sobre as dificuldades para elaborar e realizar um planejamento transdisciplinar. De acordo com o Referencial, “a ação docente deverá ser contemplada de tal forma que aguace nos

estudantes o PENSAR livre, a SER autônomo, crítico e reflexivo, para que possa AGIR de forma ética e humana” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 65).

Ao adotar a metáfora da teia, o documento apresenta a ideia de que o conhecimento não apresenta um ponto final, tendo dimensões mais amplas e interdependentes, religando saberes. A ideia do trabalho transdisciplinar “oportuniza uma proposta de educação transformadora, integrando as diversas áreas do conhecimento, indisciplinando as disciplinas, através da articulação entre as inúmeras formas de compreensão do mundo” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 56). Neste momento, cabe ressaltar que a BNCC não apresenta opções de abordagens ou metodologias, sendo que essas escolhas devem ser realizadas de acordo com a realidade de cada sistema ou rede de ensino, como no caso do município aqui estudado, que apresenta sua opção de abordagem dos conhecimentos na Teoria da Complexidade.

O Referencial Curricular de São José dos Pinhais descreve sete eixos articuladores gerais do município: 1) Ambiente - Consciência Planetária; 2) Diversidade – Raça, Gênero, Cor, Sexo; 3) Paz, Justiça e Democracia; 4) Saúde, Educação e Moradia; 5) Inclusão Digital; 6) Criança como Sujeito de Direitos; e, 7) Educação Alimentar e Nutricional. Ao explicitar cada eixo, o documento faz um breve relato sobre as perspectivas adotadas, relacionando com o contexto atual, visando à formação de sujeitos conscientes sobre os cuidados com o planeta Terra, valorizando a riqueza da vida e da cultura, a paz, a democracia e a justiça em todas as relações. Além de trazer questões relacionadas aos Direitos Humanos, reflexões sobre a era digital, reconhecendo a criança como sujeito, apresentando também a preocupação com a formação para uma alimentação saudável.

Em relação às etapas da Educação Básica atendidas, o documento apresenta informações sobre a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Em relação à Educação Infantil, apresenta as concepções indissociáveis do educar e cuidar, assim como disposto na BNCC e em outros documentos. Discorre sobre o histórico da Educação Infantil no município, orientações sobre ingresso nas unidades educacionais, divisão das turmas por grupo etário com suas respectivas nomenclaturas e número de profissionais atuantes.

Sobre a organização curricular, segue os direitos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, conforme orientações da BNCC, mas ressalta que no Referencial Municipal terá como dimensões, a tríade: Pensar, Ser e

Agir. Observa-se uma preocupação com o protagonismo das crianças, por meio de interações e brincadeiras, assim como na BNCC, pois “no centro do projeto educativo estará o agir da criança, que ultrapassa o papel de mera espectadora de sequências de atividades ou refém de propostas sem sentido” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 94).

Ao reconhecer as especificidades das crianças da Educação Infantil, o município segue as orientações da BNCC sobre a divisão das crianças em três grupos, por faixa etária. Sobre a idade obrigatória da Educação Infantil, 4 e 5 anos, retrata a preocupação com as práticas pedagógicas, que não devem ser vistas “como preparatórias para o ingresso no Ensino Fundamental, mas sim como práticas que possibilitem às crianças, como sujeitos históricos e de direitos, a internalização e a apropriação da cultura e seu contínuo desenvolvimento bio↔psico↔social” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 118).

No quadro orientador sobre a organização dos ambientes para as turmas de Pré I e Pré II, o referencial municipal apresenta um *Checklist* com alguns elementos fundamentais para essas turmas, sendo eles: Calendário, Rotina, Canto de apreciação, Crachás, Identificação nas mochilas, Identificação nas portas, Ateliê de Artes, Canto da Leitura, Produções Expostas, Brinquedos, Canto do Conhecimento Matemático, Alfabeto, Canto do Meu Nariz Cuido Eu, Canto das Atividades Diversificadas Esteticamente organizadas, Tatames, Espelho grande, Mobiliário. Ao analisar estes elementos pode-se constatar indícios de um trabalho com a função social da escrita na Educação Infantil, principalmente com as identificações nas mochilas e portas, com a orientação a respeito do uso de crachás e na organização de um espaço para a leitura, por meio do “Canto da Leitura”, que, segundo a descrição, deve deixar livros de qualidade na altura das crianças, realizando trocas periódicas dos materiais. Sobre a exposição do alfabeto, que deve ser livre de estereótipos, seria interessante observar a intencionalidade pedagógica na prática diária.

Em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento e os campos de experiência, o município adota a mesma organização da BNCC para a Educação Infantil, inserindo os códigos alfanuméricos. Desta forma, afirma que “os objetivos específicos aqui apresentados derivam da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e irão servir de referência aos educadores em seu trabalho, podendo estes ampliar as

experiências proporcionadas às crianças [...]” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 165).

Dentro dos cinco campos de experiências “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, o município descreve detalhadamente ações para desenvolver cada um dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento propostos na BNCC (2018). A organização municipal, com suas especificidades, está detalhada no QUADRO 18.

QUADRO 18 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR MUNICIPAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

CAMPO DE EXPERIÊNCIA “ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO” CRIANÇAS PEQUENAS (DE 4 A 5 ANOS E 11 MESES)
Objetivo de aprendizagem e desenvolvimento BNCC (EI03EF02) INVENTAR BRINCADEIRAS CANTADAS, POEMAS E CANÇÕES, CRIANDO RIMAS, ALITERAÇÕES E RITMOS. • Participar de situações que envolvam cantigas de roda e textos poéticos. • Participar de brincadeiras cantadas e cantar músicas de diversos repertórios. • Participar de situações de criação e improvisação musical. • Conhecer poemas, parlendas, trava-línguas e outros gêneros textuais. • Declamar suas poesias e parlendas preferidas fazendo uso de ritmo e entonação. • Brincar com os textos poéticos em suas brincadeiras livres com outras crianças. • Participar de jogos e brincadeiras de linguagem que exploram a sonoridade das palavras (sons, rimas, sílabas, aliteração). • Reconhecer rimas. • Conhecer textos poéticos típicos de sua cultura. PARA QUE AS APRENDIZAGENS OCORRAM, ESPERA-SE QUE AS CRIANÇAS: • Conheçam canções, parlendas, poemas e histórias rimadas de forma prazerosa e significativa, em contextos lúdicos e divertidos, e se interessem por brincar com a linguagem, desenvolvendo a imaginação, a criatividade e construindo noções da linguagem oral e escrita. • Participem de situações que desenvolvam o hábito e o prazer por escutar, recitar e fazer a pseudoleitura de textos poéticos, textos típicos de seu território. • Observem a importância dos recursos gráficos, além da estrutura dos textos como poemas, parlendas e canções, brincando e declamando diversas vezes em suas brincadeiras ou outras situações significativas os textos conhecidos, participando de situações de declamação, divertindo-se e conversando sobre as palavras rimadas ao brincar com seu ritmo e identificando rimas, assonâncias e aliterações. • Identifiquem que os textos se dividem em partes em que podem recitar, ou cantar suas poesias e parlendas preferidas fazendo uso de ritmo e entonação. • Divirtam-se e se interessem por brincar com os textos poéticos em suas brincadeiras livres com outras crianças.

FONTE: São José dos Pinhais (2020).

Ao analisar a organização municipal para que os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento sejam alcançados, conforme disposto no Quadro 18, percebe-se uma preocupação com as atividades pedagógicas que serão planejadas, trazendo exemplos didáticos para os docentes de forma detalhada. Além da descrição do objetivo com o código alfanumérico, conforme BNCC, são apresentadas situações de aprendizagem. Na idade obrigatória da Educação Infantil, 4 e 5 anos, são descritas, por exemplo, situações de aprendizagem envolvendo a linguagem oral e a linguagem escrita, com diferentes gêneros textuais. Discorrendo sobre experiências em que a

criança participe de situações de escrita com a mediação do educador, realize pseudoleitura, relate oralmente sobre acontecimentos da história ouvida, amplie o seu vocabulário, produza escritas espontâneas utilizando letras como marcas gráficas, escute histórias e etc. Tais informações são essenciais para se pensar o desenvolvimento da linguagem oral e escrita na idade obrigatória da Educação Infantil, questões que serão ampliadas e consolidadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Soares (2020) afirma que as crianças de escolas públicas podem aprender a ler e a escrever, se o foco for a aprendizagem, para então se pensar no ensino, acompanhando e conhecendo o desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças dos 4 aos 8 anos, ressaltando a necessidade de um olhar atento às crianças no início da escolarização obrigatória. Para ela, a ação docente deve partir do que as crianças já sabem e do que são capazes de aprender.

A proposta municipal menciona que as ações educativas planejadas pelo educador devem partir “das experiências que a criança já teve e que poderá ampliar a partir de situações de aprendizagens significativas e adequadas para cada fase do desenvolvimento infantil”. Relata que a criança desde que nasce está imersa em situações comunicativas e que precisa ampliar as formas de comunicação, com novas experiências, inclusive “relacionadas ao comportamento leitor, leitura, e uso da imaginação, especialmente a linguagem escrita, sempre convidando a criança a iniciar o contato com texto, com imagens, com o imaginário” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 204).

O Referencial Curricular no que diz respeito à Educação Infantil do município, apresenta muitas informações aos docentes, trazendo orientações e alguns modelos a respeito dos projetos desenvolvidos, do planejamento, das práticas cotidianas, documentação pedagógica e o percurso avaliativo, confirmando a necessidade da ação pedagógica intencional. Ao discorrer sobre a formação pedagógica, apresenta as bases legais e assume que a “formação continuada deverá ser pensada de tal maneira que subsidie os profissionais com conhecimentos que lhes deem condições para promover o pleno desenvolvimento dos estudantes” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 249).

No que diz respeito à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assumem que as duas etapas são indissociáveis, sendo que as mudanças requerem diálogo institucional e pedagógico, sem a ruptura entre elas, para

que exista a continuidade “intencional e articulada das aprendizagens já desenvolvidas” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p.261). O documento traz a necessidade da elaboração de projetos específicos, que contribuam com o acolhimento das crianças e possibilitem o diálogo entre os profissionais da educação que atuam nestas duas diferentes etapas e a família, visando à tessitura de um processo sem rupturas e atento às dificuldades que possam surgir.

No Ensino Fundamental, o texto descreve que, com a homologação da BNCC em 2017, tornou-se obrigatória a elaboração e reelaboração dos currículos, o que no Estado do Paraná culminou na organização do “Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações”, e no município, que possui Sistema Próprio, iniciaram-se os estudos sobre o documento no ano de 2018. Sendo assim, foram organizados grupos de estudos com os professores para análises e reflexões sobre os dois documentos “Base Nacional Comum Curricular” e “Referencial Curricular do Paraná”. E em 2019, na busca por uma concepção que atendesse às necessidades do município, com auxílio de uma consultoria, optou-se pela Teoria da Complexidade. Para tanto, os profissionais da Secretaria Municipal de Educação, dos Departamentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação Especial, participaram de encontros para estudar a Teoria da Complexidade, a Transdisciplinaridade e o Currículo Integrado, propostas adotadas no município.

Os coordenadores das áreas, que atuam na Secretaria Municipal de Educação, realizaram a organização dos textos de fundamentação teórica de cada componente curricular, bem como o arranjo dos objetos de conhecimento, em centrais e periféricos. A proposta do Ensino Fundamental está centrada na “necessidade de ensino↔aprendizagem interdependentes e da expressão na forma espiral, destacando o contínuo educativo, as retomadas cumulativas e as interdependências com os direitos de aprendizagem em seu processo teórico e prático” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 267). O município também demonstrou a preocupação de que o currículo não se tornasse um documento de gaveta, por isso buscou articular ações com um pedagogo de cada núcleo, que foram escolhidos por seus pares.

Sobre o processo de alfabetização destacam a necessidade de assegurar o percurso das aprendizagens de maneira contínua, integrando a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com a progressão dos conhecimentos e consolidação das aprendizagens anteriores, com foco nas dimensões SER, PENSAR e AGIR, destacando que:

A ação pedagógica no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental tem como foco a alfabetização, garantindo as oportunidades para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado com o desenvolvimento de outras habilidades (de leitura e de escrita), a contextualização das práticas diversificadas de letramentos e a necessidade de alfabetização em todas as áreas de conhecimento, com suas especificidades (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 268).

Desta forma, o município apresenta suas concepções sobre a alfabetização, que deve ocorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, salientando que as crianças trazem experiências anteriores, que contribuem para a compreensão do sistema de escrita. Embora, “aprender a ler e a escrever e ter sucesso nessa ação depende necessariamente da compreensão sobre o funcionamento do sistema de escrita e sobre como se configura o princípio alfabético” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 300). No QUADRO 19 - SEA (Sistema de Escrita Alfabética).

QUADRO 19 - 10 PROPRIEDADES DO SEA

1. Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2. As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assuma formatos variados (P, p, P, p).
3. A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4. Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5. Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6. As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7. As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8. As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro; certos sons podem ser notados com mais de uma letra.
9. Além de letras, na escrita de palavras usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.
10. As sílabas podem variar quanto às combinações entre consoantes e vogais (CV, CCV, CVV, CVC, V, VC, VCC, CCVCC...), mas a estrutura predominante no português é a sílaba CV (consoante – vogal), e todas as sílabas do português contêm, ao menos, uma vogal.

FONTE: SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (2020, p. 300-301) *APUD* MORAIS (2012, p. 51)

Ao trazer as Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética, de acordo com Morais (2012), o município apresenta a ideia da escrita alfabética da língua portuguesa como um sistema notacional, onde as crianças precisam compreender suas convenções. Desta forma, aponta para a necessidade de que as práticas pedagógicas sejam intencionais, com a mediação dos professores para a aprendizagem do SEA, que “não ocorre da noite para o dia, mas sim, pressupõe um percurso evolutivo, de reconstrução, no qual a atividade do aprendiz é o que gera, gradualmente, novos conhecimentos rumo à “hipótese alfabética” (MORAES, 2012, p. 52).

As orientações sobre o trabalho com os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, apontam para o trabalho com as Propriedades do SEA, juntamente com as práticas que desenvolvam as habilidades de consciência fonológica, que, segundo o documento:

Para que isso de fato possa ser desenvolvido, o professor deverá organizar atividades que promovam a reflexão sobre partes orais e escritas das palavras, privilegiando os diferentes tipos de aprendizagens (visual, auditiva e sinestésica) com jogos, textos lúdicos da tradição popular (cantigas, parlendas, trava-línguas) e outros textos significativos. Além disso, encaminhar o processo de reflexão sobre as palavras (sons iniciais, sons finais, associação com outras palavras, quantidade de sílabas, letras que estão representando os sons, o uso das palavras em outras situações) e produção de novas palavras ou textos (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 301).

As orientações municipais corroboram com Moraes (2020), que ressalta a importância do trabalho com as habilidades da consciência fonológica no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, com “uma série de outras medidas dos conhecimentos infantis relativos aos tipos de hipóteses ou níveis de compreensão sobre o SEA e ao domínio das convenções do sistema alfabético” (MORAIS, 2020, p. 216). Para o autor, o aprendizado e o desenvolvimento da escrita alfabética, em seus aspectos conceituais, está muito ligado ao desenvolvimento e à evolução das habilidades de consciência fonológica, mas não se resume a elas.

O Referencial Curricular Municipal apresenta orientações específicas para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, reforçando a importância do ensino intencional e sistemático, em consonância com as práticas de letramento. No primeiro ano do Ensino Fundamental espera-se que o estudante compreenda o funcionamento do SEA e no segundo ano, consolide as relações fonema-grafema, para ler e escrever com autonomia (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 302).

No documento são contemplados, para o Ensino Fundamental, os componentes curriculares: Língua Portuguesa, Ensino Religioso, Ciências, Geografia, História, Matemática, Educação Física, Língua Inglesa e Arte. Também discorrem sobre a Educação de Jovens e Adultos, o Projeto de Educação em Tempo Integral, a Fonoaudiologia Educacional e outros projetos gerais. Em relação a Língua Portuguesa, objeto deste estudo, pode-se perceber a adoção da concepção do trabalho partindo do texto, conforme orientações da BNCC e dos PCNs.

Na organização municipal para Língua Portuguesa, as práticas de linguagem ocupam o lugar de objetos centrais no currículo e os objetos periféricos são os conhecimentos essenciais apresentados na BNCC. As práticas de ensino devem ser

realizadas com os diferentes gêneros textuais que circulam nos campos de atuação, visando à Educação Integral e as dimensões PENSAR, SER e AGIR.

O município segue as orientações normativas da BNCC, abordando o trabalho com os campos de atuação dos anos iniciais, sendo eles: Campo da vida cotidiana, Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa e o Campo da vida pública. Trazendo informações sobre o trabalho com as práticas de linguagem em sintonia com a tríade “texto-reflexão-texto” (uso-reflexão-uso), conforme orientações do Referencial do Estado do Paraná (2019).

A organização curricular disposta no documento apresenta para o componente curricular de Língua Portuguesa: ano, campo de atuação, objetos de conhecimento centrais, objetos de conhecimento periféricos e os objetivos de aprendizagem com os códigos alfanuméricos (FIGURA 8).

FIGURA 8 - ORGANIZAÇÃO CURRICULAR MUNICIPAL LÍNGUA PORTUGUESA

1º A N O	CAMPO DE ATUAÇÃO	OBJETOS DE CONHECIMENTOS CENTRAIS	OBJETOS DE CONHECIMENTOS PERIFÉRICOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM
	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Leitura/escuta (compartilhada e autônoma)	Protocolos de leitura; Disposição gráfica (aspectos estruturantes).	Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página, para que saibam que essa é uma regra específica do sistema linguístico e que tem o objetivo de organizar e unificar a escrita. (EF01LP01/SJP)* .
	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Escrita (compartilhada e autônoma)	Correspondência fonema-grafema.	Escrever, espontaneamente ou por ditado, com a mediação do professor, palavras e frases de forma alfabética, de modo que se compreenda que os fonemas são representados por grafemas na escrita e aprendendo as regras de correspondência entre fonemas e grafemas. (EF01LP02/SJP)
	TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO	Escrita (compartilhada e autônoma)	Construção do sistema alfabético/ Convenções da escrita; Função do símbolo	Observar escritas convencionais de palavras nos diferentes textos dos campos de atuação, a fim de perceber as diferenças e semelhanças entre as palavras, conhecendo a função do símbolo na escrita. (EF01LP03/SJP)

FONTE: SÃO JOSÉ DOS PINHAIS (2020, p. 304)

Em relação à organização curricular municipal, ao realizar uma análise comparativa com a BNCC é possível verificar todos os elementos, mas alguns deles com outras nomenclaturas, conforme disposto no QUADRO 20.

QUADRO 20 – COMPARATIVO ENTRE OS ELEMENTOS

BNCC	Referencial Curricular Municipal
Campo de Atuação	Campo de Atuação
Práticas de Linguagem	Objetos de Conhecimentos Centrais
Objetos de Conhecimento	Objetos de Conhecimentos Periféricos
Habilidades	Objetivos de aprendizagem

FONTE: A autora (2023).

Em relação às habilidades, que apresentam os códigos alfanuméricos, para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, observou-se que são transcritas como

objetivos de aprendizagem no Referencial Curricular Municipal e apresentam descrições mais elaboradas, se comparadas com o documento nacional, o que pode ser observado no QUADRO 21.

QUADRO 21 - HABILIDADES DA BNCC/ OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM DE SJP

BNCC	Referencial Curricular Municipal
(EF01LP01) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página.	(EF01LP01/SJP) Reconhecer que textos são lidos e escritos da esquerda para a direita e de cima para baixo da página, para que saibam que essa é uma regra específica do sistema linguístico e que tem o objetivo de organizar e unificar a escrita.
(EF02LP01) Utilizar, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação.	(EF02LP01/SJP) Utilizar, com a mediação do professor, ao produzir o texto, grafia correta de palavras conhecidas ou com estruturas silábicas já dominadas, letras maiúsculas em início de frases e em substantivos próprios, segmentação entre as palavras, ponto final, ponto de interrogação e ponto de exclamação, de modo a apropriar-se, gradativamente, das convenções de uso da linguagem escrita.

FONTE: A autora (2023).

Na análise dos aspectos oportunos para esta pesquisa, pode-se concluir que o município adota as orientações da BNCC para a alfabetização, por meio do componente curricular de Língua Portuguesa e dos Campos de Experiências da Educação Infantil, trazendo orientações sobre a Teoria da Complexidade, com um trabalho envolvendo a transdisciplinaridade e o Currículo Integrado. O documento é bem elaborado e traz orientações detalhadas, principalmente sobre o trabalho com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, que deve ocorrer por meio das interações e brincadeiras, respeitando as especificidades desta fase da vida.

Para cada objetivo de desenvolvimento e aprendizagem da Educação Infantil, são descritas situações de aprendizagem para que tais objetivos se cumpram, além das orientações sobre a organização dos ambientes, com elementos básicos para as salas do Pré I e Pré II, por exemplo. Embora existam elementos indicativos de um trabalho sistematizado com a linguagem oral e escrita na Educação Infantil, percebe-se a necessidade de verificar como isso se dá na prática docente, no chão da escola e como os professores interpretam essas orientações.

Os autores Ball, Maguiri e Braun (2021), ao estudar o processo de tornar as políticas vivas nas escolas, afirmam que os professores são elaboradores de sentidos, que não podem ser “deixados de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que implementam” (BALL; MAGUIRI; BRAUN, 2021, p. 25). Os autores ressaltam que as políticas sempre são escritas pensando na melhor de

todas as escolas, de forma idealizada, mas os “textos não podem simplesmente ser implementados”, pois “precisam ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados “em” prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis” (BALL; MAGUIRI; BRAUN, 2021, p. 26).

Em relação à organização do documento para o Ensino Fundamental, percebe-se que as habilidades e os objetos do conhecimento da BNCC são contemplados, porém com outras nomenclaturas. As habilidades têm descrições mais detalhadas, o que suscitou na pesquisadora certa atenção, pois durante as entrevistas os professores citaram como uma das problemáticas da implementação da BNCC no município, a dificuldade de compreensão do que se precisa fazer para alcançar o objetivo. O que reforça a necessidade de formação continuada para os professores, que, de acordo com as concepções do município, “exige um caminho integrado à própria estruturação deste documento, das áreas de conhecimento, dos saberes escolares e dos saberes da prática” (SÃO JOSÉ DOS PINHAIS, 2020, p. 275).

A formação continuada dos professores configura-se como elemento fundamental para que a implementação da BNCC ocorra, principalmente em meio à crise sanitária da COVID-19. A BNCC ressalta a necessidade de ações conjuntas para um currículo em ação, trazendo alguns exemplos de práticas complementares para assegurar as aprendizagens essenciais de cada etapa da Educação Básica, dentre elas:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas;
- criar e disponibilizar materiais de orientação para os professores, bem como manter processos permanentes de formação docente que possibilitem contínuo aperfeiçoamento dos processos de ensino e aprendizagem;
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular para os demais educadores, no âmbito das escolas e sistemas de ensino. (BRASIL, 2018a, p. 17).

Desta forma, a União também tem responsabilidade em relação à formação dos professores para a efetiva implementação da BNCC, sendo que no dia 27 de outubro de 2020, foi publicada a Resolução CNE/CP Nº 1, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Este documento

revela a preocupação com a formação inicial e continuada dos professores, que deve ter como referência a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa iniciou com reflexões da pesquisadora sobre uma problemática recorrente no contexto educacional brasileiro, em que muitas crianças fracassam no processo de alfabetização ou são aprovados com baixas condições de domínio da leitura e escrita. Tal situação tem sido um problema para a educação pública, onde se concentram as crianças que mais precisam da escola para transformar a sua realidade.

Ressalta-se que a vivência da pesquisadora com avós analfabetos, marginalizados e discriminados em uma sociedade baseada na cultura da escrita, aliada à sua trajetória como pedagoga e professora dos anos iniciais na rede pública de ensino, impulsionou a presente investigação que, de início, apresentava como desafio: compreender como a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética aconteceria em apenas dois anos do Ensino Fundamental, alterando a meta do PNE (2014) que previa a alfabetização até o término do 3º ano, desafio que ainda não tinha sido superado.

Visando garantir o direito à educação, previsto na Constituição Federal, a BNCC apresenta-se como um instrumento para delinear a qualidade da educação, buscando garantir as mesmas oportunidades de aprendizagem, com conhecimentos essenciais para todos os estudantes da Educação Básica, e, na condição de um documento inédito no contexto nacional se fez necessário analisar sua implementação, principalmente no contexto pandêmico.

Esta pesquisa foi construída e desconstruída muitas vezes, trouxe incertezas em meio ao auge da pandemia, com restrições sanitárias e o isolamento social, o que de começo parecia ser um grande desafio, mas assim como a educação de maneira geral se reinventou, a pesquisadora também procurou novas rotas, aliando a tecnologia como uma ferramenta de seu estudo. Foram muitas dúvidas, trajetos e percursos, com a certeza de que nada permaneceu como era, tudo mudou, mesmo que seja apenas aos olhos de quem foi transformado pelas experiências que viveu.

Diante disso, o estudo partiu do questionamento sobre as alterações curriculares para a prática pedagógica, buscando compreender como o município vinha implementando as orientações para atender às concepções de alfabetização propostas na BNCC. Para isso, se deu voz aos professores alfabetizadores, para que,

a partir de suas interpretações e experiências com o currículo em ação, fossem revelados elementos significativos para compreender o objeto de estudo.

Para responder ao primeiro objetivo específico da pesquisa, foi realizada uma análise documental com o Referencial Curricular do município em questão. Partindo das análises, pode-se constatar que o município segue as orientações da BNCC, adotando como referencial a Teoria da Complexidade, na busca pelo trabalho transdisciplinar com um currículo integrado. A adoção desta abordagem teórica trouxe reflexões para a pesquisadora, pois os professores ainda apresentam dificuldades em realizar um planejamento interdisciplinar, que dirá transdisciplinar, reforçando a necessidade de formações com a BNCC e com os conceitos da abordagem adotada pelo município.

Pode-se perceber que todos os elementos da BNCC para o componente curricular de Língua Portuguesa, 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, foram adotados pelo currículo municipal, embora alguns deles receberam nomenclaturas diferentes e algumas habilidades apresentaram textos complementares, tornando-se objetivos de aprendizagem. Para os dois primeiros anos do Ensino Fundamental, as orientações apontam para o trabalho com as Propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (MORAIS, 2012), juntamente com o desenvolvimento das habilidades de Consciência Fonológica em meio às práticas de letramento.

Para a idade obrigatória da Educação Infantil observou-se que o município seguiu as orientações da BNCC, mas acrescentou de forma detalhada orientações pedagógicas, trazendo elementos fundamentais para cada turma e exemplos de ações para desenvolver cada um dos objetivos de aprendizagem. Já, nas orientações, percebem-se experiências de aprendizagem envolvendo a linguagem oral e a linguagem escrita, com os diversos gêneros textuais, atividades consideradas facilitadoras para a sistematização da alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Embora esta pesquisa não tenha como foco o trabalho com a linguagem na Educação Infantil, é fundamental compreender a importância desta etapa de ensino para a alfabetização. Desta forma, sugere-se que sejam realizadas pesquisas com ambas as etapas de ensino, incluindo a transição entre elas, com vistas a compreensão do papel da escrita em cada uma delas, buscando elementos sobre a intencionalidade pedagógica do trabalho docente.

A partir do estudo exploratório, por meio do questionário *on-line*, da entrevista semiestruturada e da análise dos planejamentos docentes, os professores foram investigados, visando responder aos outros dois objetivos específicos da pesquisa. Os dados levantados revelam que a maior parte dos professores não possui formação específica para a alfabetização, um dado preocupante, já que a Licenciatura em Pedagogia é uma formação inicial, que habilita para o trabalho com os anos iniciais, de forma mais genérica, sendo que os professores precisam ter conhecimentos aprofundados sobre o seu objeto de trabalho, no caso, o ensino da língua escrita.

A maioria dos professores que possui formação específica menciona a participação no Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) ofertado pelo Ministério da Educação, com início em 2013 e extinto em 2017, ressaltando a necessidade da continuidade de políticas de formação em nível federal, além daquelas que devem ocorrer em âmbito municipal e institucional, refletindo sobre as problemáticas locais.

Os dados apontam que os professores utilizam o currículo para planejar as suas aulas, compreendendo a perspectiva de trabalho com o componente de Língua Portuguesa, que deve ter como elemento central o texto, em meio às práticas de linguagem. Embora tenham compreensão sobre a questão apontada, apresentam como um grande problema concluir os objetos de conhecimento descritos para o trimestre, o que pode ser reflexo da pandemia e das defasagens de aprendizagem, mas também da necessidade do trabalho intencional com a linguagem na Educação Infantil.

Sobre a alfabetização no contexto da pandemia, percebe-se que as defasagens de aprendizagem ficaram mais evidentes, ressaltando as desigualdades educacionais. Durante o isolamento social, com aulas em um sistema remoto, as crianças não tiveram as mesmas oportunidades educacionais, o que reforça a necessidade de planejar estratégias de recomposição das aprendizagens, partindo dos conhecimentos de cada estudante, com um trabalho de readequação curricular, garantindo os direitos de aprendizagem.

Observou-se a preocupação docente com o processo de alfabetização no contexto atual, devido às dificuldades acentuadas dos estudantes, o que interfere na consolidação do Sistema de Escrita Alfabética até o término do 2º Ano, o que já se apresentava como um desafio antes da pandemia. Os professores também relataram

que as crianças têm apresentado novas demandas no retorno das aulas ao sistema presencial, reforçando a importância de novos saberes para se ensinar.

Sobre o desafio de alfabetizar as crianças até o término do 2º ano do Ensino Fundamental, como prevê a BNCC, vale ressaltar que as crianças pensam sobre a escrita desde muito cedo, mas precisam de ações que tenham como foco a sua aprendizagem para que possam aprender a ler e a escrever. A BNCC apresenta objetivos de aprendizagem envolvendo o trabalho com a língua escrita desde a Educação Infantil, o que, com a idade obrigatória aos 4 anos, beneficia inúmeras crianças, que devem ter acesso a situações lúdicas de aprendizagem que serão fundamentais para o processo de alfabetização.

Na Educação Infantil, a criança deve ter o contato com a leitura de textos, brincadeiras cantadas, produção de histórias orais e escritas, rimas, livros, escritas espontâneas, desta forma, construirá sua concepção sobre a língua escrita. O que deve propiciar uma verdadeira articulação entre a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, superando rupturas e fragmentações entre as etapas, possibilitando que o desafio ainda não superado de alfabetizar as crianças possa ocorrer por meio da progressão dos conhecimentos, ampliando as práticas de linguagem vivenciadas desde muito cedo.

Sendo assim, o processo de alfabetização deve integrar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com orientações pedagógicas que respeitem as especificidades de cada uma das etapas, visando à continuidade das aprendizagens, por meio da intencionalidade da prática docente. O trabalho sobre a linguagem na Educação Infantil deve propiciar o acesso aos livros de literatura infantil, à leitura compartilhada de histórias, experiências com a linguagem escrita, e a possibilidade de ampliar o seu vocabulário, desta forma, os professores da Educação Infantil precisam de formação para atuar nessa etapa de ensino, compreendendo a importância de seu papel no desenvolvimento da alfabetização.

Sobre o processo de formação docente, posto como um desafio permanente, cabe ressaltar a importância de se pensar em novas políticas de formação continuada, levando em consideração as novas demandas da sociedade e do fazer docente. Considera-se que a formação dos professores é primordial para a qualidade da educação e para que, de fato, as reformas educacionais ocorram, como a implementação de um documento como a BNCC. O processo de formação dos professores precisa superar abordagens transmissoras e uniformes, palestras

isoladas e/ou teorias descontextualizadas, que não levam em consideração as problemáticas reais da sala de aula, silenciando os professores, seus saberes e suas práticas.

A formação de professores deve partir da ação e da reflexão constante, ressaltando o protagonismo docente, com seus interesses, dificuldades, experiências, reflexões e interpretações. Um processo complexo, principalmente com as consequências da pandemia e os desafios do processo de aprendizagem da língua escrita, onde a intencionalidade pedagógica deve ocorrer desde a Educação Infantil, com mudanças na ação docente, para que a BNCC de fato garanta processos mais equânimes. Ressalta-se que um processo de formação envolve aprofundamento teórico e reflexões sobre as práticas, visitando e revisitando o currículo, para além de um encontro isolado.

Os dados também revelaram que existe uma dificuldade para compreender de fato como planejar estratégias para que os alunos alcancem as habilidades previstas, considerando a heterogeneidade da turma e a busca pelo protagonismo do aluno. Desta forma, os professores apontam algumas necessidades formativas: dentre elas, destaca-se a necessidade de formações envolvendo a transposição dos objetos do conhecimento para a prática pedagógica, buscando esclarecer termos e conceitos do currículo, com exemplos práticos para o planejamento docente.

Também foram mencionados interesses relacionados às temáticas: interdisciplinaridade, consciência fonológica, a alfabetização na BNCC, conceitos e teorias da alfabetização, as tecnologias a serviço do processo educativo e o planejamento docente. Porém, percebe-se que os professores almejam por formações que tragam exemplos concretos de interdisciplinaridade, de atividades com as práticas de linguagem e de elementos para o seu planejamento de ensino, na relação entre teoria e prática, para além de palestras e cursos isolados.

O desafio está posto, mas ao pensarmos na BNCC e nos conhecimentos essenciais a serem desenvolvidos nos estudantes será necessário ter programas de formação permanente para os professores, para que, de fato, as habilidades sejam desenvolvidas e os direitos de aprendizagem sejam garantidos, para que o currículo não seja apenas um documento de gaveta, mas uma ferramenta em prol da equidade.

Espera-se que essa pesquisa contribua para auxiliar, concretamente, as ações de formação continuada para os professores alfabetizadores, trazendo

subsídios para a prática pedagógica e reflexões no campo educacional. Espera-se também que esse estudo exploratório possibilite novas pesquisas.

Desta forma, ressaltamos a necessidade de pesquisas envolvendo as práticas de linguagem, com um olhar atento para a prática da oralidade, tão fundamental para o processo de alfabetização, além de estudos sobre o lugar da linguagem escrita na Educação Infantil.

Também será necessário compreender melhor a prática e o planejamento do professor, que, ao assumir a regência de uma turma, precisa desenvolver além da Língua Portuguesa, as habilidades previstas para as outras áreas de ensino do currículo: História, Geografia e Matemática que também devem ser alcançadas, tudo em menos de 14 horas semanais de trabalho concreto com os estudantes, já que nas horas restantes esse aluno está sob responsabilidade de outros professores, com outros componentes curriculares.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. São Paulo: Artmed Editora, 2001.

ANJOS, A. M. T. **Narrativas de crianças sobre suas relações com a escrita**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGED/UFRN), Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/44904>. Acesso em: 15 out. 2022.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. Tradução de Janete Bridon. 2ª ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016. Acesso em: 10 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997a.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: 1997b.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, 16 de julho de 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.738%2C%20DE%2016%20DE%20JULHO%20DE%202008.&text=Regulamenta%20a%20al%C3%ADnea%20%E2%80%9Ce%E2%80%9D%20do,magist%C3%A9rio%20p%C3%ABlico%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 04 de abril de 2013. Brasília: 2013a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Educacionais da Educação Básica**, 2013b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1344

8-diretrizes-curiculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 13 nov.2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino. **Planejando a próxima década**. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC/SASE, 2014.

BRASIL. **Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm#art3. Acesso em: 15 set. 2022.

BRASIL. **Portaria Nº 1.570, de 20 de dezembro de 2017**. Fica homologado o Parecer CNE/CP n- 15/2017, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, aprovado na Sessão Pública de 15 de dezembro de 2017, que, junto ao Projeto de Resolução a ele anexo, instituem e orientam a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília, dezembro de 2017b. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/PORTARIA1570DE22DEDEZEMBRODE2017.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, dezembro de 2017c. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP22DEDEZEMBRODE2017.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 15 jan. 2022.

BRASIL. **Material Complementar para a (Re)Elaboração dos Currículos**. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/1._Material_complementar_para_a_reelabora%C3%A7%C3%A3o_dos_curr%C3%ADculos.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRITO, S. N. L.; RODRIGUES, C. F. S.; MARTINS, S. B. O ensino da língua materna na educação infantil à luz da Base Nacional Comum Curricular (2017): uma análise comparativa com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998). **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, v. 9, n. 2, p. 103-119, maio-ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.47295/mgren.v9i2.2292>. Acesso em: 10 out. 2022.

CAGLIARI, L. C. **Alfabetização & Linguística**. 10 ed. São Paulo: Ed. Scipione, 1997.

CARVALHO, B. A transição da educação infantil ao ensino fundamental: considerações sobre o ensino da linguagem oral e escrita. **Revista Devir Educação**, Lavras, v.6, n.1, e-387, 2022. Disponível em:

<http://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/387>. Acesso em: 15 out. 2022.

COSTA, H. C. V. **Mão Guiando Mãos: o trabalho pedagógico com a produção textual de crianças do 2º ano do ensino fundamental no município de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/36807>. Acesso em: 10 out. 2022.

COSTA, A. B.; ZOLTOWSKI, A. P. C. Como escrever um artigo de revisão sistemática. In: KOLLER, S. H.; DE PAULA COUTO, M. C.; HOHENDORFF, J. V. (Orgs.). **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Ed. Penso, 2014, 55-70.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Ed. Cortez, 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONSECA, C. T. C. **Linguagem escrita na educação infantil: os (des)caminhos curriculares em tempos de Base Nacional Comum Curricular e pandemia**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Educacao_ClaudiaTerezinhaDeCarvalhoFonseca_19137_Textocompleto.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

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

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 33 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GATTO, R. K. S. **Efeitos de um programa de intervenção em letramento emergente desenvolvido com crianças do último ano da educação infantil**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, Ribeirão Preto, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.59.2019.tde-28052019-111148>. Acesso em: 15 out. 2022.

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

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7 ed. – São Paulo, Atlas, 2019.

GIL, A. C. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1 ed. Barueri [SP]: Atlas, 2021.

GOULART, C. **A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores**. In: BRASIL, Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Dados do Município de São José dos Pinhais**. IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/sao-jose-dos-pinhais.html>. Acesso em: 03 mar. 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 9 ed. – [Reimpr.]. – São Paulo: Atlas, 2002.

LANZA, P. M. M. O. **A mediação pedagógica na escrita inventada com crianças de cinco anos**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B9JMKC>. Acesso em: 10 out. 2022.

LANZANOVA, L. S.; SIPPERT, A.; RIOS, F. H. O ensino de língua portuguesa nos anos iniciais: uma análise sobre os reflexos dos estudos linguísticos nos documentos oficiais. **Revista Intersaberes**, v. 15, n. 35, maio/agosto de 2020. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1809>. Acesso em: 10 out. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. – 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCAS, M. A. O. F.; SAITO, H. T. I.; LAZARETTI, L. M. Reflexões sobre o ensino da língua escrita em tempos de ampliação da escolarização obrigatória. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 21, n. 3, p. 901-919, set. /dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3456>. Acesso em: 10 out. 2022.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. – [Reimpr.]. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

LÜDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, abril de 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/d7tPWYR3z6m3KWbwshH6jnJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MACÊDO, A. C. **A escrita inventada e o uso das letras móveis com crianças de cinco anos**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/31942>. Acesso em: 10 out. 2022.

MATTOS, S. M. N. d. **Conversando sobre metodologia da pesquisa científica** [recurso eletrônico]. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020. Disponível em: <http://editorafi.org>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. d. **Consciência fonológica na educação infantil e no ciclo de alfabetização**. 1 ed.; 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MORTATTI, L. R. M. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília, 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf
 Acesso em: 10 nov. 2022.

MOVIMENTO PELA BASE. **Material de apoio ao professor para recomposição das aprendizagens dos estudantes**. Brasil, 2022. Disponível em:
<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/11/fichas-dos-professores-lpemat-6dez.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

NIEDERMAYER, L. P. **O desenvolvimento da consciência fonológica no processo de alfabetização**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2019. Disponível em:
<http://tede.unioeste.br/handle/tede/4438>. Acesso em: 10 out. 2022.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1106-1133. 2017. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf>. Acesso em: 4 set. 2020.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**/ Secretaria de Estado da Educação e do Esporte – Curitiba: SEED – PR, 2019. – 4v

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico** [recurso eletrônico]: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico 2ª ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, D. D. **Cultura escrita na educação infantil: perspectivas e abordagens na produção acadêmica**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/41864>. Acesso em: 10 out. 2022.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, K. A. R. **A articulação entre o ensino e o aprendizado do sistema de escrita alfabética e da consciência fonológica no bloco inicial de alfabetização**. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2020. Disponível em:
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/40652>. Acesso em: 10 out. 2022.

SANTOS, L. M.; SANTOS, Z. B. O PNAIC e a produção de textos escritos: uma reflexão acerca do material formador. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, Dossiê n. 6,

nov. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.47456/krkr.v1i6.27921>. Acesso em: 10 out. 2022.

SARGIANI, R. A.; MALUF, M. R. Linguagem, Cognição e Educação Infantil: Contribuições da Psicologia Cognitiva e das Neurociências. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v.22, n.3,, setembro/dezembro de 2018: 477-484. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/RC9yqjQXGG9qVGzJScqYnvN/?lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2022.

SÃO JOSÉ DOS PINHAIS. **Referencial Curricular de São José dos Pinhais**. Secretaria Municipal de Educação, 2020. Disponível em: http://www.sjp.pr.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/REFERENCIAL_CURRICULAR_DE_SA%CC%83O_JOSE%CC%81_DOS_PINHAIS_FINAL_baixa_resoluc%CC%A7a%CC%83o_2_1.pdf. Acesso em: 12 mar. 2022.

SHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SILVA, R. C. da. A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisa. In: ROMANELLI, G.; BIASOLI-ALVES, Z.M.M. **Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa**. Programa de Pós-Graduação em Psicologias da FFCLRP USP / CAPES. Ribeirão Preto: Editora Legis-Summa, 1998.

SIQUEIRA, R. R. F. **Práticas pedagógicas**: como se ensina a ler e escrever no ciclo de alfabetização? Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.48.2018.tde-06072018-094930>. Acesso em: 10 out. 2022.

SOARES, M. **Alfabetização**: A questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

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

SOUZA, M. T.; SOUZA, A. C. **Aspectos de ensino e de aprendizagem na alfabetização de crianças**. Calidoscópio – v. 18, n. 1, janeiro-abril 2020. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.181.03>. Acesso em: 10 out. 2022.

SOUZA, A. B.; MARQUES, M. C. P.; SOUZA, E. B.; GABRIEL, A. P.; CHAVES, S. S.; VIZZER, M. R. Z. Construção Da Escrita Na Perspectiva Do Estudante Protagonista. **Revista De Psicologia**, v. 15, n.56, 678-92, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/online.v13i47.2089>. Acesso em: 10 out. 2022.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Tradução: Karla Reis Porto Alegre: Penso, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

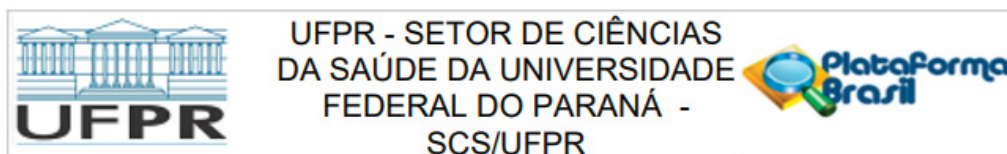
TEBEROSKY, A. **Palavras às professoras que ensinam a ler e escrever** [livro eletrônico]. 1. ed. – São Paulo: Moderna, 2020.

VIANA, F. L.; RIBEIRO, I.; BARRERA, S. D. **DECOLE – Desenvolvendo Competências de Letramento Emergente**: propostas integradoras para a pré-escola. Porto Alegre: Penso, 2017.

WOLFF, C. L.; BASTARRICA, T. G. De que modo as rimas em poemas infantis podem estimular crianças em fase de alfabetização em sua consciência fonológica e linguística? **Letrônica**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 1-13, abr.-jun. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2021.2.38748>. Acesso em: 10 out. 2022.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UFPR - SETOR DE CIÊNCIAS
DA SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARANÁ -
SCS/UFPR

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A BNCC no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores na implementação curricular de um município da Região Metropolitana de Curitiba.

Pesquisador: VERONICA BRANCO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 58439622.3.0000.0102

Instituição Proponente: PPGE: Teoria e Prática de Ensino - Mestrado Profissional

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.497.984

Apresentação do Projeto:

Projeto de pesquisa, proveniente do PPGE- Teoria e Prática de Ensino- Mestrado Profissional. Título da pesquisa: "A BNCC no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores na implementação curricular de um município da Região Metropolitana de Curitiba."

Pesquisador Principal: Profª Drª. Veronica Branco

Colaborador: Meiriane Alves Crispim

Período da Pesquisa: Setembro de 2020 a março de 2023.

Metodologia

"...Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa...Constitui-se de estudo exploratório... A pesquisa tem como objeto de estudo - a alfabetização na BNCC, sua implementação no currículo municipal, partindo da análise dos documentos oficiais e da interpretação dos professores que atuam nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, no componente curricular de Língua Portuguesa, em escolas públicas de um município da região metropolitana de Curitiba, que possui sistema próprio de ensino. Constitui-se em um estudo, pelo qual se buscará informações a respeito do processo de alfabetização até o término do 2º Ano do Ensino Fundamental, na implementação da BNCC no município.

A escolha pelos professores envolvidos no processo de alfabetização se dá por duas razões.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

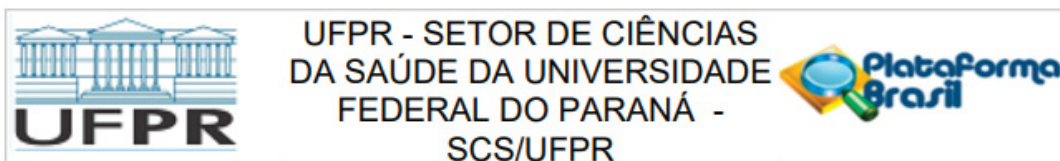
UF: PR

Telefone: (41)3360-7259

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.497.984

Primeiro, pelo fato de que no 2º ano, término do processo de alfabetização, se concentravam grandes índices de reprovações municipais antes do período pandêmico. E, segundo, devido às alterações no Referencial Curricular Municipal, por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prevê que a ação pedagógica no 1º e 2º ano, tem como foco a alfabetização. Serão utilizados como instrumentos para a coleta de dados da pesquisa: questionário, entrevista semiestruturada e análise documental... O primeiro instrumento a ser utilizado na coleta dos dados será o questionário com perguntas abertas e fechadas. Iniciando com perguntas mais simples e finalizando com perguntas mais complexas relacionadas ao problema proposto... Os instrumentos respondidos e seus respectivos participantes serão codificados para que as identidades sejam mantidas em sigilo. Os dados coletados serão utilizados apenas para fins de pesquisa... As entrevistas serão realizadas de forma semiestruturada... As entrevistas poderão ocorrer em ambiente virtual, com data definida em acordo entre pesquisador e participantes... As entrevistas serão gravadas para posterior transcrição e análise... O terceiro instrumento para coleta de dados será a pesquisa documental... Os documentos utilizados para a pesquisa serão: 1) BNCC (documento de caráter normativo); 2) Referencial Curricular do Município de São José dos Pinhais (currículo local) para os anos iniciais do Ensino Fundamental e; 3) Planejamentos docentes dos alfabetizadores – professores regentes do 1º e 2º anos, no componente curricular de Língua Portuguesa... Os dados serão analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016)..."

"18. Critérios de Inclusão e Exclusão

Para a realização da pesquisa serão selecionados professores das escolas municipais que atendam as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, no Componente Curricular de Língua Portuguesa – área de linguagens. Somente serão incluídos como participantes, professores regentes das turmas pesquisadas, que atuem em escolas públicas do município de São José dos Pinhais. Serão excluídos todos os professores que atuem apenas em outros municípios, somente na rede privada de ensino e/ou não trabalhem com a alfabetização – 1º e 2º ano do ensino fundamental, no componente curricular de Língua Portuguesa. "

"17. Planos para o Recrutamento do Participante da Pesquisa O contato com os profissionais, professores regentes do 1º e 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas do município em questão, possíveis participantes da pesquisa, se dará por meio de ferramentas digitais (devido a pandemia), ou contato direto nas escolas de atuação, com protocolos de distanciamento social, devido a pandemia de COVID-19. Os participantes da pesquisa devem assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que poderá ser enviado de

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

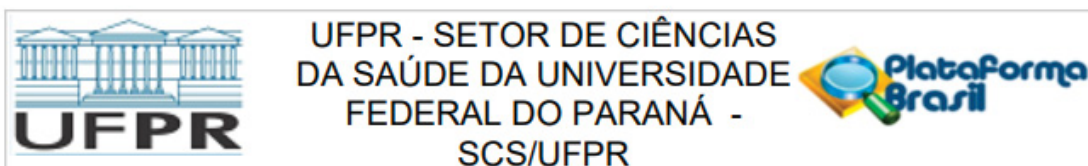
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.497.984

forma online."

Objetivo da Pesquisa:

"1.1 Objetivo Geral

Analisar o processo de alfabetização proposto pela BNCC e pela Secretaria de Educação do município, identificando desafios e possibilidades na prática dos professores.

1.2 Objetivos Específicos

- Identificar as orientações e concepções de alfabetização da BNCC e o Referencial Curricular Municipal, analisando os documentos oficiais;
- Descrever a interpretação dos sujeitos que ensinam sobre o processo de implementação da BNCC para a alfabetização do município.
- Levantar, junto aos professores do município, seus interesses de formação em relação ao processo de alfabetização com a BNCC.
- Identificar os principais elementos que contribuem para bons resultados no processo de alfabetização, analisando a BNCC e as pesquisas recentes;
- Desenvolver um Guia para a alfabetização, considerando os interesses apresentados pelos professores que atuam no 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, as pesquisas sobre a temática e o currículo;"

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

8.1 Quais os benefícios, diretos ou indiretos, para a população e a sociedade?

Além da contribuição para a comunidade científica, como referência para futuros estudos desta temática, os benefícios referem-se ao subsídio teórico-científico para ações pedagógicas e formações profissionais, visando a melhoria da qualidade do Ensino Público do Município de São José dos Pinhais e as condições de acesso aos bens culturais das crianças envolvidas, por meio de um processo de construção do saber mais equânime.

8.2 Quais os riscos inerentes ou decorrentes da pesquisa?

A pesquisa envolve seres humanos diretamente, profissionais docentes em suas respectivas funções. Alguns riscos possíveis podem ser atribuídos a relação de confiança dos profissionais com o pesquisador, pois será uma relação de entrega, onde o pesquisador terá acesso às percepções de cada profissional sobre sua prática pedagógica e relação com o currículo municipal. Estes materiais trazem informações pessoais e são o reflexo do entendimento dos participantes durante o processo de ensino-aprendizagem, seus saberes, conhecimentos e dificuldades.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

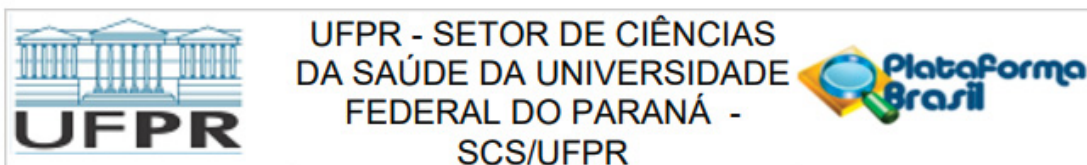
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.497.984

Durante o processo de preenchimento dos questionários pode ocorrer um desconforto, devido ao entendimento dos participantes, de se tratar de um momento de avaliação e levantamento de dados. Durante as entrevistas, os profissionais podem ter dúvidas em relação ao que se deve responder, conflitos entre a teoria e a prática de ensino, o que se faz, e o que se espera que seja feito, evidenciando possíveis fragilidades profissionais.

8.3 Qual a possibilidade da ocorrência?

Não se encontrou na literatura prevalências ou outra análise descritiva de ocorrência desse tipo de comportamento. Mas ao realizar uma pesquisa com seres humanos, em sua complexidade, extraindo informações pessoais e profissionais, é importante cogitar tais possibilidades, pois elas podem ocorrer ao longo do processo.

8.4 Quais as medidas para sua minimização e proteção do participante da pesquisa?

Tendo vista minimizar possíveis riscos relacionados aos procedimentos adotados para obtenção das informações necessárias, o pesquisador pretende, proceder com ética e de forma individualizada, respeitando cada sujeito em seu sigilo e anonimato, evitando possíveis constrangimentos. O tratamento individualizado permite dar total atenção e auxílio ao professor no momento da coleta dos dados. Por fim, será garantido aos participantes a confidencialidade das respostas, ressaltando que as informações coletadas irão para um banco de dados onde só terão acesso os pesquisadores. Garantindo dessa forma a minimização dos riscos aos professores envolvidos na referida pesquisa."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto prevê financiamento próprio. Contém procedimento de garantia de sigilo e confidencialidade. O estudo apresenta adequação metodológica aos objetivos. Não há grau de vulnerabilidade e as medidas protetivas foram apresentadas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos estão adequados.

Recomendações:

Recomenda-se inclusão da CNS-Resolução 466/12, nas referências pois está citada no projeto detalhado e no TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram atendidas, recomenda-se aprovação.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

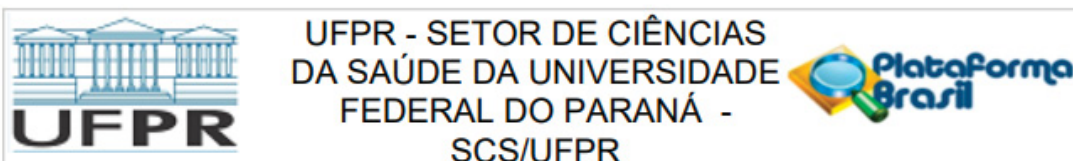
UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.497.984

Projeto detalhado

(X) Atendida. Item Casuística: solicita-se rever pois o que está descrito não condiz com o conceito casuística (verificar página CEP/SD); também recomenda-se uma re-consulta à bibliografia pertinente ao assunto.

(X) Atendida. 1. No item 8.3. página (26), lê-se: "Não se encontrou na literatura prevalências ou outra análise descritiva de ocorrência desse tipo de comportamento. Mas ao realizar uma pesquisa com seres humanos, em sua complexidade, extraindo informações pessoais e profissionais, é importante cogitar tais possibilidades, pois elas podem ocorrer ao longo do processo." Este item (8.3), está relacionado ao item 8.2, ou seja, riscos inerentes ou decorrentes da pesquisa. Solicita adequação, conforme a possibilidade de ocorrência, em relação aos riscos inerentes da pesquisa.

R: "A possibilidade de ocorrência está relacionada ao relacionamento entre pesquisador e participante, sendo fundamental que as dúvidas sejam sempre esclarecidas, para que uma relação de confiança e ética sejam mantidas, evidenciando que os pesquisadores atuam garantindo a confidencialidade, o sigilo e o anonimato. "

(X) Atendida. 2. Na página (27), item critérios para suspender ou encerrar a pesquisa, escrevem: "A pesquisa será encerrada ou suspensa caso se perceba algum prejuízo para os participantes ou para a organização pedagógica das escolas...". Solicita-se a gentileza de visitar a CNS-Resolução 466/12, II; III.3; III.3.1; III.10; III.15. Constata-se, diante do exposto, a necessidade de reescrever ou reconsiderar a manutenção da frase. Pois, qualquer prejuízo decorrente da pesquisa é de responsabilidade do pesquisador, reparar o prejuízo.

R: "A pesquisa será encerrada ou suspensa em caso de impossibilidade por motivo de doença ou situação que impeça a presença do pesquisador principal; impossibilidade por motivo de doença ou situação que impeça a participação dos professores participantes da pesquisa; determinação do programa de Pós Graduação em Educação da UFPR ou outro departamento superior da universidade ou greve dos professores da rede pública; caso o colaborador por motivos particulares ou de saúde interrompa a participação na execução da pesquisa, fica sob-responsabilidade do orientador da pesquisa o andamento da mesma, sua realização e conclusão do projeto, mediante a Resolução 466/2012 (CNS)."

(X) Atendida. 3. Em propriedade das informações item 13, página (28), lê-se: "O tempo de propriedade das informações colhidas na pesquisa será estabelecido em 5 (cinco) anos após a coleta dos dados, depois desse período as informações serão destruídas/descartadas." O material de pesquisa deve ser armazenado por um período de 5 anos, após o término da pesquisa. Disponível em CNS- Resolução 466/12, XI, f.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

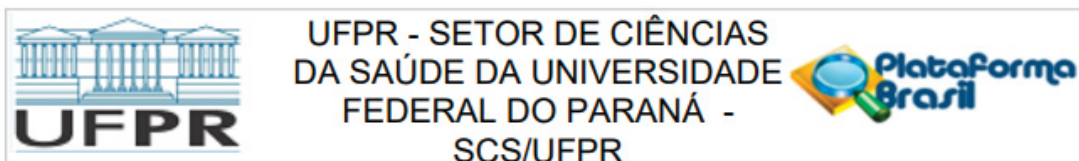
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.497.984

R: "...O material obtido – questionários, imagens, planejamentos, vídeos e áudios – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será armazenado em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade das pesquisadoras, por um período de 5 anos após o término da pesquisa."

(X) Atendida. 4. Solicita-se escrever novamente a introdução do anexo 22, conforme o TCLE, ou seja, apresentar o nome da pesquisadora principal e da colaboradora da pesquisa.

R: "Nós, Veronica Branco, professora Doutora em Educação, e Meiriane Alves Crispim, aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, professor regente de turmas de alfabetização, 1º e 2º ano, de escolas municipais da cidade de São José dos Pinhais a participar de um estudo intitulado "A BNCC no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores na implementação curricular em um município da Região Metropolitana de Curitiba"."

(X) Atendida. 5. Solicita-se prever no item orçamento, em Informações Básicas e no projeto, o ressarcimento ao participante de pesquisa, em caso de deslocamento.

R: "Tinta de impressora Custeio R\$ 200,00

Internet Custeio R\$ 4.000,00

Livros técnicos Custeio R\$ 1.800,00

Papel sulfite Custeio R\$ 150,00

Combustível Custeio R\$ 1.000,00

Materiais de papelaria Custeio R\$ 200,00

Total R\$ 7.350,00

Observação: Qualquer custo eventual será de responsabilidade do pesquisador, como compensação material, exclusivamente de despesas do participante, quando necessário, tais como transporte."

TCLE

(X) Atendida. 6. Na introdução do TCLE, lê-se "...Assim, é muito relevante que essa pesquisa se realize para contribuir com a formação dos professores, possibilitando a melhoria..." Solicita-se retirar a frase ou realizar adequações na escrita, pois diante do exposto a frase pode gerar coação.

R: Frase retirada.

(X) Atendida. 7. Na letra "d e f", escrevem: "...algum constrangimento ou desconforto, lhe será resguardado o direito de, a qualquer momento suspender qualquer etapa da pesquisa, sem nenhum prejuízo.". Solicita-se apresentar as medidas de minimização de desconforto, conforme o projeto detalhado item 19.

R: "d) ... Assim, para minimizar possíveis desconfortos, será realizado quando necessário,

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

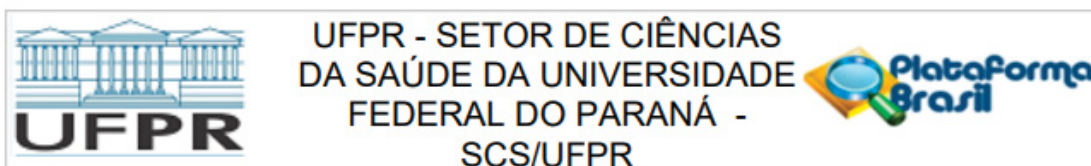
UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.497.984

atendimento individualizado, esclarecendo dúvidas e auxiliando os participantes; bem como, o acolhimento e valorização dos participantes, respeitando a diversidade humana, as manifestações e contribuições com a temática; e a conscientização dos envolvidos sobre a garantia da confidencialidade dos materiais e respostas analisadas durante a pesquisa. F"

(X) Atendida. 8. Na letra "i) O material obtido – questionários, imagens, planejamentos, vídeos e áudios – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será destruído/descartado ao término do estudo, dentro de 05 anos." É necessário escrever novamente, pois o armazenamento do material de pesquisa é por um período de 5 anos, após o término da pesquisa. Disponível em CNS- Resolução 466/12, XI, f.

R: "i) O material obtido – questionários, imagens, planejamentos, vídeos e áudios – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será armazenado em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade das pesquisadoras, por um período de 5 anos após o término da pesquisa;"

(X) Atendida. 9. Incluir nas referências a Resolução 466/12, pois está citada no projeto detalhado e no TCLE.

R: "_____. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <<http://www.saude.ufpr.br/portal/cometica/wp-content/uploads/sites/7/2015/03/RESOLUCAO-466.pdf>>. Acesso em abril, 2022."

Favor inserir em seu TCLE e TALE o número do CAAE e o número deste Parecer de aprovação, para que possa aplicar aos participantes de sua pesquisa, conforme decisão da Coordenação do CEP/SD de 13 de julho de 2020.

Considerações Finais a critério do CEP:

01 - Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais(a cada seis meses de seu parecer de aprovado) e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO.

Para o próximo relatório, favor utilizar o modelo atualizado, (abril/22), de relatório parcial.

Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

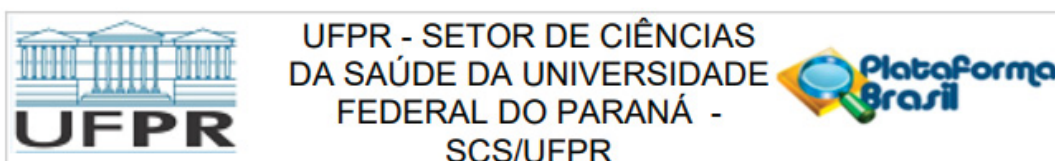
UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

CEP: 80.060-240

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.497.984

o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio).

02 - Importante:(Caso se aplique): Pendências de Coparticipante devem ser respondidas pelo acesso do Pesquisador principal.

Para projetos com coparticipante que também solicitam relatórios semestrais, estes relatórios devem ser enviados por Notificação, pelo login e senha do pesquisador principal no CAAE correspondente a este coparticipante, após o envio do relatório à instituição proponente.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1940989.pdf	23/06/2022 21:52:05		Aceito
Outros	Respostas_pendencias.docx	23/06/2022 21:51:13	VERONICA BRANCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_final_revisado.docx	23/06/2022 21:49:59	VERONICA BRANCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado_revisado.docx	23/06/2022 21:49:33	VERONICA BRANCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_final.docx	05/05/2022 06:34:50	VERONICA BRANCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_detalhado.docx	05/05/2022 06:34:23	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	Checklist.pdf	03/05/2022 00:43:08	VERONICA BRANCO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_compromisso_da_Equipe_de_Pesquisa.pdf	03/05/2022 00:39:02	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	Concordancia_SJP.pdf	03/05/2022 00:34:46	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	Ata_de_aprovacao_do_projeto.pdf	03/05/2022	VERONICA	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

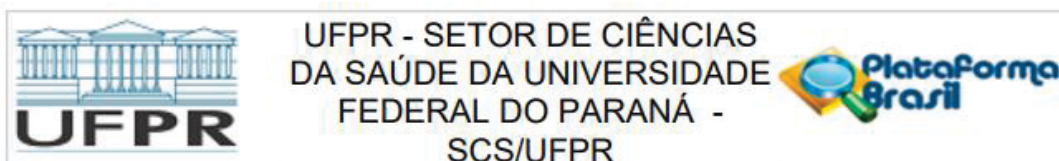
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 5.497.984

Outros	Ata_de_aprovacao_do_projeto.pdf	00:32:01	VERONICA	Aceito
Outros	Analise_de_merito.pdf	03/05/2022 00:30:30	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	TERMO_DE_USO_DE_IMAGEM_OU_V OZ.pdf	03/05/2022 00:28:02	VERONICA BRANCO	Aceito
Outros	Carta_de_encaminhamento_do_pesquis ador.jpg	03/05/2022 00:24:32	VERONICA BRANCO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	03/05/2022 00:21:53	VERONICA BRANCO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 29 de Junho de 2022

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Veronica Branco, professora Doutora em Educação, e Meiriane Alves Crispim, aluna do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, professor regente de turmas de alfabetização, 1º e 2º ano, de escolas municipais da cidade de São José dos Pinhais a participar de um estudo intitulado **"A BNCC no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores na implementação curricular em um município da Região Metropolitana de Curitiba"**. O tema da pesquisa é recente haja visto que a Base Nacional Comum Curricular deveria ter sido implementada em todo o território nacional em 2020, justamente quando teve início a pandemia Covid-19.

a) O objetivo desta pesquisa é analisar o processo de alfabetização proposto pela BNCC e pela Secretaria de Educação do município, identificando desafios e possibilidades na prática dos professores.

b) Caso você concorde em participar da pesquisa, será necessário responder a um questionário *online* com perguntas objetivas e descritivas e, posteriormente, alguns participantes serão convidados para uma entrevista e fornecimento de seus planejamentos para análise, de forma presencial.

c) Para tanto, você deverá, de acordo com sua disponibilidade e comodidade, preencher o questionário de forma *online*, por meio do *link* encaminhado para o seu *e-mail* e/ou *WhatsApp*, cujo preenchimento levará aproximadamente 40 minutos. Para a segunda etapa da pesquisa – entrevista, você deverá comparecer no seu local de trabalho e a data e o horário serão combinados com você, de acordo com sua possibilidade e conveniência. A entrevista deverá ter em torno de 60 minutos de duração, neste momento também será solicitada a sua contribuição, fornecendo o seu planejamento para análise. Você tem o direito de não responder a qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento.

d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser diretos ou indiretos, como vazamento de dados, constrangimento, desconforto, insegurança ou ansiedade ao responder o que será perguntado ou fornecido para análise. Assim, se houver algum constrangimento ou desconforto, lhe será resguardado o direito de, a qualquer momento suspender qualquer etapa da pesquisa, sem nenhum prejuízo. Para minimizar possíveis constrangimentos ao longo da pesquisa, medidas para que os participantes se sintam confortáveis e seguros serão adotadas pelos pesquisadores, dentre elas: o atendimento individualizado dos participantes, esclarecendo dúvidas e auxiliando-os, sempre que necessário; o acolhimento e a valorização dos participantes, reforçando o respeito às diferenças e a diversidade humana, de acordo com suas manifestações e contribuições; e a conscientização dos envolvidos sobre a garantia da confidencialidade dos materiais e respostas analisadas durante a pesquisa. Para minimizar os riscos em relação ao vazamento dos dados coletados, todas as informações referentes à pesquisa serão armazenadas no computador das pesquisadoras e em pastas *online* no *drive*, com acesso por meio de senha pessoal, que estará em posse apenas das pesquisadoras e/ou pessoas autorizadas.

e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são compreender melhor o universo pedagógico dos profissionais da educação em suas atividades diárias envolvendo a proposta pedagógica curricular municipal, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, por meio das interpretações dos sujeitos que ensinam sobre os documentos norteadores, seus planejamentos e práticas pedagógicas, buscando analisar os limites e as possibilidades para o processo de alfabetização. Assim como, a pesquisa poderá trazer subsídios para as formações pedagógicas dos professores e para futuros trabalhos na área.

f) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

g) O material obtido – questionários, imagens, planejamentos, vídeos e áudios – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será armazenado em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade das pesquisadoras, por um período de 5 anos após o término da pesquisa, quando deverão ser destruídos ou descartados.

h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade. Os dados compartilhados serão protegidos, utilizando-se para isso, acesso ao arquivo pelos pesquisadores e pessoas autorizadas, por meio de senha e *link* próprio.

i) Você terá a garantia de que quando os dados/resultados obtidos com este estudo forem publicados, estes estarão codificados de modo que não apareça seu nome.

j) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação. Entretanto, caso seja necessário seu deslocamento até o local do estudo, os pesquisadores asseguram o ressarcimento dos seus gastos com transporte (Item II.21, e item IV.3, sub-item g, Resol. 466/2012).

k) As pesquisadoras Veronica Branco e Meiriane Alves Crispim, responsáveis por este estudo, poderão ser localizadas respectivamente na Universidade Federal do Paraná, na Rua Rockfeller, nº 57 – Campus Rebouças – 2º andar – sala 229, no horário de atendimento da secretaria (segunda a quinta-feira das 10h às 19h e nas sextas-feiras das 8h às 17h) ou na Escola Municipal Lírio Jacomel, das 8h às 12h, na Rua Alamanda, nº 259, Pinhais. Telefones para contato: (41) 3503-0131 e (41) 39125578, e-mails: veronica_branco@hotmail.com e/ou meirianeacrispim@gmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. Em caso de emergência você também pode me contatar, Meiriane Alves Crispim, neste número, em qualquer horário: (41) 98430-9692.

l) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo e-mail cometica.saude@ufpr.br e/ou telefone 41 -3360-7259, das 08:30h às 11:00h e das 14:00h às 16:00h. Também pode contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da

Secretaria de Saúde de São José dos Pinhais (CEP SEMS/SJP), localizado na Rua Cruz Machado, nº 70, São José dos Pinhais, pelo e-mail cep.sems@sjp.pr.gov.br e/ou telefone 41 3381-5839, de 2ª a 6ª feira, das 8h às 12h e das 13h às 17h, informando que a pesquisadora responsável perante este CEP é a pesquisadora Veronica Branco. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Eu, _____ li esse Termo de Consentimento e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim. Eu concordo, voluntariamente, em participar deste estudo.

São José dos Pinhais, ____ de _____ de ____.

Ciência online / Aceite

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Equipe de pesquisa:


Veronica Branco
Pesquisador Principal Orientador


Meiriane Alves Crispim

APÊNDICE B – TERMO DE SOLICITAÇÃO DE USO DE IMAGEM E/OU SOM DE VOZ PARA PESQUISA

TERMO DE SOLICITAÇÃO DE USO DE IMAGEM e/ou SOM DE VOZ PARA PESQUISA

Título do Projeto: A BNCC no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores na implementação curricular de um município da Região Metropolitana de Curitiba.

A pesquisadora Veronica Branco, responsável pelo projeto “A BNCC no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores na implementação curricular de um município da Região Metropolitana de Curitiba”, solicita a utilização de imagem e/ou som de voz do participante adulto para este estudo, com garantia de proteção de identidade.

Tenho ciência de que a guarda e demais procedimentos de segurança são de inteira responsabilidade dos pesquisadores. Os pesquisadores comprometem-se, igualmente, a fazer divulgação dessas informações coletadas somente de forma anônima com proteção de imagem do participante.

Este documento foi elaborado em duas (2) vias, uma ficará com o(s) pesquisador(a/es) e outra com o(a) participante da pesquisa.

São José dos Pinhais, ____ de _____ de 2022.

Meiriane Alves Crispim

Pesquisador responsável

Autorizo o uso de minha imagem e/ou som de voz exclusivamente para esta pesquisa.

Nome por extenso do participante da pesquisa: _____

Participante da pesquisa

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO *ON-LINE* AOS/AS PROFESSORES/AS REGENTES DE TURMAS DE ALFABETIZAÇÃO (1º E 2º ANO)

10/02/2023 10:20

*A BNCC no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores na implementa...

Dados pessoais e Profissionais

2. Nome e sobrenome:

3. Data de nascimento: *

4. Jornada semanal de trabalho: *

Marcar apenas uma oval.

☐ 20 h

☐ 40 h

☐ 60 h

☐ Outro:

5. Regime de trabalho: *

Marcar apenas uma oval.

☐ PSS - Processo Seletivo Simplificado

☐ Concurso Público

☐ Concurso Público e Ampliação - 100%

☐ Outro:

10/02/2023 10:20

*A BNCC no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores na implementa...

6. Há quanto tempo atua como professor(a)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 5 anos
- ☐ De 6 a 10 anos
- ☐ De 11 a 15 anos
- ☐ De 16 a 20 anos
- ☐ Há mais tempo.

7. Tempo de atuação na rede municipal de São José dos Pinhais: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Até 5 anos.
- ☐ De 6 a 10 anos.
- ☐ De 11 a 15 anos.
- ☐ De 16 a 20 anos.
- ☐ Há mais tempo.

8. Qual instituição atua no momento? *

Dados da formação

9. Habilitação em nível médio (magistério/formação de docentes)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

10/02/2023 10:20

*A BNCC no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores na implementa...

10. Graduação? *

Marcar apenas uma oval.☐ Sim☐ Não

11. Qual curso de graduação? *

12. Especialização? *

Marcar apenas uma oval.☐ Sim☐ Não

13. Qual curso de especialização? *

14. Mestrado na área de educação? *

Marcar apenas uma oval.☐ Sim☐ Não☐ Outro:

10/02/2023 10:20

*A BNCC no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores na implementa...

15. Doutorado na área de educação? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Outro: _____

16. Em que ano concluiu sua formação e em qual instituição? *

Favor descrever todos os cursos concluídos em nível de graduação e pós-graduação.

17. Possui formação específica para a alfabetização? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

18. Descreva a formação específica para a alfabetização que possui.

10/02/2023 10:20

*A BNCC no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores na implementa....

19. A escola que você atua possui biblioteca? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

20. Este espaço é utilizado com frequência? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Não se aplica/ Instituição não possui biblioteca.

21. A biblioteca tem um (a) funcionário (a) permanente para atendimento de alunos e professores? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Não se aplica/ Instituição não possui biblioteca.

22. Você utiliza o currículo municipal para planejar as suas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

10/02/2023 10:20

*A BNCC no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores na implementa...

23. Participou de formações, em nível municipal, sobre a alfabetização na BNCC, *
com a implantação do novo currículo?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

24. Se você participou de formações em nível municipal, quais foram as temáticas abordadas nestas formações?

25. O que você sabe sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC? *

10/02/2023 10:20

*A BNCC no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores na implementa...

26. Assinale as alternativas que apontam as dificuldades enfrentadas durante o processo de alfabetização com o novo currículo municipal: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Dificil acesso a materiais didáticos adequados.
- ☐ Falta de conhecimento teórico e prático para atuar com as dificuldades de aprendizagem e heterogeneidade da turma.
- ☐ Termos do currículo desconhecidos ou de difícil entendimento.
- ☐ Muitos conteúdos para serem trabalhados em cada trimestre.
- ☐ Insegurança em planejar aulas com a nova proposta de ensino.
- ☐ Falta de apoio dos familiares.
- ☐ Falta de apoio da equipe pedagógica.
- ☐ Incompatibilidade dos conteúdos com os conhecimentos iniciais das crianças.
- ☐ Processo de formação ofertado pela mantenedora aos docentes foi ineficiente ou pouco produtivo.
- ☐ Tempo das aulas.
- ☐ Número de crianças por turma.
- ☐ Outro: _____

27. Assinale as alternativas que apontam os benefícios da utilização do novo currículo municipal no planejamento das aulas de sistematização da linguagem escrita/alfabetização, em consonância com a BNCC: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Organização e disposição da proposta.
- ☐ Possibilidade de tornar as aulas mais atraentes e dinâmicas.
- ☐ Motivação dos alunos e interesse dos mesmos pelos conteúdos abordados.
- ☐ Multiletramentos e abrangência dos gêneros textuais.
- ☐ Organização dos objetivos de aprendizagem por campos de atuação.
- ☐ Continuidade, relação e conexão dos conteúdos/ objetos do conhecimento de um trimestre para o outro, ou até mesmo de um ano para o outro.
- ☐ Orientações mais atuais para o ensino.
- ☐ Outro: _____

10/02/2023 10:20

*A BNCC no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores na implementa...

28. Como você considera sua interação com o novo currículo municipal (Referencial Curricular): *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ineficiente
- ☐ Regular
- ☐ Boa
- ☐ Ótima

29. Justifique a resposta anterior.

30. Como você descreve o processo de alfabetização durante a pandemia e sua interferência no seu planejamento? *

31. Quais são suas impressões sobre a alfabetização após o retorno presencial dos estudantes? Qual impacto você percebe na sua prática docente, principalmente no seu planejamento de ensino? *

10/02/2023 10:20

*A BNCC no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores na implementa...

32. Descreva brevemente e com suas palavras, ao menos uma (pode ser mais de uma) atividade para os estudantes, envolvendo o novo currículo municipal e o seu planejamento docente, pensando na sistematização da alfabetização. *

33. Com essa atividade você conseguiu trabalhar de forma interdisciplinar? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

34. A sua atividade contemplou a heterogeneidade da turma e os diferentes níveis de conhecimento dos estudantes? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

☐ Não

35. Como você organiza o seu planejamento de ensino? *

Marque todas que se aplicam.

☐ Sequências Didáticas.

☐ Projetos Pedagógicos.

☐ Planos de Aula.

☐ Outro: _____

10/02/2023 10:20

*A BNCC no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores na implementa...

36. Ao realizar o seu planejamento o que você leva em consideração? *

37. Qual prática de linguagem você tem mais facilidade de inserir no seu planejamento de ensino e conseqüentemente em sua prática pedagógica? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Leitura/Escuta
- ☐ Escrita
- ☐ Oralidade
- ☐ Análise linguística

38. Qual prática de linguagem você tem mais dificuldade de inserir no seu planejamento de ensino e conseqüentemente em sua prática pedagógica? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Leitura/Escuta
- ☐ Escrita
- ☐ Oralidade
- ☐ Análise linguística

39. Você recebeu alguma formação para utilizar o novo currículo municipal? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

10/02/2023 10:20

*A BNCC no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores na implementa....

40. Você considera os seus conhecimentos sobre o currículo municipal? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito satisfatórios.
- ☐ Suficientes.
- ☐ Insuficientes.

41. Você considera os seus conhecimentos sobre a alfabetização com a BNCC? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ótimos.
- ☐ Bons.
- ☐ Suficientes.
- ☐ Insuficientes.

42. Qual a importância da escolarização obrigatória da criança aos 4 anos de idade e qual a contribuição do trabalho com essa faixa etária, para o desenvolvimento da criança? *

43. Quais conhecimentos você gostaria de adquirir para melhorar o seu planejamento de ensino para a alfabetização, por meio de formações ou materiais de apoio? *

10/02/2023 10:20

*A BNCC no processo de alfabetização: desafios e possibilidades para a prática pedagógica dos professores na implementa...

44. Quais atividades pedagógicas e elementos você considera essenciais para ampliar a qualidade do processo de alfabetização? *

45. Qual a sua concepção de alfabetização? *

46. Você consegue concluir os conteúdos/ objetos do conhecimento descritos para o trimestre? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sempre.
- ☐ Geralmente sim.
- ☐ Geralmente não.
- ☐ Nunca.
- ☐ Às vezes.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE D – PROTOCOLO DE ENTREVISTA QUALITATIVA**PROTOCOLO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA**

Entrevistador (a): _____

Transcritor (a): _____

Data da entrevista: ____/____/____ Data da transcrição: ____/____/____

Local: _____

Nome da/do participante: _____

Idade: _____ Sexo: _____ Estado civil: _____

Filhos: () sim () não Quantos? _____

Escolaridade: _____

Formação profissional: _____

Experiência profissional: _____

Experiência com turmas de alfabetização: _____

Tempo de atuação na rede municipal: _____

Jornada de trabalho semanal: _____ horas

Perguntas:

- 1) Como você vê o processo de alfabetização atualmente?
- 2) Em sua opinião, qual é o maior desafio para alfabetizar as crianças?
- 3) Quais elementos você considera importantes para obter sucesso na alfabetização das crianças?
- 4) Como você interpreta o processo de implementação da BNCC para a alfabetização do município?
- 5) Quais são as possibilidades que você encontra ao utilizar o novo currículo?
- 6) Quais são os desafios que você encontra ao utilizar o novo currículo?
- 7) Com a implementação da BNCC e do novo currículo municipal, como você avalia as formações recebidas para a sua prática pedagógica?
- 8) Quais temáticas você considera interessantes para a sua formação continuada em relação à alfabetização?

- 9) Quais são as dificuldades que você encontra ao planejar as aulas de língua portuguesa, com base no novo currículo municipal/BNCC?
- 10) Sobre quais assuntos envolvidos no processo de ensino inicial da língua escrita - alfabetização, você gostaria de obter materiais de apoio e maiores conhecimentos?

**APÊNDICE E – PROTOCOLO PARA ANÁLISE DOCUMENTAL:
PLANEJAMENTOS DOCENTES****PROTOCOLO DE ANÁLISE DOS PLANEJAMENTOS DOCENTES**

Data da análise: ____/____/____

Local: _____

Nome da/do professor(a): _____

Turma/ Ano: _____ Turno: _____

Componente Curricular: _____

Duração prevista do planejamento: _____

Formato do planejamento:

☐ Sequência didática ☐ Projeto Pedagógico ☐ Plano de Aula☐ Outro. Qual? _____

1) Descreve os objetos do conhecimento, segundo a proposta curricular municipal?

2) Descreve os objetivos de aprendizagem, segundo a proposta curricular municipal?

3) Desenvolve atividades interdisciplinares?

4) Quais itens o professor aborda em seu planejamento?

5) Contempla o trabalho com os gêneros textuais durante a sequência de atividades? Quais?

6) Quais são as atividades prioritárias?

() Leitura/escuta () Escrita

() Oralidade () Análise linguística/semiótica

7) As atividades planejadas estão de acordo com os objetivos e objetos do conhecimento descritos?

8) Existem atividades que contemplam a diversidade/heterogeneidade da turma e os diferentes níveis de escrita? Se sim, como isso ocorre?

9) O professor descreve atividades diagnósticas e/ou seu processo avaliativo? Se sim, como isso ocorre?

10) O professor menciona o uso do livro didático? Se sim, como isso ocorre?

11) O professor descreve o uso de materiais manipuláveis, jogos de alfabetização e estratégias mais lúdicas? Se sim, como isso ocorre?

12) Existem atividades planejadas para serem realizadas em duplas, trios ou grupos? Se sim, como isso ocorre?

13) Especificidades ou características significativas do planejamento analisado.

14) Quais são as principais dificuldades observadas na elaboração do planejamento?
