

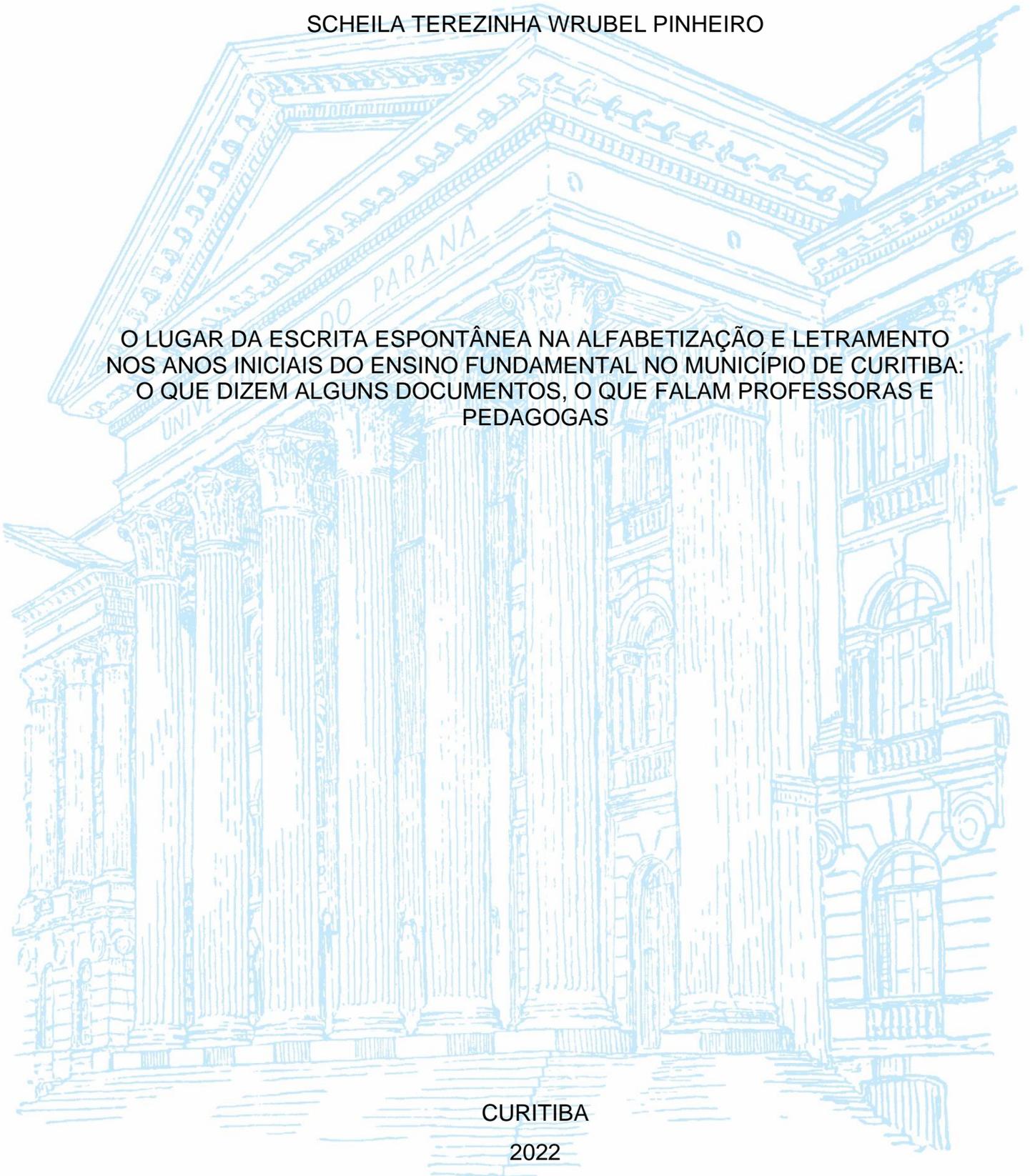
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

BRENDA WRUBEL PINHEIRO
SCHEILA TEREZINHA WRUBEL PINHEIRO

O LUGAR DA ESCRITA ESPONTÂNEA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA:
O QUE DIZEM ALGUNS DOCUMENTOS, O QUE FALAM PROFESSORAS E
PEDAGOGAS

CURITIBA

2022



BRENDA WRUBEL PINHEIRO
SCHEILA TEREZINHA WRUBEL PINHEIRO

O LUGAR DA ESCRITA ESPONTÂNEA NA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO
NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE CURITIBA:
O QUE DIZEM ALGUNS DOCUMENTOS, O QUE FALAM PROFESSORAS E
PEDAGOGAS

Trabalho apresentado como requisito parcial à
obtenção do grau de Pedagogas, no curso de
graduação em Pedagogia, Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná

Orientadora Profa. Dra. Leziany Silveira Daniel.

CURITIBA
2022

AGRADECIMENTOS

A Deus, primeiramente, pelo dom da vida, por guiar nosso caminho e por ser nosso refúgio nos momentos mais difíceis.

Ao Universo por unir nossos caminhos, mãe e filha, durante a graduação.

A nossa família Dirnaldo Pereira Pinheiro, Flávia Mariane Wrubel Marchiori e Victor Roberto Lesinhovski pelo apoio, incentivo, paciência e amor incondicional, bem como pela compreensão de nossa ausência.

Em especial, agradecemos ao Dirnaldo, que foi fundamental para a nossa permanência na faculdade, somos privilegiadas por ter um pai e esposo tão dedicado, que não mediu esforços para nos apoiar, como estar na faculdade às 22h20 para nos levar para casa, mesmo depois de um dia cansativo de trabalho.

A Carla Patrícia dos Santos Wrubel, professora, pedagoga e nossa parente, que nos apoiou desde o início da graduação e nos auxiliou durante a elaboração do Trabalho de Conclusão do Curso. Um exemplo de professora e pedagoga a ser seguido.

A todos os funcionários e funcionárias da Universidade Federal do Paraná, corpo docente, direção, administração e setor da coordenação de pedagogia, que de maneira direta ou indireta fizeram parte da nossa formação humana e profissional.

A nossa orientadora Dra. Leziany Silveira Daniel, que prontamente nos acolheu e nos orientou durante nosso estudo com paciência, dedicação e maestria. Temos certeza de que você foi a nossa melhor escolha, obrigada por nos orientar com compreensão, generosidade e confiança e também pelas palavras de incentivo para superarmos as dificuldades e conseguir concluir nosso estudo.

As professoras e pedagogas participantes da nossa pesquisa, sem elas não seria possível concluir o Trabalho de Conclusão de Curso dentro dos objetivos que planejamos. Obrigada pela disposição, contribuição e partilha de conhecimentos.

A sociedade brasileira por custear nossa graduação na Universidade Federal do Paraná, um privilégio garantido devido à dedução de imposto sob o sustento de muitos contribuintes.

RESUMO

Esse estudo tem como temática o processo de alfabetização e letramento com ênfase na escrita espontânea e possíveis práticas pedagógicas, sob a luz de autores. Entendemos a alfabetização e o letramento como processos indissociáveis e interdependentes, pautada por práticas contextualizadas de escrita espontânea como ferramenta fundamental no processo de apropriação da língua escrita. Com a finalidade de compreender como ocorre esse processo nos anos iniciais do Ensino Fundamental do município de Curitiba, analisa-se como são estabelecidas tais diretrizes no documento “Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC”, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação, da cidade de Curitiba. Outros documentos normativos que exercem influência sobre o currículo também são averiguados, como a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular do Paraná e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. De modo a verificar como ocorre na realidade as práticas pedagógicas, a supervisão e a formação de professoras e pedagogas, da rede de ensino pública da cidade de Curitiba, acerca do processo de alfabetização e letramento, com ênfase na escrita espontânea, aplicou-se um questionário online com professoras alfabetizadoras e foram realizadas entrevistas online com pedagogas. Este processo metodológico de cunho qualitativo com base no referencial teórico e análise documental, finalizado com questionário e entrevista, permitiu-nos ter uma dimensão das relações existentes entre teoria, legislação e prática pedagógica acerca do processo de alfabetização, bem como da importância de práticas de escrita espontânea durante a alfabetização para o educando construir suas próprias hipóteses. Da mesma forma, para o professor é permitido analisar o processo de apropriação da linguagem escrita do aluno e refletir sobre suas práticas e seu planejamento, além de concluir o quão importante é a formação continuada de professoras alfabetizadoras e pedagogas para que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas com qualidade e que gerem resultados mais efetivos e significativos para os educandos.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; escrita espontânea; BNCC; currículo; Curitiba.

ABSTRACT

The theme of this study is the initial reading instructions and literacy process, with an emphasis on spontaneous writing and possible pedagogical practices, using authors as references. We understand the initial reading instructions and literacy as inseparable and interdependent processes, guided by contextualized practices of spontaneous writing as a fundamental tool in the process of appropriation of written language. In order to understand how this process occurs in the early years of Elementary School in the city of Curitiba, it is analyzed how such guidelines are established in the document "Curriculum of Elementary School: Dialogues with BNCC", prepared by the Municipal Department of Education of Curitiba. Other normative documents that influence the curriculum are also investigated, such as the Common National Curricular Base, the Paraná Curricular Reference and the National Pact for Reading Instructions in the Right Age. In order to verify how the pedagogical practices, supervision and training of teachers and pedagogues from the public education of the city of Curitiba happen, specifically about the initial reading instructions and literacy process, with emphasis on spontaneous writing, online questionnaire with literacy teachers and online interviews with pedagogues were applied. This qualitative methodological process based on the theoretical reference and document analysis, completed with a questionnaire and interviewing, allowed us to have a dimension of the existing relations between theory, legislation and pedagogical practice about the literacy process, as well as the importance of teaching practices of spontaneous writing during the initial reading process for the student to build their own hypotheses. In the same way, the teacher is allowed to analyze the process of appropriation of the student's written language and reflect on their own practices and planning, in addition to concluding how important is the continuing education of literacy teachers and pedagogues so that pedagogical practices are developed with quality and generate more effective and significant results for the students.

Keywords: initial reading instructions; literacy; spontaneous writing; BNCC; curriculum; Curitiba.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Exemplo de prática alfabetizadora tradicional	20
FIGURA 2 - Exemplo de prática alfabetizadora tradicional	21
FIGURA 3 - Escrita espontânea	25
FIGURA 4 - Proposta de produção de texto para o desenvolvimento das habilidades textuais.....	27

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Conhecendo as respondentes	45
QUADRO 2: Os desafios no processo de alfabetização e letramento	48
QUADRO 3: Enfoque no processo de alfabetização de acordo com o ano escolar de atuação	50
QUADRO 4: A importância da escrita espontânea no processo de alfabetização e práticas pedagógicas	55
QUADRO 5: Contribuições pedagógicas das formações sobre alfabetização e letramento realizadas pela SME.....	58
QUADRO 6: Os desafios do processo de alfabetização e letramento durante o período de aulas remotas em consequência da Pandemia Covid-19	60
QUADRO 7: Identificação das pedagogas	63

LISTA DE SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CMEI	- Centro Municipal de Educação Infantil
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
PNAIC	- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
RME	- Rede Municipal de Ensino
SME	- Secretaria Municipal de Educação
SEA	- Sistema de Escrita Alfabética
SEP	- Semana de Estudos Pedagógicos
UFPR	- Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONCEITOS ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM ÊNFASE NA ESCRITA ESPONTÂNEA.....	13
2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: COMO OCORRE ESTE PROCESSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	13
2.2 ESCRITA E ESCRITA ESPONTÂNEA: CONCEPÇÕES E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA.....	14
2.3 COMO PRÁTICAS DE ESCRITA ESPONTÂNEA PODEM PROMOVER O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	25
3 ALFABETIZAÇÃO E ESCRITA ESPONTÂNEA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: ANÁLISE DE DOCUMENTOS NORMATIVOS.....	30
3.1 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC	30
3.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC	32
3.3 REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ.....	36
3.4 CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS COM A BNCC.....	38
4 ESCUTA E ANÁLISE DE PROFESSORAS E PEDAGOGAS DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA	44
4.1 ESCUTA E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS...44	
4.2 ESCUTA E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PEDAGOGAS	62
4.2.1 Identificação das pedagogas.....	63
4.2.2 A relação e preocupação das pedagogas no processo de planejamento das professoras alfabetizadoras	65
4.2.3 Definição das prioridades para cada ano escolar no processo de alfabetização e letramento	67
4.2.4 A concepção das pedagogas acerca da importância da escrita espontânea no processo de alfabetização e letramento dos educandos.....	70
4.2.5 A relevância e contribuição de documentos normativos para o exercício do trabalho das pedagogas.....	73
4.2.6 Os impactos no processo de alfabetização durante o período de isolamento em decorrência da Pandemia Covid-19	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	80

REFERÊNCIAS.....	85
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA.....	87
ANEXO 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	88
ANEXO 3 - TERMOS DE CONSENTIMENTO – ENTREVISTA	89

1 INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso apresenta a especificidade de ter sido elaborado por uma dupla de mãe e filha que, apesar de ingressarem na Universidade em tempos diferentes, tiveram o privilégio de estudarem juntas e descobrirem um novo tipo de relação mesmo com certa insegurança inicial de uma das partes. Enfim, nos tornamos parceiras e caminhamos juntas durante a graduação e somos gratas pela oportunidade de compartilhar e encerrar este ciclo juntas.

Nossa boa relação somada aos nossos interesses profissionais em comum, isto é, aprofundar nossos conhecimentos sobre o processo de alfabetização e letramento para trabalharmos como professoras alfabetizadoras, além da nossa percepção de considerar a criança como centro do trabalho do educador, foram as principais motivações da escolha do tema da pesquisa.

A disciplina *Alfabetização*, que não realizamos juntas, nos proporcionou momentos de reflexões e questionamentos acerca das concepções e práticas pedagógicas no processo de alfabetização e letramento. Juntas, tivemos a oportunidade de participar do *Projeto de Alfabetização do Programa de Residência Pedagógica da UFPR* e aprofundar mais nossos conhecimentos e refletir sobre nossas práticas. Mas, foi durante a disciplina de *Prática Pedagógica – Estágio em Docência no Ensino Fundamental*, ministrada pela professora Dra. Leziany Silveira Daniel que decidimos abordar a temática em nosso Trabalho de Conclusão de Curso. Assim, contatamos a Profa. Dra. Leziany que nos acolheu carinhosamente e aceitou ser nossa orientadora.

A problemática deste trabalho consistiu em pesquisar como é concebido e normatizado o processo de alfabetização e letramento pela Secretaria Municipal de Curitiba e quais documentos influenciam na elaboração do currículo, bem como compreender de que maneira ocorre a transposição entre o que é determinado em teoria e o que é realizado nas práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras e pedagogas nas escolas municipais.

Diante disso, o objetivo geral da pesquisa foi analisar como são estabelecidas as diretrizes do processo de alfabetização e letramento nos documentos normativos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Curitiba, bem como averiguar possíveis relações/influências que os documentos federais elaborados

sobre o tema exercem sobre os documentos elaborados pela Secretaria Municipal de Educação de Curitiba.

A partir do objetivo geral definimos três objetivos específicos, sendo eles: conceituar o que é o processo de alfabetização e letramento, bem como a escrita espontânea e possíveis práticas pedagógicas sob a luz de diversos autores; Investigar como o processo de alfabetização e letramento, em especial sobre a escrita espontânea aparece na última versão do currículo dos anos iniciais do ensino fundamental da cidade de Curitiba, em específico, do 1º ao 3º ano; entrevistar pedagogas e aplicar um questionário às professoras da rede pública de ensino da cidade de Curitiba acerca do processos de alfabetização e letramento, com ênfase na escrita espontânea.

Para viabilizar o desenvolvimento deste trabalho com foco nos objetivos estabelecidos foi utilizada a metodologia qualitativa com base no referencial teórico e análise documental, finalizado com questionário e entrevista.

A apresentação do trabalho está organizada com um capítulo dedicado ao levantamento do referencial teórico acerca do processo de alfabetização e letramento com ênfase na escrita espontânea. Assim, foram pesquisado os seguintes autores/as: Magda Becker Soares, uma importante autora brasileira da área da educação, a autora Emilia Ferreiro, e Ana Teberosky, autoras que tem uma grande influência nas teorias da educação e o autor Lev Semenovitch Vigotski.

Seguido pelo capítulo dedicado à análise documental pertinente a temática, foram analisados os seguintes documentos normativos: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular do Paraná e o Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC, da cidade de Curitiba. Todos documentos normativos importantes que influenciam na construção do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino, além de orientar o planejamento e as práticas pedagógicas das professoras e pedagogas das escolas.

Na cidade de Curitiba as duas primeiras etapas da Educação Básica, educação infantil e ensino fundamental I, são de responsabilidade do Município, enquanto que o ensino fundamental II e ensino médio, são de responsabilidade do governo estadual. Por isso, o último capítulo é dedicado à análise da aplicação de um questionário autoral às professoras alfabetizadoras e de entrevistas realizadas com pedagogas, ambas profissionais da rede pública municipal de ensino de Curitiba, acerca do tema da alfabetização e letramento com ênfase na escrita espontânea.

A elaboração do trabalho ocorreu durante o período de isolamento social causado pela Pandemia Covid-19. Assim, devido aos protocolos sanitários adotados, realizamos questionários com as professoras e entrevistas com as pedagogas de maneira online, mas o que poderia ser um impedimento para a conclusão da pesquisa, tornou-se uma facilidade, pois foi possível encontrar horários alternativos para as entrevistas, bem como a possibilidade de professoras de diferentes escolas responderem o questionário.

Além disso, não foi possível ignorar que o período no qual as crianças tiveram aulas remotas interferiu diretamente no seu processo de alfabetização e letramento, sendo este um período desafiador para elas, para as professoras, pedagogas e famílias.

2 CONCEITOS ACERCA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO COM ÊNFASE NA ESCRITA ESPONTÂNEA

Este capítulo é dedicado ao levantamento do referencial teórico acerca da concepção sobre o processo de alfabetização e letramento com ênfase na escrita espontânea, sendo estruturado da seguinte maneira: alfabetização e letramento: como ocorre este processo nos anos iniciais do ensino fundamental; a escrita e escrita espontânea - concepções e desenvolvimento da escrita e, como práticas de escrita espontânea podem promover o processo de alfabetização e letramento.

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: COMO OCORRE ESTE PROCESSO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Soares (2004, p.11) conceitua a alfabetização como um “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica” e o letramento como o domínio da habilidade do uso desse sistema nas práticas sociais que envolvem leitura e escrita. A alfabetização e o letramento são aprendizagens que ocorrem simultaneamente de maneira indissociável, mas alfabetização tem uma particularidade que não pode ser desprezada, ou seja, ela deve ser ensinada de forma sistemática e não ficar diluída no processo de letramento. Aprender a codificar e decodificar é parte específica do processo de aprender a ler e a escrever e para aprender deve-se entender as relações entre fonemas e grafemas.

É possível identificar a escrita nos mais variados contextos e situações do cotidiano que sensibilizam a criança a refletir a função social da escrita, mesmo antes de ingressar na escola. Ferreiro (2011) afirma que a escrita faz parte da paisagem urbana e que as crianças se questionam sobre a natureza e a função das formas gráficas que possuem em comum o fato de não serem desenhos, inicia-se em contextos reais nas mais diversas situações.

A criança recebe informações sobre a função social da escrita nas situações das quais participa em informações que recebe de textos presentes em livros, jornais e cartazes, em situações específicas como na leitura de uma história ou explicação da diferença entre letra e número, também é possível que ela perceba durante escrita do seu nome ou fazendo perguntas. Ferreiro (2011) afirma que é participando nas mais diversas situações sociais, como as mencionadas, que a criança consegue perceber a importância da escrita na sociedade.

As discussões acerca do processo de formalização do ensino da leitura e da escrita ocasiona diferentes opiniões, quando esta não deveria ser a preocupação e sim a de promover momentos significativos de aprendizado às crianças. Ferreiro (2011, p.99) corrobora este argumento ao dizer que “a língua escrita é muito mais que um conjunto de formas gráficas. É um modo de a língua existir, é um objeto social, é parte de nosso patrimônio cultural”, para a autora, a aproximação das crianças com a língua escrita pode ser iniciada ainda na educação infantil, desde que as abordagens sejam lúdicas, sem desconsiderar que as crianças ingressam na educação infantil com conhecimentos prévios e estes variam de acordo com sua realidade econômica, social e cultural.

Ferreiro (2011, p. 98) defende que a educação infantil cumpra a função primordial de permitir às crianças obtenham a “informação que resulta da participação em atos sociais onde o ato de ler e de escrever têm propósitos explícitos” e com vivências diversificadas, como momentos de leituras em voz alta, escrever sem a obrigação de fazer cópias e realizar leituras em símbolos escritos que circulam no mundo de forma concreta. Contudo, a educação infantil pode e deve ser um espaço que encoraja as crianças para testar os sinais gráficos.

2.2 ESCRITA E ESCRITA ESPONTÂNEA: CONCEPÇÕES E DESENVOLVIMENTO DA ESCRITA

A escrita é um objeto cultural que cumpre diversas funções sociais, ela não é um produto escolar, mas sim o resultado do esforço coletivo da humanidade. Sobre isso, Ferreiro e Teberosky (2011, p. 54) afirmam que assim “como em outros sistemas de escrita, o sistema alfabético é o produto do esforço coletivo para representar o que se quer simbolizar: a linguagem. Como toda representação, baseia-se em uma construção mental que cria suas próprias regras”.

Vigotski (2007) aponta a escrita como um sistema particular de símbolos e signos cuja dominação prenuncia um ponto crítico em todo o desenvolvimento cultural da criança. Um sistema que constitui um simbolismo de segunda ordem, ou seja, a linguagem escrita é a tradução do sistema que designa os sons e as palavras da linguagem falada, os quais por sua vez, são signos das relações e entidades reais. A linguagem escrita gradualmente torna-se um simbolismo direto ao desaparecer esse elo, convertendo assim a linguagem escrita num sistema de signos que simboliza

diretamente as entidades reais e as relações entre elas. O autor aponta que o domínio desse sistema complexo não pode ser alcançado de maneira mecânica e externa.

Emilia Ferreiro (2011, p. 14) afirma que a escrita é um sistema de representação concebido de duas formas, ou seja, “como uma representação da linguagem ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras”. Essa dicotomia traz consequências para a ação alfabetizadora, se a escrita é idealizada como um código de transcrição, a aprendizagem é idealizada em como desenvolver uma técnica, mas se a escrita é idealizada como sistema de representação, a aprendizagem se converte em uma aprendizagem conceitual.

Os passos que as crianças percorrem até chegar na aquisição da leitura e da escrita foram descritos no livro “Psicogênese da língua escrita”, obra esta que resultou de pesquisas permeadas pela teoria psicogenética de Piaget, realizada com fundamentos psicolinguísticos pelas autoras Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com crianças de diferentes meios sociais. Nas pesquisas as autoras utilizaram o “método clínico” ou de “exploração crítica”, próprios dos estudos piagetianos (FERREIRO; TEBEROSKY, 2011, p. 45).

As autoras apontam que as crianças em seu processo de alfabetização elaboram hipóteses de escritas, que vão sendo construídas através de estágios denominados de pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Do ponto de vista construtivo essa evolução psicogenética “segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, através de diversos meios culturais, de diversas situações educativas e de diversas línguas” (FERREIRO, 2011, p. 11).

Durante esse processo de desenvolvimento da escrita infantil, podem ser distinguidos em seu interior três períodos que acomodam diversas subdivisões. O primeiro período tem como característica a distinção entre o modo de exibição iônico e não icônico, ou seja, é a fase em que ocorre a distinção entre desenhar e escrever. No segundo período é a fase em que decorre a estruturação de formas de diferenciação da quantidade e da variedade da grafia. Nesta fase as crianças demandam grande esforço intelectual, para estabelecer as propriedades que um texto escrito precisa ter para ser compreendido. Já no terceiro período transcorre a percepção fonética da escrita. Ele inicia no período silábico e culmina no período alfabético. Período esse que é caracterizado pela busca de diferenciações entre as escritas elaboradas. Nesta fase as crianças utilizam critérios como por exemplo variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, ou ainda variar o repertório ou a

posição das letras sem modificar a quantidade, como recurso para ter escritas diferentes (FERREIRO, 2011).

As pesquisas realizadas por Ferreiro e Teberosky para entender como se dá os processos de construção do conhecimento, em particular da língua escrita, resultaram nas seguintes conclusões: a interpretação e produção da escrita inicia antes da escolarização e excede a escolarização; a criança está imersa por sistemas simbólicos socialmente produzidos, presentes nos mais variados contextos, como por exemplo em letreiros, embalagens, comerciais, anúncios de TV e outros; e as crianças são afetadas quando os adultos produzem e interpretam a escrita nos diversos contextos em que ela se apresenta.

É claro que a escrita e as ações permeadas por si só não transmitem conhecimento, porém, ambas criam situações favoráveis que propiciam a aquisição da linguagem escrita fora e dentro dos muros da escola. Essa aquisição varia de criança para criança, algumas descobrem os princípios básicos do sistema antes da escola e outras mesmo na escola estão longe de conseguir realizar.

Segundo Ferreiro e Teberosky (2011) as crianças vão criando suas hipóteses a respeito dos sinais escritos produzidos por elas ou mesmo em escritas descontextualizadas, desde aproximadamente os 4 anos de idade. Dentre os resultados inesperados encontrados pelas autoras nas pesquisas, está o fato de que para compreender os sinais escritos as crianças fazem sistematizações com base em raciocínio próprio e criam critérios internos.

Os critérios internos que as crianças criam para compreender os sinais escritos observados nas pesquisas das autoras são: o critério do que pode ou não ser lido. Para as crianças o que não é figura é possível ler, já o que é figura não pode ser lido, apesar de ser interpretável; o critério do número mínimo de letras para que seja possível ler. As crianças acreditam que não se pode ler com poucas letras, em geral elas têm a ideia de que para ler é necessário ter no mínimo três letras; e por fim, as crianças elaboram critérios quanto à grafia, elas acreditam que para que se possa ler é preciso ter variedade da grafia e não repetição delas para representar por escrito uma palavra (FERREIRO; TEBEROSKY, 2011).

Esses resultados demonstram que as crianças elaboram ideias próprias sobre os sinais escritos e que essas ideias não podem ser atribuídas a intervenção do meio ambiente, estas são construções infantis originais. Segundo as autoras um adulto não pode influenciar a criança com relação ao critério de número mínimo de letras e de

variabilidade, já que, um adulto alfabetizado lê palavras como por exemplo artigos e preposições corretamente e as crianças não. Como mencionado acima, as crianças acreditam que precisa ter no mínimo três letras para que se consiga ler uma palavra.

Outra questão refere-se a como as crianças processam informações de um texto fornecido por um adulto. De acordo com Ferreiro e Teberosky (2011) as crianças fazem distinção entre o que está escrito e o que se pode ler de acordo com o sistema de concepções infantis. Por volta de quatro e cinco anos a criança até repete corretamente uma oração apresentada e lida para ela, mas, as crianças acreditam que só os substantivos podem ser escritos. Por isso, ao solicitar que uma criança aponte o que está escrito, ela vai identificar só os substantivos, na concepção da criança existem palavras em excesso. A criança não faz suposições básicas de nosso sistema escrito, ou seja, ela não supõe que todas as palavras ditas estão escritas e nem que a ordem da escrita corresponde a falada.

As autoras deixam claro que a evolução das suposições que as crianças vão construindo sobre o que está escrito e o que se pode ler não se expressa em termos de idade cronológica, “os níveis de conceitualização expressam uma sequência psicogeneticamente ordenada e não uma série cronológica” (FERREIRO; TEBEROSKY, p. 52, 2011). As construções originais que as crianças realizam a respeito dos sinais escritos aparecem antes e depois que as letras se incorporem aos aspectos parciais e formais da fala.

Quanto aos conhecimentos específicos da linguagem escrita, por exemplo, as concepções sobre as propriedades, estrutura e modo de funcionamento da escrita, estes são adquiridos pelas crianças a partir de outros informantes, tais como leitores adultos ou crianças maiores. As aprendizagens dessas convenções (sinais de pontuação, escrita iniciando da esquerda para a direita, de cima para baixo, denominação específica das letras, diferenciação de letras e números, a utilização de letras maiúsculas para nomes próprios, entre outras), têm variabilidade individual e diferenças profundas provocadas em função da origem social da criança. Porém a não utilização das convenções não afetam a estrutura do sistema que pode continuar a ser alfabético.

Quanto mais presente a escrita no meio social que a criança vive, mais desenvolvida a criança vai ser. Crianças oriundas de meios sociais em que ela tem pouco contato com a escrita, leitura, ou que os pais ou os adultos que a cercam não

são alfabetizados, entre outros fatores, interfere no desenvolvimento da criança (FERREIRO; TEBEROSKY, 2011).

Os adultos ao oportunizar o acesso das crianças a livros de história, periódicos, papéis, lápis, tintas, entre outros, dão a possibilidade delas se tornarem leitores ou escritores. Assim, “o fato de poder comportar-se como leitor antes de sê-lo, faz com que se aprenda precocemente o essencial das práticas sociais ligadas à escrita” (FERREIRO; TEBEROSKY, 2011, p. 59).

Segundo Ferreiro e Teberosky (2011), a compreensão da escrita que inicia antes da escola, não tira o importante e insubstituível papel que a mesma tem, ou seja, a escola tem que criar condições para que a criança aprenda por si mesma como é o sistema alfabético ao invés de dar todas as suas coordenadas secretas. E ainda a escola tem a responsabilidade social de alfabetizar as crianças que estão desobrigadas a chegar na escola já alfabetizadas.

O aprendizado do sistema alfabético pode ocorrer a partir da escrita espontânea? Com relação a escrita espontânea, Magda Soares aponta que desde os anos de 1980 vem ocorrendo uma mudança nas concepções de aprendizagem e ensino da língua escrita. Essas mudanças promoveram uma nova visão de sujeito aprendiz da escrita. O princípio que dizia que a criança deveria ser conduzida progressivamente pelo caminho das correspondências entre o oral e o escrito, seja pelo método analítico (que parte de elementos menores) ou pelo método sintético (que parte de unidades maiores) é substituído por uma concepção que vê os erros como “construtivos” (SOARES, 2020, p. 61).

Para Soares (2020), esta nova visão aponta que a criança aprende atuando com e sobre a língua escrita, agindo e interagindo com e sobre ela, experimentando e ousando escrever. Aponta ainda que a criança é capaz de desenvolver a escrita a partir de suas próprias hipóteses e tentativas e que o papel do professor é o de orientar e conduzir a criança a desenvolver a apropriação das normas e convenções ortográficas, no processo de aquisição de escrita, respeitando o seu ritmo e as etapas desse processo, que são definidos pelas relações que a criança estabelece com a escrita.

Visão corroborada por Vigotski (2007) na qual o autor afirma que a linguagem escrita depende de treinamento artificial, que deveria se fundamentar nas necessidades naturalmente desenvolvidas das crianças, e na sua própria atividade. Durante o aprendizado da escrita a criança deve ver esse processo como um

momento natural de desenvolvimento e não como treinamento forçado de fora para dentro. O autor aponta que não se deve ensinar a escrita das letras para as crianças e sim ensinar a linguagem escrita.

Para Ferreiro (2011) as produções espontâneas das crianças são os indicadores mais claros das hipóteses que elas fazem para compreender a natureza da escrita. As primeiras escritas espontâneas realizadas pelos educandos no início de sua aprendizagem são materiais valiosos que precisam ser interpretados para poder ser avaliado, ao invés de serem tratados com descaso, o que geralmente ocorre segundo a autora.

Ao conhecer as concepções das crianças sobre o sistema de escrita, estágios denominados de pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético, Ferreiro (2011, p. 32) direciona a se perguntar “através de que tipo de práticas a criança é introduzida na língua escrita e como se apresenta este objeto no contexto escolar”. Segundo a autora, tradicionalmente as práticas alfabetizadoras não levam em conta o conhecimento adquirido sobre as concepções que a criança tem a respeito do sistema de escrita. A discussão sobre a práticas alfabetizadoras ainda se centram nos métodos tradicionalmente utilizados, ou seja, nos métodos analíticos versus métodos sintéticos, fonéticos versus global entre outros.

Algumas das práticas alfabetizadoras tradicionais fazem a criança pensar que elas não podem participar da construção do conhecimento, pois ele só é transferido por adultos que, em tese, possuem o conhecimento. Outras práticas levam a criança a acreditar que o que existe para conhecer já está determinado e que é permanente. Há ainda, outras práticas que tornam a criança “um espectador passivo ou um receptor mecânico, sem nunca encontrar respostas aos “porquês” e aos “para quês”, que já nem sequer se atreve a formular em voz alta” (FERREIRO, 2011, p. 33).

Vejamos um exemplo de atividade controlada de escrita, conduzida no processo de alfabetização. Exemplo utilizado por Soares (2020), para deixar claro como é uma prática alfabetizadora tradicional:

FIGURA 1 – Exemplo de prática alfabetizadora tradicional.



Fonte: Soares, 2020, p. 62.

O exemplo acima mostra uma escrita produzida com palavras conhecidas do repertório da criança, possivelmente retiradas da cartilha e exercitada. Segundo Soares (2020, p.64) é:

um exemplo típico de uso controlado de escrita, uma listagem de frases curtas, soltas, sem sequência lógica ou narrativa, portanto uma “expressão escrita” que na verdade não “expressa” nada, não é um texto, é uma “redação escolar”, isto é, uma atividade de apenas redigir, representada por meio da escrita; o objetivo parece não pretender mais que o emprego, pela criança, de palavras e frases que já aprendeu a escrever.

Essa atividade intitulada expressão escrita, realizada também com outras denominações, é uma atividade controlada (o recurso de controle é exercido pelo desenho), envolta na concepção de que a criança apenas imita, reproduz, escreve palavras e frases já conhecidas. Outro exemplo de atividade controlada é a atividade de instrução, que determina o que a criança precisa imaginar, o que deve escrever nas lacunas de um modelo determinado. Nesse tipo de atividade, o levantamento de hipóteses da criança em seu processo de construção do sistema de escrita não se desenvolve ou se isso ocorre não aparece. O professor com atitudes e ações semelhantes durante o processo de condução de alfabetização de uma criança, não tem condições de identificar o levantamento de hipóteses e conseqüentemente não

consegue orientar essa criança em seu processo de construção do conhecimento de escrita.

Outro exemplo que carrega a concepção de que é preciso controlar as palavras e frases a serem utilizadas pelas crianças no processo de escrita, são as propostas que trazem instruções minuciosas sobre o que e como escrever, geralmente utilizadas nos livros didáticos. Vejamos um exemplo dessa prática alfabetizadora tradicional analisada por Soares (2020).

FIGURA 2: Exemplo de prática alfabetizadora tradicional.

<p>VAMOS IMAGINAR</p> <p>Imagine uma criança muito feliz (ou, se preferir, muito infeliz) com seu jeito de ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • como ela é fisicamente? • como é o seu jeito de ser, ou seja, como ela se comporta? • por que ela age assim? • como essa criança trata as outras pessoas? • como ela gostaria de ser tratada? • o que vai ser essa criança, quando crescer? 	 <p>A Criança da minha história chama-se _____</p> <p>Fisicamente é _____</p> <p>Essa criança é muito porque _____</p> <p>Quando conversa com as pessoas, é muito _____</p> <p>porque _____</p> <p>A criança da minha história gostaria que as pessoas a tratassem</p> <p>porque _____</p> <p>Quando crescer, vai ser _____</p> <p>porque _____</p>
--	---

Fonte: Soares, 2020, p.65.

Soares (2021) afirma que a proposta acima serve para controlar a imaginação da criança com as perguntas que a dirigem e condicionam, além de apresentar um arcabouço estabelecendo a estrutura do texto e dos períodos, apenas para completar a história. Uma atividade que não deixa a criança contar a sua história é um modelo imposto que só permite preencher lacunas.

Ferreiro (2011) aponta que é fundamental pensar em tipos de intervenção adequados à natureza do processo real de aprendizagem e não mais no tradicional “método utilizado”. A autora lembra que Ana Teberosky foi a primeira pessoa a ter iniciativa e realizar em Barcelona uma experiência pedagógica baseada em três ideias simples, mas fundamentais a saber:

- a) deixar entrar e sair para buscar informação extraescolar disponíveis, com todas as consequências disso;
- b) o professor não é mais o único que sabe ler e escrever na sala de aula; todos podem ler e escrever, cada um ao seu nível;
- c) as crianças que ainda não estão alfabetizadas podem contribuir com proveito na própria alfabetização e na dos seus companheiros, quando a

discussão a respeito da representação escrita da linguagem se torna prática escolar (FERREIRO, 2011, p. 40 - 41).

Uma experiência pedagógica que pode ser replicada pelos professores durante o processo de alfabetização. A autora assinala que a transformação das práticas tradicionais é difícil, pois obriga uma redefinição do papel do professor e das dinâmicas das relações sociais dentro e fora da escola. Para poder ajudar as crianças no ambiente escolar, Ferreiro e Teberosky (2011) apresentam alguns aspectos que os professores deveriam levar em consideração, sendo eles: pensar que a escrita leva de maneira óbvia a linguagem, supervaloriza as capacidades da criança, que pode estar longe de ter descoberto a sua natureza fonética; trabalhar com base na escrita cópia e sonorização dos grafemas, menospreza que a criança tenha conhecimento de que a escrita é significativa; ao tratar a produção escrita da criança como algo que não se pode entender, pelo fato de não se aproximar da escrita convencional, desvaloriza-se o esforço que a criança faz para entender o sistema de escrita; as primeiras escritas infantis, são tentativas reais de escrita e não rabiscos; os processos e intenções que possibilitam avaliação de resultados, durante os primeiros esforços das crianças para compreender o sistema, não são percebidos quando interpretados como certo e errado do ponto de vista do modelo adulto; a escrita é reduzida a um objeto em si de natureza gráfica quando se dá ênfase na reprodução de traçados da escrita; a criança enfrenta problemas durante a sua evolução que não devem ser valorados em termos de dificuldade e que ela pode resolver esses problemas aleatoriamente, mas intimamente coerente.

Se o professor só se dirigir àqueles que compartilham de alguns dos conhecimentos que o adulto tem a respeito do sistema, vai condenar de forma involuntária ao fracasso as demais crianças que não conseguiram percorrer este caminho sozinhas. As crianças constroem conhecimento desde que nascem ao tentar compreender o mundo e estão ao menos, no meio urbano, expostas a materiais escritos e a ações sociais que permeiam o sistema alfabético. Os educadores têm dificuldade e medo em aceitar tal fato, pois tem a ideia de que a escola é uma instituição criada para controlar o processo de aprendizagem, e sem esse controle algo ruim pode acontecer, com isso o desenvolvimento da escrita e da leitura costumeiramente é considerado como aprendizagem escolar (FERREIRO, 2011).

Devido a essa visão, geralmente o progresso que a criança realiza não é levado em conta durante o ano escolar, porque sua avaliação está pautada em

padrões escolares esperados, ou seja, na reprodução de escritas observadas na lousa ou em materiais didáticos. Mas as crianças geralmente costumam inventar um sistema silábico de escrita, que de acordo com Ferreiro (2011, p. 77):

a escrita silábica é o resultado de um dos esquemas mais importantes e complexos que se constroem durante o desenvolvimento da leitura-e-escrita". Esse esquema permite à criança relacionar, pela primeira vez, à escrita a pauta sonora da palavra: uma letra para cada sílaba; tantas letras quantas sílabas.

De acordo com a autora, a invenção desse sistema de escrita silábica não é específica apenas de uma criança. Análises qualitativas de casos individuais e análises quantitativas realizadas evidenciaram que não se trata de uma minoria de crianças.

Para exemplificar a descoberta da invenção do sistema de escrita silábica por parte das crianças a autora relata como exemplo o caso de uma certa professora que tentou apresentar como uma combinação de sílabas a escrita alfabética, mas uma de suas alunas objeto de análise individual da pesquisa não entendeu desta forma. Para representar coisas diferentes a referida aluna aprendeu a fazer diferenças objetivas nas produções. E quando a professora ensinou algo talvez relacionado ao alfabeto, a aluna novamente assimilou outra coisa. Ela aprendeu a desenhar algumas letras e em uma série a alternar alguns grafemas (FERREIRO, 2011).

A aluna citada acima, no início do ano, escrevia tudo com o mesmo grafema do início ao fim, e tinha apenas como ponto positivo a escrita estar disposta de forma linear, evoluiu ao ponto de no final do ano produzir constâncias de algumas letras, como por exemplo a utilização com frequência da vogal "a" que aparece em suas produções para representar sílabas condizentes com o som convencional dessa letra. Mesmo tendo avançado esta aluna foi reprovada, não foi considerado que ela inventou um sistema silábico de escrita e que houve progresso nas suas produções, baseado nesse sistema, sua avaliação foi baseada apenas na escrita realizada de modo convencional (FERREIRO, 2011).

Outro exemplo apresentado por Ferreiro (2011) é sobre um determinado aluno que ao começar a escola tem um repertório de seis letras diferentes, que são utilizadas para diferenciar uma palavra escrita da seguinte. Ele tem o hábito de iniciar com a mesma letra "e" e utiliza quatro ou cinco letras para cada palavra e não repete a mesma letra em uma mesma escrita. A variação da quantidade de letras está relacionada ao tamanho do que será representado na escrita. Uma variação interna

que o aluno estabelece para si próprio. Nesta fase para este aluno a única palavra escrita com apenas duas letras é borboleta. Quando apresentado as palavras borboleta e cavalo ao aluno e perguntado porque ele acha que a palavra borboleta é menor que a palavra cavalo o aluno apresenta a sua invenção sobre o sistema de escrita silábica: a borboleta é menor que o cavalo por isso tem menos letras. Durante sua evolução, o aluno é obrigado a descobrir que pode variar as escritas se ele mudar a posição dos caracteres. Descobre ainda que ele pode introduzir mais letras do que as que ele supunha em sua análise inicial. Ele então passa a apresentar em suas produções um controle determinado por convicções organizadas internamente que não são provenientes diretamente da experiência. Dois meses depois ele apresenta uma forma de escrita silábica, mais dois meses ele já está na transição da escrita silábica alfabética (assim denominada por Ferreiro e Teberosky), fazendo uma análise fonética mais completa (FERREIRO, p. 77, 2011).

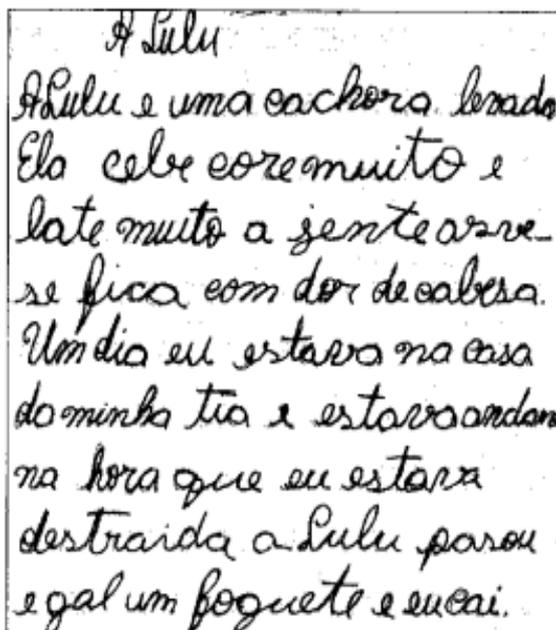
Ferreiro (2011), aponta que as crianças inventam a escrita silábica, construindo concomitantemente um forte esquema interpretativo. É um processo construtivo para todas as crianças, o desenvolvimento da leitura-e-escrita e o problema que as crianças enfrentam durante esse processo reside no fato de compreender a natureza do sistema de escrita oferecido pela sociedade. “Do ponto de vista construtivista, o problema é muito mais complicado do que simplesmente pôr ou omitir tais e quais letras: o problema é como e em que circunstância é possível mudar os esquemas interpretativos” (FERREIRO, p. 83, 2011).

Quando o sistema alfabético de escrita é analisado a correspondência fonema/grafema não se apresenta tão simples como comumente se pensa, pois “escrever não é transformar o que se ouve em formas gráficas, assim como ler também não equivale a reproduzir com a boca o que o olho reconhece visualmente”. A aprendizagem do sistema alfabético de escrita que simboliza a linguagem demanda tempo, superação de dificuldades e esforço por parte das crianças. As crianças aprendem mais quando inventam formas e combinações e quando junto com os outros tentam produzir uma representação coerente para uma ou várias palavras (FERREIRO; TEBEROSKY, p. 55, 2011).

2.3 COMO PRÁTICAS DE ESCRITA ESPONTÂNEA PODEM PROMOVER O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

As atividades de escrita espontânea elaboradas com base nas concepções psicogenética e psicolinguística sobre a aquisição da escrita pressupõem que a criança pode escrever mesmo sem ter aprendido a escrever, uma vez que é escrevendo espontaneamente que ela vai aprender a escrever. Soares (2020) utiliza um texto de escrita espontânea de uma criança, após ela participar de uma discussão em sala de aula sobre quais os animais de estimação que as crianças tinham ou que conheciam, para exemplificar de que maneira o processo de alfabetização se relaciona com a prática de escrita espontânea.

FIGURA 3 - Escrita espontânea



A Lulu
A Lulu e uma cachorra. brada
Ela cebe e come muito e
late muito a gente e
se fica com dor de cabeça.
Um dia eu estava na casa
do minha tia e estava acordada
na hora que eu estava
dormida a Lulu parou
e gal um foguete e eu caí.

Fonte: Soares, 2020, p. 63.

Soares (2020) analisa que é possível perceber que a criança está utilizando palavras necessárias para narrar o que ela deseja. Em seus erros, é possível conhecer o processo de apropriação do sistema de escrita pelo qual está passando, e as hipóteses formuladas neste momento. A criança ainda não “descobriu” a utilização dos dígrafos “rr”, “ss”, mas é possível que a criança tenha percebido que no sistema de escrita mais de um grafema pode representar o mesmo som, mas a criança ainda não sabe qual o grafema correto representa esse som em determinada palavra. Por exemplo, a criança utiliza “s” para escrever “pasou” (passou), “c” para “cebe”

(sempre), “s” para “cabeça” (cabeça). Soares (2020) percebeu esta relação múltipla grafema/fonema em outras produções espontâneas, o que permitiu confirmar ou não esta suposição (SOARES, 2020).

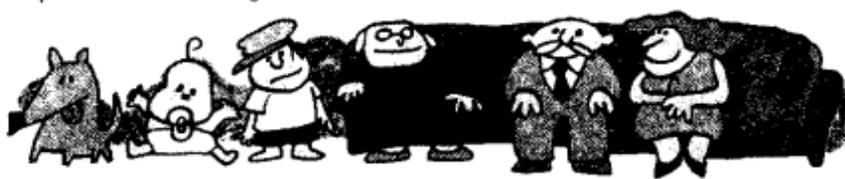
Soares (2020), analisa ainda no texto acima que a criança criou uma regularidade. Podemos observar isso na grafia “destraida”, ou seja, a criança já teria percebido que a pronúncia “dis” deve-se grafar “des” em muitas situações. A criança é de Minas Gerais e no dialeto mineiro na fala usa-se “disbotado”, “discaço”, “descansado”, mas a representação escrita dessas palavras é desbotado, descaço, descansado. A criança utilizou esta regra na palavra distraída, por isso escreveu “destraida”. Seguindo a análise, a autora aponta que os considerados erros da criança (“egal”, “andano”, “asvese”), na verdade não são erros, eles são “sintomas reveladores do processo de construção do sistema de escrita vivenciado pela criança, das hipóteses com que está trabalhando em determinado momento desse processo” (SOARES, 2020, p. 64).

A autora aponta que a partir da análise da escrita espontânea cabe ao professor conduzir o alfabetizando às regras que a ortografia determina ao uso dos símbolos no sistema de escrita de base alfabética. Aponta ainda que uma das faces do aprender a escrever é apropriar-se do sistema de escrita, mas, o desenvolvimento das habilidades de produção de texto escrito é a outra face do aprender a escrever. Faces essas como já mencionadas que são indissociáveis. Na imagem a seguir, Soares (2020), apresenta duas propostas (retiradas de um livro didático) para o desenvolvimento das habilidades textuais do educando:

FIGURA 4 - Proposta de produção de texto para o desenvolvimento das habilidades textuais.

4. Você e seu grupo de trabalho vão escrever uma história coletiva. Discutam a temática, as idéias, a seqüência lógica, o título, o final, as personagens e criem uma história. Façam uma boa revisão. Depois, escrevam num papel grande, mostrem para os colegas dos outros grupos e coloquem no mural da sala.

5. Imagine que você vai publicar um texto numa revista, contando o tipo de vida que as pessoas levavam antigamente. Escreva o texto, peça para um colega ler e opinar a respeito. Faça a revisão e autocorreção e envie para seus colegas de outra série conhecerem o seu texto e darem opinião sobre ele. Se você e seus colegas puderem, publiquem os textos numa revista criada pela classe. Pode ser elaborada em estêncil a álcool e depois passada em mimeógrafo. Por último, vocês poderão distribuir a revista



Fonte: Soares, 2020, p. 67.

A proposta de número 4, sugere a produção de uma narrativa em que os alunos estão livres para criar a história, mas sem deixar de orientar. Define ainda os leitores e indica um portador para o texto. A proposta 5 sugere a produção de um texto e o local da publicação. Define destinatários (um leitor crítico e por fim os reais destinatários), define também um portador para o texto e orienta como será sua confecção e distribuição (SOARES, 2020).

Para Soares (2020, p. 67), as propostas 4 e 5 quando comparadas com a prática alfabetizadora tradicional “revelam como princípios teóricos e metodológicos trazidos pelas ciências linguísticas - particularmente, a análise do discurso e a linguística textual - operam uma fundamental transformação na concepção de uso da escrita no contexto escolar”. Essa afirmação assume a premissa de que na escola a aprendizagem do uso da escrita “torna-se, pois, a aprendizagem de ser sujeito capaz de assumir a sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir, para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação”, também de que a “produção de texto é orientada pelo princípio de que as condições em que essa produção ocorre determinam o texto”, diferente de uma proposta de redação que estabelece um modelo a ser seguido. Diante do exposto, Soares (2020, p. 69) conclui que:

ao mesmo tempo em que o aluno deve apropriar-se da escrita como forma de interlocução, como atividade discursiva, o que ocorre basicamente pela criação de situações tanto quanto possível naturais e reais de produção de texto, deve também ser conduzido a várias aprendizagens: ele precisa

aprender a distinguir o texto oral do texto escrito, percebendo as especificidades e peculiaridades deste; precisa aprender a estruturar adequadamente o seu texto escrito, atendendo ainda às características de cada gênero, de cada portador de texto, precisa aprender a controlar as possibilidades de apreensão do sentido do texto pelo pretendido leitor (o que dependerá, entre outros fatores, de sua capacidade de prever o conhecimento que esse leitor tem do assunto, previsão que determinará o grau de informatividade que deve dar ao texto, de sua capacidade de prever o conhecimento que tem o leitor do léxico e dos recursos linguísticos, o que determinará que palavras e recursos utilizar e que palavras e recurso evitar); precisa apropriar-se dos recurso de coesão próprios do texto escrito, precisa aprender as convenções de organização do texto na página.

Seguir a perspectiva psicogenética e psicolinguística pressupõem enfatizar a escrita espontânea, assim como ao assumir a perspectiva discursiva e textual enfatiza-se o uso da escrita como atividade discursiva e motivada. Contudo, é necessário submeter a criança tanto à regulamentação que a ortografia impõe ao uso dos símbolos, quanto mostrar a ela a necessidade de aprender sobre as normas e exigências para a estruturação de textos escritos, bem como sobre as convenções de cada gênero (SOARES, 2020).

De acordo com Soares (2020) ao enfatizar a escrita espontânea e a utilizar como ferramenta de avaliação, é possível acompanhar e identificar em qual estágio do processo de apropriação do sistema de escrita a criança se encontra e quais as hipóteses que a o educando está operando, além da possibilidade separar e organizar dados. A partir destes processos, o professor pode decidir o que trabalhar de acordo com o desenvolvimento da criança e conduzi-la a confrontar suas hipóteses com as convenções e regras do sistema de escrita, além de orientar com exercícios específicos de ortografia e gramática.

Para o desenvolvimento das habilidades textuais, Soares (2020) afirma que a ação pedagógica deve ser permeada por atividades diversas que viabilizem ao aluno descobrir que a língua escrita é utilizada como possibilidade ou necessidade de comunicação e interlocução, sendo necessário desenvolver práticas de produção de texto relacionadas com à realidade. A produção textual deve resultar em atividades de análise e avaliação realizadas através de uma discussão coletiva dos textos produzidos pelos alunos e depois ser reescrita. A análise dos problemas e dificuldades que o aluno enfrentou na produção de texto permite ao professor propor exercícios específicos não de produzir textos, mas de aprender a produzir texto. Assim:

para definir sua ação pedagógica partindo da análise da escrita espontânea da criança, é preciso que a professora conheça bem as relações entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico, compreenda a escrita como

representação e não como transcrição da língua oral, seja capaz de identificar a variedade linguística falada pela criança e, assim, não só prever os problemas que essa criança enfrentará, devido à maior ou menor distância entre sua pronúncia e as convenções ortográficas, mas também compreender esses problemas e, compreendendo-os, saber discuti-los com a criança. Além disso, é preciso que a professora compreenda o processo linguístico e psicolinguístico de aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2020, p.74).

A escrita espontânea permeia todo o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética, conhecer esse processo pode ajudar a qualificar práticas pedagógicas que garantam o aprendizado dos educandos. As novas concepções de aprendizagem e, conseqüentemente, da língua escrita presumem um docente com domínio de habilidades específicas, principalmente, nas áreas da psicologia cognitiva e das ciências linguísticas.

Além disso, os professores devem conhecer as crianças e pensar quem são essas crianças, levando em consideração a origem, a raça e sexo. Também devem pensar qual a leitura de mundo que elas carregam e levar em conta que esses alunos geralmente chegam cada vez menos preparados, culturalmente, em escolas precárias, localizadas em subúrbios, cada vez mais pobres, e recebem um ensino de baixa qualidade. Diferente dos alunos de famílias abastadas que mantêm o ciclo de uma vida escolar parecida com a que seus pais e avós tiveram pois estudam em escolas selecionadas. Um exemplo de modelo escolar que esteve presente até o final dos anos 50 nas instituições de ensino da França e denunciado pelos sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (2001) e que nos leva a refletir sobre o ensino brasileiro.

O fracasso escolar da criança não deve ser aceito por ela e nem pela família culturalmente desfavorecida como uma seleção baseada na situação social, como apontou Bourdieu e Champagne (p. 481, 2001) “fundada unicamente sobre os dons e os méritos dos escolhidos: aqueles que a Escola não queria acabavam convencendo-se (graças à própria Escola) que não queriam a Escola”. Para mudar essa realidade, já não basta apenas ter acesso a escola por parte das categorias sociais excluídas é preciso que escola pública, além do acesso, garanta um ensino significativo, de forma que torne o aluno um cidadão crítico e autônomo diante de uma realidade injusta e desigual.

3 ALFABETIZAÇÃO E ESCRITA ESPONTÂNEA NO MUNICÍPIO DE CURITIBA: ANÁLISE DE DOCUMENTOS NORMATIVOS

As escolas municipais da rede de ensino pública da cidade de Curitiba organizam o trabalho pedagógico e conduzem o processo de alfabetização e letramento de seus educandos conforme determina o documento “Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC”, elaborado por profissionais da Rede Municipal de Ensino da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (SME).

Como o próprio título do documento sugere, o currículo elaborado tem relação direta com a Base Nacional Comum Curricular e com o Referencial Curricular do Paraná. Mas também existem outros documentos legais das esferas federal, estadual e municipal que influenciaram na organização do currículo. No site da SME, educacao.curitiba.pr.gov.br, na seção “*Gerência de Legislação Educacional*”, é possível ver todos os documentos, Leis, resoluções e pareceres, que competem a regulamentação do Ensino Fundamental, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Política Nacional de Alfabetização e os pareceres do Conselho Nacional de Educação.

Para manter o objetivo central da pesquisa, serão analisados os documentos principais que influenciaram diretamente na elaboração da versão atual do Currículo do Ensino Fundamental, que norteiam a organização do trabalho pedagógico de professoras e pedagogas das escolas municipais, referente ao processo de alfabetização e escrita espontânea.

3.1 PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA - PNAIC

Em 2012, o governo federal estabeleceu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com o objetivo de garantir que todas as crianças fossem alfabetizadas até os 8 anos de idade ou até o 3º ano do Ensino Fundamental, um compromisso assumido também pelo Distrito Federal, estados e municípios. No PNAIC a alfabetização tem função de preparar o educando para a vida social, em que além de saber ler e escrever, o indivíduo saiba também falar e escutar, assim, o professor deve conduzir o processo de alfabetização a partir da abordagem do letramento (BRASIL, 2015, p.8).

Quatro eixos de atuação foram estabelecidos para garantir que o objetivo fosse alcançado, sendo a formação continuada de professores alfabetizadores, materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e gestão, controle social e mobilização. A formação continuada de professores alfabetizadores, eixo principal, foi organizada em cursos presenciais com mais de 100h anuais para cada área do conhecimento como linguagem e matemática. As Instituições de Ensino Superior ofertavam um curso de 200h para os professores orientadores selecionados, estes conduziam o curso aos professores alfabetizadores. Como incentivo, os professores alfabetizadores e orientadores recebiam bolsas de estudos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ainda sobre a formação continuada dos professores alfabetizadores, os dados de formação são:

em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram 248.919 alfabetizadores e 38.598 coordenadores pedagógicos atendidos em cursos com carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático (BRASIL, 2017, p. 3).

Assim, os professores alfabetizadores realizavam os cursos - com o apoio de cadernos elaborados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação e dos professores orientadores – e aplicavam os conhecimentos adquiridos no curso com seus estudantes em sala de aula, com o apoio dos materiais didáticos e pedagógicos enviados às escolas. Para avaliar a efetividade do PNAIC, os estudantes eram submetidos a diferentes avaliações periódicas, como a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional de Alfabetização.

Destacamos o Caderno 5 do PNAIC “oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização” de 2015, que conceitua o tema, compartilha projetos realizados em escolas e traz sugestões de atividades a serem realizadas pelos professores alfabetizadores em sala de aula. O documento apresenta a oralidade e a escrita como dimensões diferentes, mas que se relacionam e se complementam. Nesse sentido, orienta-se práticas pedagógicas de compreensão e produção de textos discursivos escritos e orais (convencionais e não convencionais) para provocar essa reflexão com os alunos e alfabetizá-los plenamente.

Ainda sobre a oralidade e a escrita, o professor alfabetizador precisa atentar-se que o processo de alfabetização se inicia na educação infantil, por meio de práticas

orais, assim, cabe ao professor alfabetizador considerar as vivências dos alunos e despertar o interesse deles nas propostas pedagógicas. Em relação à leitura, o documento estabelece que o objetivo é formar leitores ativos e críticos e que para isso, a leitura precisa ter outras finalidades além de apenas decodificar o sistema de escrita alfabética ou responder questões de interpretação, assim como nos demais eixos, é preciso pensar na prática social da leitura, bem como nos interesses, vivências e níveis de aprendizagens dos alunos, uma sugestão é trabalhar sobre textos, de diferentes gêneros e dimensões.

A escrita espontânea é vista como um espaço discursivo da língua escrita, juntamente como a voz do aluno, a negociação de sentidos, a refração de textos e a publicação, sendo um espaço livre para o educando se expressar através da escrita, bem como de formular hipóteses de escrita e se apropriar. Assim, podemos dizer que dentro de um contexto a “prática da escrita deve passar por um momento de criação, de querer dizer, que deve ser espontâneo: diante da folha em branco, cada um encontrará os próprios percursos singulares” (BRASIL, 2015, p.77).

3.2 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - BNCC

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº13.005/2014, foi o primeiro documento normativo que explicitou em suas metas a necessidade da universalização do ensino em todas as etapas da Educação Básica. Assim, em 2015, a Base Nacional Comum Curricular começou a ser elaborada, em meio a críticas e polêmicas, principalmente, referente à etapa do Ensino Médio. Além do Plano Nacional de Educação, outros documentos e Leis influenciaram na elaboração da Base Nacional Comum Curricular, como a Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, os pareceres do Conselho Nacional de Educação e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

A BNCC foi elaborada para universalizar o ensino em todas as etapas da Educação Básica, mas devido ao regime de colaboração estabelecido entre os entes federativos, os estados e municípios possuem autonomia para elaborarem seus currículos, uma vez que cada localidade terá sua especificidade geográfica, social e cultural. Assim, os currículos de cada localidade podem ser diferentes, mas todos terão elementos em comum, como os componentes curriculares.

Há aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem aprender, para garantir que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento sejam assegurados e com o objetivo de formar um sujeito analítico-crítico, com uma formação humana integral, bem como da construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva (BRASIL, 2017, p.7). Para isso, o documento prevê que os estudantes precisam desenvolver dez competências gerais. Por competência a BNCC (BRASIL, 2017, p.8) define 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.

As competências gerais da Educação Básica foram elaboradas devido às demandas da nossa sociedade. Em suma, estabelecem a valorização dos diferentes tipos de cultura e dos conhecimentos historicamente desenvolvidos, a habilidade de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na escola, o desenvolvimento da autonomia física e mental do estudante, para que ele seja capaz de desenvolver suas hipóteses e análises, bem como da habilidade de utilizar tecnologias digitais, compreender e utilizar diferentes tipos de linguagem, além de desenvolver inteligência socioemocional e empatia, para se conhecer, saber viver em sociedade e trabalhar na resolução de conflitos.

Acerca da etapa do Ensino Fundamental anos iniciais, o documento enfatiza a valorização da aprendizagem por meio da manifestação de interesses e vivências lúdicas, uma vez que “nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo” (BRASIL, 2017, p. 58). A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental deve ser conduzida pelo professor como uma sequência do seu percurso de aprendizagem, esse período exige um olhar sensível, empático e lúdico, que deve refletir no planejamento e nas práticas pedagógicas. Para além do papel do professor do primeiro ano do ensino fundamental, o professor da educação infantil deve desenvolver durante toda essa etapa algumas aprendizagens em cada campo de experiência.

Além de práticas pedagógicas lúdicas, o documento reforça o quão essencial é incentivar a autonomia e estimular o pensamento crítico, criativo e lógico, nos anos iniciais do ensino fundamental, para que a criança possa aprimorar suas habilidades

de se comunicar, realizar perguntas e formular hipóteses, o que expande as suas percepções de si e do mundo.

No ensino da língua portuguesa, componente curricular da área de linguagens, a abordagem metodológica adotada coloca o estudo e a produção de textos como fundamental para o desenvolvimento da linguagem. Também “a BNCC procura contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde aqueles basicamente lineares, com baixo nível de hipertextualidade, até aqueles que envolvem a hipermídia” (BRASIL, 2017, p.70), diante disso, as tecnologias digitais podem e devem ser utilizadas na sala, mas sempre com a verificação da veracidade das fontes e o ensino do uso ético aos alunos.

Os eixos leitura, produção de texto, oralidade e da análise linguística/semiótica, integram as práticas de linguagem da língua portuguesa e devem ser considerados no planejamento e práticas pedagógicas. Cada eixo possui uma definição e dimensões, que relacionam e se completam, o que eles têm em comum são que “sempre expressam algum conteúdo ou emoção [...] veiculam uma apreciação valorativa, organizando diferentes elemento e/ou graus/intensidades desses diferentes elementos, dentre outras possibilidades” (BRASIL, 2017, p.82). O importante é saber como articulá-los nas práticas de leitura e produção de texto.

O eixo leitura perpassa pela interpretação do leitor referente a textos escritos, imagens estáticas ou em movimento e som. Fazem parte do eixo da leitura: as dimensões de reconstrução e reflexão sobre as condições de produção e recepção dos textos pertencentes a diferentes gêneros e que circulam nas diferentes mídias e esferas/campos de atividade humana; dialogia e relação entre textos; reconstrução da textualidade, recuperação e análise da organização textual, da progressão temática e estabelecimento de relações entre as partes do texto; reflexão crítica sobre as temáticas tratadas e validade das informações; compreensão dos efeitos de sentido provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; estratégias e procedimentos de leitura; adesão às práticas de leitura.

No que se refere ao eixo da produção de textos, estão envolvidas as práticas autorais de construção individual e coletiva dos diferentes tipos de texto e com diferentes finalidades. As dimensões contempladas são: consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; dialogia e relação entre

textos; alimentação temática; construção da textualidade; aspectos notacionais e gramaticais; estratégias de produção.

O eixo da oralidade envolve as práticas de linguagem oral por diferentes veículos de comunicação e interação humana, bem como práticas de linguagem de leitura em voz alta de textos. Suas dimensões envolvem consideração e reflexão sobre as condições de produção dos textos orais que regem a circulação de diferentes gêneros nas diferentes mídias e campos de atividade humana; compreensão de textos orais; produção de textos orais; compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos em textos pertencentes a gêneros diversos; relação entre fala e escrita.

Faz parte do eixo da análise linguística/semiótica, a capacidade do educando em analisar e avaliar ao ler e produzir textos, como coesão e coerência, para textos escritos, e ritmo e articulação, para textos orais. As análises se intensificam e aumentam a complexidade de acordo com o ano escolar.

Sobre a relação entre as dimensões dos eixos de atuação e os anos iniciais do Ensino Fundamental, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 89) estabelece que:

no eixo oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o 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, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo leitura/escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo produção de textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.

Para além dos eixos foram elaborados também campos de atuação aos quais as práticas de linguagem pertencem, sendo os campos de atuação do ensino fundamental anos iniciais os campos da vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa e da vida pública, eles orientam as práticas das linguagens por gêneros textuais. Os campos de atuação possibilitam diferentes arranjos no planejamento, uma vez o mesmo gênero textual pode ser trabalhado em diferentes campos textuais. O documento enfatiza e reforça sobre a necessidade de atribuir sentido e significado nas práticas de linguagem e de relacionar com as práticas sociais. A cultura digital, as culturas juvenis e os direitos humanos são exemplos de questões que perpassam por todos os campos de atuação.

A alfabetização é complexa e não homogênea, cada criança possui seu próprio tempo de desenvolvimento, entre outras questões é primordial considerar no planejamento e nas práticas pedagógicas, as competências gerais e específicas, os campos de atuação, os eixos de linguagem, os direitos de aprendizagem das crianças, assim como seus interesses e conhecimentos prévios. Todas essas questões devem estar relacionadas. O processo de alfabetização é formalizado para acontecer nos dois primeiros anos do ensino fundamental, a BNCC esclarece que a alfabetização amplia as possibilidades educacionais, sociais e culturais das crianças e que deve ser a prioridade da ação pedagógica.

Os educandos devem desenvolver a oralidade, leitura e a escrita, como reconhecer e escrever as letras do alfabeto em seus diferentes formatos, identificar fonemas e grafemas, desenvolver consciência fonológica, aprender a analisar seus textos e identificar erros, bem como reconhecer as variações linguísticas presentes em nosso país.

Não há nenhuma menção direta sobre a escrita espontânea ou hipóteses de escrita referente ao processo de alfabetização no ensino fundamental, mas é possível perceber que a escrita espontânea aparece indiretamente, em uma tabela que sintetiza as habilidades a serem desenvolvidas na área da linguagem, de acordo com os eixos das práticas de aprendizagem, os objetos de conhecimento e os campos de atuação, como a habilidade “(EF01LP02) Escrever, espontaneamente ou por ditado, palavras e frases de forma alfabética – usando letras/grafemas que representem fonemas” (BRASIL, 2017, p.99). A escrita espontânea aparece, porém, em alguns objetivos de aprendizagem e desenvolvimento de crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses), como “(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” (BRASIL, 2017, p.49).

3.3 REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ

Após a publicação do documento Base Nacional Comum Curricular, o qual estabelece a unificação de conteúdo para a educação básica, o Governo do estado do Paraná, elaborou o documento Referencial Curricular como um complemento a BNCC, uma vez que cada localidade possui especificidades em seu currículo, no sentido geográfico, cultural e social. A secretaria Municipal de Educação, aderiu ao

documento em 2018, durante a elaboração do Currículo do Ensino Fundamental. Sobre isso:

o Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações segue a mesma estrutura da BNCC, mas, trazendo para a realidade paranaense discussões sobre os princípios e direitos basilares dos currículos no estado e suscitando a reflexão sobre a transição entre as etapas, bem como a avaliação como um momento de aprendizagem (PARANÁ, 2018).

Os conteúdos são organizados em componentes curriculares, o ensino da língua portuguesa, assim como os demais componentes curriculares, está organizado em concordância com a BNCC e considerando o contexto do estado do Paraná. No Referencial Curricular fica estabelecido que o processo de alfabetização dos estudantes ocorra nos dois primeiros anos do ensino fundamental, isto significa que os educandos devem concluir o segundo ano com as habilidades de oralidade, leitura e escrita desenvolvidas. O documento enfatiza a necessidade de desenvolver atividades com significado para os estudantes, criando situações nas quais seja possível visualizar a aplicação daquele conteúdo no cotidiano.

A primeira etapa do Ensino Fundamental, 1º ao 5º ano, no estado do Paraná, é ofertada quase a totalidade pelos municípios, que assim como as instituições de ensino, possuem autonomia em suas escolhas, mas por ter sido estabelecido um regime de colaboração, é necessário que os documentos do estado sejam considerados. No Referencial Curricular são descritos nove princípios orientadores que foram elaborados com a finalidade de proteger os direitos e objetivos de aprendizagem considerando a história do estado, sendo eles:

a educação como direito inalienável de todos os cidadãos; a prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola; a igualdade e equidade; o compromisso com a formação integral; a valorização da diversidade; a educação inclusiva; a ressignificação dos tempos e espaços da escola; o cuidado quanto à transição entre as etapas; a avaliação (PARANÁ, 2018).

Um dos princípios elaborados pelo Referencial Curricular é em relação ao processo de transição entre as etapas da educação básica, a transição entre a educação infantil e o ensino fundamental pode ser traumática para muitas crianças. O professor tem o importante papel de acolher seus alunos, considerar suas vivências e conhecimentos anteriores, bem como de abordar os novos conteúdos utilizando ferramentas pedagógicas para atrair o interesse das crianças e desenvolver o aprendizado de maneira lúdica, interativa e com significados, além de sempre

incentivá-los a criarem suas hipóteses e desenvolver projetos autorais, para que o educando se desenvolva integralmente.

3.4 CURRÍCULO DO ENSINO FUNDAMENTAL: DIÁLOGOS COM A BNCC

No período de 2017 a 2019, a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Curitiba, reuniu profissionais da Rede Municipal de Ensino (RME) para revisar e elaborar o novo Currículo do Ensino Fundamental, com referência em dois principais documentos: a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular do Paraná. A nova versão do documento do Currículo do Ensino Fundamental manteve o texto da versão anterior, foram realizadas algumas adaptações e acréscimos para que o documento estivesse adequado a nova sistematização do ensino, determinada pela BNCC.

O primeiro volume do Currículo, destinado aos princípios e fundamentos, Curitiba opta por mantê-los alinhados com os dos documentos de referência. Dentre os princípios e fundamentos descritos no Currículo do Ensino Fundamental, destacam-se o respeito e garantia do direito à aprendizagem dos educandos, promover a equidade e inclusão, o entendimento de que os estudantes possuem conhecimentos prévios que devem ser considerados e que cada criança possui suas particularidades e um tempo próprio de aprendizagem, bem como de viabilizar uma educação emancipatória que forme um sujeito crítico-analítico. Outro princípio de destaque, é a defesa das gestões democráticas nas instituições de ensino e o compromisso coletivo, da comunidade escolar e comunidade local, com o sucesso escolar de todos os educandos.

Compreender quais os princípios e fundamentos que norteiam o Currículo é essencial para saber qual é a concepção da Rede Municipal de Ensino sobre o processo de alfabetização e letramento e como isso pode interferir diretamente no trabalho pedagógico. Por isso, é importante e necessária a participação dos profissionais de educação na elaboração deste e de outros documentos, bem como da realização de formações, com participação obrigatória, para que pedagogas e professoras alfabetizadoras estejam cada vez mais capacitadas para o exercício de seu trabalho.

Desde 1999, a organização do Ensino Fundamental ocorre por meio de ciclos de aprendizagem, decisão que foi mantida durante a elaboração do currículo. Assim, o Ensino Fundamental, do 1º ao 9º ano, foi dividido em 4 ciclos e no Ciclo I, 1º ao 3º

ano, é que deve ocorrer o processo de alfabetização. A escolha de manter os ciclos de aprendizagem na organização do currículo “permite às escolas planejar e avaliar o trabalho pedagógico, tendo como centro o estudante, o que contribui para a consolidação de um currículo em ação voltado para a integralidade do sujeito da aprendizagem” (CURITIBA, 2019, v.1, p.20).

O Currículo do Ensino Fundamental seguiu o mesmo formato de divisão dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, ou seja, em componentes curriculares. No componente curricular da língua portuguesa, se concentram as determinações e objetivos referentes ao processo de alfabetização dos educandos.

O ensino da língua portuguesa tem como objetivo maior capacitar os estudantes para que eles tenham condições de aplicar seus conhecimentos nas práticas sociais de leitura, escrita e oralidade, sendo necessário também, que os educandos percebam que a língua portuguesa possui essa função. Assim, adota-se a concepção interacionista de linguagem de Bakhtin, a qual estabelece que as práticas de ensino da língua devem partir da interação entre os sujeitos, com a finalidade de que os mesmos construam seu conhecimento e atribuam significado (CURITIBA, 2019, v.4).

A partir dessa concepção metodológica, as práticas pedagógicas de ensino da língua devem ser elaboradas dentro de um contexto e com objetivos de aplicação prática, diferente do que era proposto nas cartilhas de alfabetização, por exemplo. Com isso, o Currículo aponta que o processo de ensino da língua portuguesa está centrado em textos orais, escritos imagéticos e os multissemióticos e multimodais, também destaca que é importante refletir sobre as diferentes formas textos e seus gêneros. Além disso, o documento Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba, em concordância com a BNCC e o Referencial Curricular do Paraná, organiza quais serão os gêneros textuais a serem trabalhados em cada ano escolar, de acordo com os eixos da língua portuguesa e campos de atuação.

Os eixos da língua portuguesa são a oralidade, leitura, produção de textos e análise linguística/semiótica. Esses eixos são competências importantes a serem adquiridas e com função social. É importante que um indivíduo saiba se comunicar com desenvoltura e clareza, compreender o que está lendo e saber redigir textos e corrigi-los, para que possa viver plenamente em uma sociedade letrada.

Existem seis campos de atuação, elaborados pela BNCC e sintetizados pelo Referencial Curricular do Paraná, utilizados como referência para a organização dos

conteúdos de acordo com cada faixa etária. Nos anos iniciais do ensino fundamental, os campos de atuação contemplados são da vida cotidiana, artístico-literário, das práticas de estudo e pesquisa e da vida pública, definidos como:

Campo da vida cotidiana – campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e produção próprias de atividades vivenciadas cotidianamente pelos estudantes.

Campo artístico-literário – campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas.

Campo das práticas de estudo e pesquisa – campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e produção que possibilitem conhecer os textos expositivos e argumentativos, a linguagem e as práticas relacionadas ao estudo, à pesquisa e à divulgação científica, favorecendo a aprendizagem dentro e fora da escola.

Campo da vida pública – campo de atuação relativo à participação em situações de leitura e produção, especialmente de textos das esferas jornalística, publicitária, política, jurídica e reivindicatória, contemplando temas que impactam a cidadania e o exercício de direitos. (PARANÁ, 2018, p. 537 apud. CURITIBA, 2019, v.4, p. 301)

O processo de alfabetização dos estudantes deve ocorrer nos dois primeiros anos do ensino fundamental e espera-se que, após esse período, os estudantes sejam capazes de ler em volta e escrever textos. É importante destacar que cada localidade, instituição de ensino e, principalmente, cada sujeito possui suas especificidades, assim como o fato de o processo de alfabetização ser heterogêneo e não linear. Assim, os estudantes se desenvolvem em um tempo próprio e um trajeto de alfabetização único. O professor possui um papel fundamental durante o processo de apropriação da língua falada e escrita, sua atuação influencia diretamente na formação dos educandos. Logo, o professor deve procurar desenvolver vivências significativas e com aplicação prática social, incentivando a autonomia e a construção de hipóteses de cada estudante, bem como utilizar os mais variados recursos pedagógicos para auxiliar na superação das dificuldades dos estudantes.

Faz parte do processo de alfabetização as tentativas de escrita dos estudantes, ou seja, a escrita espontânea. O professor tem como função promover situações em que o estudante construa suas hipóteses de escrita, que devem ser analisadas posteriormente. Sobre isso, destaca-se que as “análises dos erros presentes nos textos de aprendizes de escrita deixam ver que cada sujeito, por sua história particular de interação com a linguagem e com seus interlocutores, manifesta modos particulares de se relacionar com a língua escrita” (CURITIBA, p.304, 2019). Para analisar a escrita espontânea dos educandos, o documento orienta utilizar como

referência a Teoria da Psicogênese da escrita, elaborada por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky em 1985, que separa as hipóteses em pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

A consciência fonológica, que também faz parte do processo de alfabetização, é indispensável para a construção das hipóteses de escrita, uma vez que a criança precisa reconhecer a parte sonora das palavras para poder escrevê-las. Mas não é importante somente por isso, também influencia no processo de reconstrução das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética.

O Sistema de Escrita Alfabética é um conteúdo curricular elementar no processo de alfabetização, os estudantes precisam compreendê-lo com o auxílio e mediação do professor durante as práticas de escrita. Existem dez propriedades do Sistema de Escrita Alfabética que o educando precisa reconstruir para que possa se tornar um indivíduo alfabetizado.

O objetivo que o estudante deve atingir ao final do ciclo I do Ensino Fundamental é “compreender o sistema de escrita alfabética, dominando as relações grafofônicas, a fim de ler, produzir textos e perceber a função deles nas práticas sociais” (CURITIBA, 2019, p. 320). Para atingir esse objetivo e estar alfabetizado, os objetivos específicos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem, estão separados por ano escolar e organizados em formato de tabela, assim como a organização dos gêneros textuais, de acordo com cada campo de atuação.

Em relação ao conteúdo de relações com a oralidade do primeiro ano, os objetivos e critérios de ensino-aprendizagem perpassam por aprimorar a escuta para compreender que é possível escrever o que se fala e que existem jeitos diferentes de falar, reconhecer e recitar parlendas, ouvir os colegas e professoras e identificar entonações e aspectos paralinguísticos, além de saber expressar-se com clareza e respeitar os tempos de fala. No segundo ano, os objetivos e critérios de ensino-aprendizagem são acrescidos em ter ritmo e melodia ao cantar catingas e reproduzir parlendas, elaborar perguntas relevantes sobre a fala de colegas e comunicar-se com clareza, de maneira articulada e, quando necessário, utilizar corretamente palavras referentes à passagem do tempo.

Na construção do sistema de escrita alfabética (SEA) do primeiro ano, os objetivos e critérios de ensino-aprendizagem que se destacam são reconhecer as letras do alfabeto, identifica-las e distingui-las de outros sinais gráficos, reconhecer sonoridades iguais nas palavras, sílabas e letras, bem como dividir as palavras em

sílabas, compreender que é possível formar diferentes palavras com a mesma sonoridade/ padrão silábico, além de escrever outras, bem como contrapor palavras pela quantidade de sílabas e letras, também ler e escrever o nome próprio, o nome de colegas e realizar a hipótese de escrita de outras palavras. Para o segundo ano, os objetivos e critérios de ensino-aprendizagem dão continuidade aos do ano anterior e evoluem para reconhecer e escrever palavras em letra maiúscula ou cursiva.

Sobre a direção da escrita no primeiro ano, os objetivos e critérios de ensino-aprendizagem são entender a ordem de leitura, seguir a direção da escrita, bem como seguir a mesma ordem ao escrever palavras.

Outro conteúdo que destacamos é a produção de texto, que no primeiro ano tem como objetivos e critérios de ensino e aprendizagem organizar elementos de construção do texto e produzir textos de diferentes gêneros, analisar o texto produzido e corrigi-lo, usufruindo sempre da ajuda do professor (as vezes como escriba) e dos colegas nesses processos, além de recontar textos lidos pelo professor. No segundo ano, espera-se que o educando consiga produzir pequenos textos com autonomia, legibilidade, coesão e coerência dentro da proposta de produção.

Durante os dois primeiros anos do ciclo I do ensino fundamental são trabalhados outros conteúdos no ensino da língua portuguesa, como leitura literária, sinais de pontuação, ortografia, sinais de acentuação, sinais gráficos, segmentação das palavras, letra maiúscula e minúscula, organização tópica do conteúdo, concordância nominal e verbal, coerência e coesão, ampliação vocabular, argumentação, elementos de apresentação e unidade estrutural do gênero textual, compreensão e interpretação e direção de escrita. Há também a recomendação de trabalhar diferentes gêneros textuais de acordo com os campos de atuação selecionados para o ciclo.

É importante destacar que os objetivos e critérios de ensino-aprendizagem, estabelecidos no Currículo do Ensino Fundamental, relacionam a oralidade como ponto de partida para a leitura e a escrita, ouvir e falar, perceber os sons, reconhecer os fonemas e grafemas e depois realizar tentativas de escrita. Assim, a hipótese de escrita ou escrita espontânea, desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização, uma vez que é a partir das tentativas de escrita do aluno, que o professor pode perceber como está o desenvolvimento e comparar as evoluções do aluno e quais são as dificuldades a serem superadas, além de ser uma ferramenta importante no processo de avaliação. No currículo, a escrita espontânea aparece nas

tentativas de escrita dos nomes dos colegas, das palavras com rimas e aliteração, nas produções de textos, na elaboração de frases e na construção do sistema de escrita alfabética.

O documento enfatiza a criança como centro do planejamento e ações pedagógicas, pois estabelece que seus conhecimentos, vivências e particularidades devem ser consideradas e acolhidas. Para além disso, o planejamento e as práticas pedagógicas precisam estar dentro de um contexto e ser passível de estabelecer relação com o cotidiano, para que os educandos possam atribuir significado e perceber a função social da linguagem e sua aplicação prática. O incentivo a autonomia e a criticidade se faz presente no Currículo em diversos aspectos, como no processo de escuta ativa, nas hipóteses de escrita e na construção do conhecimento a partir de pesquisas e projetos investigativos.

4 ESCUTA E ANÁLISE DE PROFESSORAS E PEDAGOGAS DA REDE MUNICIPAL DE CURITIBA

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a Base Nacional Comum Curricular, o Referencial Curricular do Paraná e o Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba são documentos normativos importantes que influenciam na construção do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino, além de orientar o planejamento e as práticas pedagógicas das professoras e pedagogas das escolas.

Assim, pretendemos compreender como tais documentos influenciam a prática pedagógica de pedagogas e professoras alfabetizadoras da Rede de Ensino Pública de Curitiba, entender de que maneira as pedagogas mediam as determinações dos documentos normativos com o planejamento elaborado pelas professoras, bem como averiguar a percepção das professoras alfabetizadoras sobre a escrita espontânea e a relação com o processo de alfabetização de seus alunos. Além disso, esperamos ter uma breve noção de como o processo de alfabetização das crianças foi afetado pelo período de isolamento e aulas à distância em decorrência da Pandemia Covid-19.

O questionário com as professoras e as entrevistas com as pedagogas foram realizados de maneira online, não sendo possível estar presente nas escolas, em razão dos protocolos sanitários adotados devido à Pandemia Covid-19. O que poderia ser um impedimento para a conclusão da pesquisa, tornou-se uma facilidade, pois foi possível encontrar horários alternativos para as entrevistas, bem como a possibilidade de professoras de diferentes escolas responderem o questionário.

A seguir, encontram-se as análises do questionário e entrevista. Os nomes reais foram substituídos por pseudônimos de flores, a fim de preservar a identidade das respondentes e manter a ética do trabalho.

4.1 ESCUTA E ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS

Para entender de que maneira as professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Ensino de Curitiba pensam, planejam e conduzem suas práticas pedagógicas acerca do processo de alfabetização e sua relação com a escrita espontânea, elaboramos um questionário online via *Google Forms*. O questionário ficou disponível entre os dias 05 e 16 do mês de dezembro do ano de 2021, durante este período, trinta e duas professoras alfabetizadoras responderam. A divulgação

ocorreu de maneira orgânica, por meio de professoras conhecidas e com envio do link para o WhatsApp de escolas da cidade, como a Escola Municipal Guilherme Butler, Escola Municipal Caic Cândido Portinari, Escola Municipal Colônia Augusta e Escola Municipal Anísio Teixeira.

O questionário foi organizado em três blocos. No primeiro bloco foram realizadas perguntas para conhecer as professoras, sendo elas o nome, a idade, o curso de formação superior, tempo de exercício da profissão e tempo de atuação como professora alfabetizadora. Conforme consta o quadro abaixo:

Quadro 1: Conhecendo as respondentes.

(continua)

Pseudônimo	Idade	Curso de formação superior	Há quanto tempo você é professor (a)?	Há quanto tempo você é professor(a) alfabetizador(a)?	Turma que você atua no momento:
Violeta	42	Outra licenciatura	21 anos	3 anos	1º Ano, 2º Ano, 3º Ano
Lírio	39	Magistério dos anos iniciais - Ensino Médio; Pedagogia; Licenciatura em Matemática	10 anos	10 anos	1º Ano, 2º Ano
Amarílis	41	Outra licenciatura	21 anos	21 anos	1º Ano
Hortência	40	Pedagogia	17 anos	8 anos	3º Ano
Girassol	44	Pedagogia	15 anos	5 anos	2º Ano
Azaléia	47	Pedagogia	12 anos	12 anos	3º ano
Antúrio	54	Pedagogia	10 anos	10 anos	2º Ano
Lisianto	41	Licenciatura em Letras	26 anos	Aproximadamente 11 anos.	1º Ano
Begônia	48	Pedagogia	15 anos	15 anos	1º Ano
Alpina	48	Pedagogia	18 anos	18 anos	1º Ano
Gardênia	51	Pedagogia	30 anos	30 anos	1º Ano
Gérbera	60	Pedagogia	38 anos, me aposentei esse ano	10 anos	1º Ano
Hibisco	40	Pedagogia	19 anos	10 anos	3º Ano
Jasmin	45	Magistério dos anos iniciais - Ensino Médio, outra licenciatura. Outro	27 anos	Já fui. Entre idas e vindas 10 anos.	3º Ano
Lavanda	35	Pedagogia	12 anos	8 anos	1º Ano
Madressilva	56	Pedagogia	20 anos	20 anos	3º Ano

(conclusão)

Pseudônimo	Idade	Curso de formação superior	Há quanto tempo você é professor (a)?	Há quanto tempo você é professor(a) alfabetizador(a)?	Turma que você atua no momento:
Magnólia	49	Pedagogia	28 anos	20 anos	3º Ano
Primavera	34	Pedagogia; outra licenciatura	7 anos	4 anos	3º Ano
Dália	43	Pedagogia	8 anos	8 anos	2º Ano
Estrelícia	55	Magistério dos anos iniciais - Ensino Médio; Pedagogia	26 anos	8 anos	1º Ano
Sálvia	35	Pedagogia	16 anos	11 anos	2º Ano
Anis	44	Magistério dos anos iniciais - Ensino Médio, Pedagogia, Outra licenciatura	25 anos	3 anos	1º Ano
Petúnia	40	Pedagogia	25 anos	10 anos	2º Ano
Vitória Régia	40	Pedagogia	15 anos	Ha 10 anos	1º Ano
Bromélia	44	Pedagogia	18 anos	18 anos	3º Ano
Açucena	53	Pedagogia	30 anos	15 anos	2º Ano
Acácia	39	Magistério dos anos iniciais - Ensino Médio, Pedagogia	22 anos	Aproximadamente 15 anos.	2º Ano
Íris	30	Pedagogia	9 anos	9 anos	2º Ano, 3º Ano
Caliandra	38	Pedagogia	16 anos	11 anos	3º Ano
Alfazema	44	Pedagogia	15 anos	10 anos	2º Ano
Perpétua	36	Pedagogia	15 anos	9 anos	1º Ano
Verbena	50	Pedagogia	23 anos	20 anos	3º Ano

Fonte: Organizado pelas autoras.

Identificamos que todas as respondentes eram mulheres, com idade entre 34 e 60 anos. Sobre o processo de formação educacional para o exercício da docência, as 32 respondentes possuem formação no nível de ensino superior, sendo que cinco professoras cursaram também magistério dos anos iniciais a nível de ensino médio, 28 professoras cursaram Pedagogia e as demais cursaram outra licenciatura, como artes, matemática e língua portuguesa, algumas cursaram mais de uma graduação. A respeito do tempo de atuação na docência, cinco professoras responderam que exercem a profissão entre 7 e 10 anos, quatorze são professoras entre 11 a 20 anos, doze entre 21 e 30 anos e uma professora que está se aposentando com 38 anos de carreira. Metade atua como professora alfabetizadora, isto é do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental I, entre 3 e 10 anos e a outra metade entre 11 e 30 anos.

O segundo bloco de perguntas foi direcionado ao processo de alfabetização e letramento com ênfase na escrita espontânea. Ao perguntarmos sobre quais os desafios que as professoras enfrentam durante o processo de alfabetização e letramento dos alunos, a professora Alfazema, que é alfabetizadora há 10 anos, relatou que os desafios são *“os diferentes níveis em que cada estudante se encontra; a falta de comprometimento da família no processo da criança; trabalhar atingindo a equidade e saber lidar com as pressões do sistema de ensino, aguardando o tempo de aprender de cada indivíduo”*.

Para a professora Caliandra, alfabetizadora há 11 anos, os principais desafios são a *“falta de comprometimento e Carência cultural por parte das famílias. Muitas crianças em sala, o que dificulta um atendimento mais individualizado e uso de recursos pedagógicos diferenciados, como jogos”*.

Algumas professoras relataram que os desafios envolvem a grande quantidade de alunos e estudantes sem uma rede apoio para os que precisam de atendimento individualizado, como é o caso da professora Begônia, alfabetizadora há 15 anos, que relata como desafios o *“número excessivo de estudantes. Heterogeneidade... falta de apoio técnico para estudantes de inclusão”*.

Desafios similares aos da professora Primavera, alfabetizadora há 4 anos *“crianças com dificuldade de assimilação, crianças com diagnóstico de dislexia, TDAH, limítrofe, famílias que não colaboram”*.

A professora Íris, que é professora alfabetizadora desde que começou a ministrar aulas, há 9 anos, respondeu que os desafios no processo de alfabetização e letramento são: *“desenvolver a consciência fonológica, as propriedades do SEA de maneira interessante e lúdico, e muitas vezes com poucos recursos e tempo escasso”*.

Na mesma perspectiva, a professora Petúnia, alfabetizadora há 10 anos, respondeu que os desafios no processo de alfabetização e letramento dos alunos perpassam pela *“falta de repertório para a escrita; dificuldades vinculadas a questões fonoarticulatórias das crianças; níveis diferentes em relação à consciência fonológica”*.

De modo geral, as respostas referiam-se sobre a falta de suporte ou conhecimento familiar, os diferentes níveis de aprendizagem dos educandos, a grande quantidade de alunos por sala, a ausência de tutores e rede de apoio aos alunos público-alvo da inclusão, bem como a falta de diagnóstico de alguns alunos, além da falta da valorização profissional e o desafio de desenvolver atividades lúdicas e interessantes, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 2: Os desafios no processo de alfabetização e letramento.

(continua)

Pseudônimo	Quais os desafios que você presencia durante o processo de alfabetização e letramento dos alunos?
Violeta	Contemplar os diferentes níveis de aprendizagem da minha turma.
Lírio	Falta de apoio das famílias, número de alunos em sala.
Amarílis	O maior desafio é o alfabetizar crianças que apresentam maior dificuldade de aprendizagem.
Hortênci	Neste momento o desafio foi a falta de escolaridade devido a pandemia. Passou praticamente dois anos e a maioria sem o vínculo com a aprendizagem - escola.
Girassol	Turmas muito heterogêneas e cheias, falta de valorização da mantenedora.
Azaléia	-
Antúrio	Valores morais da família
Lisianto	A quantidade de alunos em sala de aula e alunos sem tutores.
Begônia	Número excessivo de estudantes. Heterogeneidade... falta de apoio técnico para estudantes de inclusão
Alpina	A falta de compromisso das famílias
Gardênia	Imaturidade dos alunos
Gérbera	Fazer atividades criativas e que as crianças se envolvam
Hibisco	Muitos alunos em sala
Jasmin	A falta de compromisso de algumas famílias com o processo.
Lavanda	Continuidade do trabalho.
Madressilva	Muitas vezes, a indisciplina, e a inclusão!
Magnólia	Apoio das famílias, principalmente
Primavera	Crianças com dificuldade de assimilação, crianças com diagnóstico de dislexia, TDAH, limítrofe, famílias que não colaboram
Dália	Um dos principais desafios é a turma com muitas crianças e níveis distintos de assimilação e compreensão.
Estrelícia	Comprometimento da família
Sálvia	O maior desafio é quando a criança precisa de um atendimento especializado (fonoaudiologia, psicologia, pedagogia especializada etc).
Anis	Falta de atenção e interesse das crianças e famílias
Petúnia	Falta de repertório para a escrita; dificuldades vinculadas a questões fonoarticulatórias das crianças; níveis diferentes em relação à consciência fonológica.
Vitória Régia	Ausência da família apoiando esse contexto, falta de incentivo e estímulo na leitura e escrita delegando apenas a escola esse processo.
Bromélia	Questões biológicas
Açucena	Formação de professores, responsabilidade com a educação.
Acácia	Currículo da rede de ensino que atuo limitado, pouco efetivo da equipe pedagógica no acompanhamento da aprendizagem.
Íris	Desenvolver a consciência fonológica, as propriedades do SEA de maneira interessante e lúdico, e muitas vezes com poucos recursos e tempo escasso

(conclusão)

Pseudônimo	Quais os desafios que você presencia durante o processo de alfabetização e letramento dos alunos?
Caliandra	Falta de comprometimento e Carência cultural por parte das famílias. Muitas crianças em sala, o que dificulta um atendimento mais individualizado e uso de recursos pedagógicos diferenciados, como jogos.
Alfazema	Os diferentes níveis em que cada estudante se encontra; a falta de comprometimento da família no processo da criança; trabalhar atingindo a equidade e saber lidar com as pressões do sistema de ensino, aguardando o tempo de aprender de cada indivíduo.
Perpétua	Imaturidade das crianças, falta de participação de alguns pais.
Verbena	Autonomia, organização temporal, espacial, comprometimento da família, fator emocional.

Fonte: Organizado pelas autoras.

Sobre os desafios relatados, entendemos que não é possível uma sala homogênea, uma vez que as crianças possuem diferentes tempos de aprendizagem, bem como de que apesar de existir um currículo padrão, não é possível e nem deve ocorrer a padronização do planejamento e das práticas pedagógicas, pois cada escola encontra-se em diferentes realidades culturais e socioeconômicas. Assim, é papel do professor perfilar sua turma e adaptar seu planejamento de acordo com os interesses e nível de aprendizagem das crianças, mas a gestão escolar também é responsável por garantir condições que viabilizem este trabalho do professor, além de promover a formação continuada aos profissionais e rede de apoio de qualidade.

Na sequência, realizamos a seguinte pergunta: “entendendo que as crianças ao ingressarem no ensino fundamental já estão em processo de alfabetização e letramento, qual seu enfoque/ preocupação de trabalho no ano em que atua, em relação a este processo?”. Para analisar as respostas das professoras alfabetizadoras, adotou-se a estratégia de separar as respostas de acordo com o ano escolar de atuação das respondentes. O quadro abaixo apresenta as respostas separadas de acordo com o ano de atuação:

Quadro 3: enfoque no processo de alfabetização de acordo com o ano escolar de atuação.

(continua)

Turma que você atua no momento:	Pseudônimo	Entendendo que as crianças ao ingressarem no ensino fundamental já estão em processo de alfabetização e letramento, qual seu enfoque/ preocupação de trabalho no ano em que atua, em relação a este processo?
1º Ano	Amarílis	Meu enfoque é abrir o entendimento da criança a seu tempo, realizar atividades adequadas e adaptadas a realidade delas. Trazendo assim conforto e vontade de aprender para que não se crie um bloqueio. Através de histórias, poesias, músicas, entre outras, aguçar a vontade de aprender.
1º Ano	Lisianto	Trabalhar com a insegurança das crianças. É comum ficarem ansiosas e nervosas ao perceberem que ainda não "conseguem" ler e escrever com autonomia.
1º Ano	Begônia	Leitura deleite e escrita correta de palavras.
1º Ano	Alpina	Aprimorar o conhecimento deles, partindo de seus interesses, do que os motiva a querer ler e escrever.
1º Ano	Gardênia	Minha preocupação é que eles não tenham medo de escrever e mostro em várias propostas a importância da escrita para seu desenvolvimento. Exploro muuuuuuito a escrita !
1º Ano	Gérbera	É uma continuidade do que eles já sabem, trazem da sua vida, fazendo atividades que eles tenham interesse
1º Ano	Lavanda	Continuidade no processo de leitura de mundo, que vai muito além da alfabetização.
1º Ano	Estrelícia	Trabalho gradativo, sondagem, diagnostica, cada estudante é diferente do outro, cada qual com suas especificações.
1º Ano	Anis	Ressignificação do que a criança já sabe.
1º Ano	Vitória Régia	Busco partir da realidade da criança, para despertar o interesse nesse processo.
1º Ano	Perpétua	Levar em consideração o conhecimento prévio.
1º Ano, 2º Ano	Lírio	Procuro estar sempre trabalhando com gêneros, interpretando-os, realizando rodas de conversa e trabalhando a alfabetização a partir destes textos.
1º Ano, 2º Ano, 3º Ano	Violeta	Sempre trazer para o processo o que a criança traz como potencial, avançando sempre mais, observando a individualidade.
2º Ano	Girassol	Estimular as crianças a se interessar pelo processo de aprendizagem
2º Ano	Dália	A minha preocupação é trazer para a sala de aula novos desafios para aprimorar os conhecimentos já adquiridos.
2º Ano	Antúrio	Nenhuma
2º Ano	Sálvia	Articular as atividades pedagógicas com assuntos do cotidiano, sempre agregando novos conhecimentos.
2º Ano	Petúnia	Avançar na consciência fonológica, incentivar no estabelecimento de relações entre aquilo que já conhecem para avançarem
2º Ano	Açucena	Procuro focar no letramento, oferecendo repertório e suporte para suas produções.
2º Ano	Acácia	Valorizo suas potencialidades e vou aprofundando gradativamente com desafios que aprimorem seu nível de leitura e escrita.
2º Ano	Alfazema	Partir do que ela já sabe pra poder avançar além de propiciar um ambiente alfabetizador na sala e nos espaços por onde a criança circula.

(conclusão)

Turma que você atua no momento:	Pseudônimo	Entendendo que as crianças ao ingressarem no ensino fundamental já estão em processo de alfabetização e letramento, qual seu enfoque/ preocupação de trabalho no ano em que atua, em relação a este processo?
2º Ano, 3º Ano	Íris	Meu enfoque é em consolidar este processo e desenvolver as habilidades necessárias para que o estudante vá para o ciclo II com um bom domínio da língua escrita
3º Ano	Hortência	Trabalhando com a leitura espontânea e coletiva diária, construção coletiva de rotina de palavras diária, trabalhando com diversos gêneros textuais, banco de palavras (com palavras utilizadas em sala, ou novas descobertas). Alfabeto ilustrado com banco de palavras em ordem alfabética. Utilizando diversos suportes co livro, revista
3º Ano	Madressilva	Que tenhamos um ritmo de trabalho voltado para a alfabetização, com leituras fruição, encaminhamentos voltados para a alfabetização, contemplando o SEA, sistema de escrita alfabética, atingindo a todos os níveis de escrita alfabética! Inclusive os alunos de adequação metodológica!
3º Ano	Magnólia	Dar continuidade com atividades que incentivem a escrita e a leitura
3º Ano	Primavera	Promover a escrita espontânea, mas explorar de forma a explicar as regras ortográficas da nossa língua
3º Ano	Bromélia	Aprendizagem Leitura e escrita.
3º Ano	Caliandra	No 3º ano, ocorre a consolidação da escrita. Trabalhamos com diferentes gêneros textuais percebendo a função de cada um. A leitura, escrita e compreensão dos diferentes tipos de texto.
3º Ano	Verbena	Autonomia independência que não esperem tudo pronto que pensem deem e troquem ideias.
3º Ano	Hibisco	Construir um ambiente leitor
3º Ano	Jasmin	Aproveitar o repertório do estudante.
3º Ano	Azaléia	-

Fonte: Organizado pelas autoras.

Nesta pergunta, não percebemos uma articulação das professoras em relação as dificuldades das crianças às condições socioeconômicas. O primeiro ano do ensino fundamental pode causar angústia nas crianças e o processo de alfabetização poder ser uma experiência traumática, para que isso não ocorra, o professor tem um papel importante ao planejar e conduzir suas práticas pedagógicas. Percebemos nas falas das professoras do primeiro ano, principalmente, uma fala empática, de valorização dos saberes e acolhimento dos estudantes.

A professora Estrelícia, por exemplo, respondeu que realiza um *“trabalho gradativo, sondagem, diagnóstica, cada estudante é diferente do outro, cada qual com suas especificações”*.

Em concordância, o relato da professora Lisianto que tem como foco *“trabalhar com a insegurança das crianças. É comum ficarem ansiosas e nervosas ao perceberem que ainda não “conseguem” ler e escrever com autonomia”*.

Nas demais respostas das professoras do primeiro ano, observamos também a preocupação em considerar os saberes e as vivências anteriores dos alunos, dando continuidade ao que eles já sabem no processo de alfabetização e letramento. Como a fala da professora Violeta, que afirmou *“sempre trazer para o processo o que a criança traz como potencial, avançando sempre mais, observando a individualidade”*.

A partir das respostas, percebemos que o foco das professoras do segundo ano do ensino fundamental consiste em desenvolver atividades a partir dos saberes e nível de desenvolvimento dos alunos direcionando para escrita. Como é o caso da professora Açucena, que diz *“procuro focar no letramento, oferecendo repertório e suporte para suas produções”*.

A professora Girassol, disse que seu foco é *“estimular as crianças a se interessar pelo processo de aprendizagem”*. A alfabetizadora Acácia, também do segundo ano, conta: *“valorizo suas potencialidades e vou aprofundando gradativamente com desafios que aprimorem seu nível de leitura e escrita”*.

O terceiro ano do ensino fundamental, até a modificação da BNCC, marca o final do ciclo de aprendizagem do processo de alfabetização e letramento, as professoras desta etapa relataram que seu foco de trabalho é desenvolver a autonomia, trabalhar a leitura e escrita espontânea, bem como utilizar diferentes recursos para potencializar as aprendizagens dos alunos.

A alfabetizadora Hortência, relatou que seu enfoque é *“trabalhando com a leitura espontânea e coletiva diária, construção coletiva de rotina de palavras diária, trabalhando com diversos gêneros textuais, banco de palavras (com palavras utilizadas em sala, ou novas descobertas). Alfabeto ilustrado com banco de palavras em ordem alfabética. Utilizando diversos suportes com livro, revista”*.

O foco da professora Verbena é *“autonomia e independência, que não esperem tudo pronto, que pensem, deem e troquem ideias”*. Nas outras respostas das professoras do terceiro ano do ensino fundamental, destacam-se também a preocupação com a consolidação da leitura e da escrita, em ensinar as regras

ortográficas da língua, trabalhar os diferentes gêneros textuais, bem como aproveitar o repertório do estudante.

Como relata a professora Caliandra *“No 3º ano, ocorre a consolidação da escrita. Trabalhamos com diferentes gêneros textuais percebendo a função de cada um. A leitura, escrita e compreensão dos diferentes tipos de texto”*.

Para finalizar o segundo bloco, perguntamos sobre como as professoras atribuem a escrita espontânea do processo de alfabetização e letramento das crianças e como elas trabalham com a escrita espontânea em suas práticas pedagógicas.

Alpina, professora do primeiro ano e alfabetizadora há 18 anos, afirma que a escrita espontânea *“é importante para o letramento funcional, para que tenham autonomia e entendam o motivo para que estão escrevendo, não somente copiando”*. Em sala, a professora conta que trabalha a escrita espontânea com frequência e sempre estimulando a autoconfiança dos pequenos, *“início com os encontros vocálicos, mostrando para eles que eles sabem muito mais que imaginam”*.

Para a professora Amarílis, que é professora alfabetizadora há 21 anos e que atualmente é professora do 1º ano, *“a escrita espontânea faz com que a criança pense, produza o som das sílabas e faça suas tentativas. Num segundo momento então a reescrita com o apoio da professora, faz com que a criança reflita e reveja a sua tentativa e assim aprenda a forma correta da escrita da palavra”*. É interessante observar em seu relato, sobre a continuidade do momento da escrita espontânea, como a reescrita das palavras com o auxílio da professora. Amarílis realiza a prática pedagógica da escrita espontânea *“através de atividades de autoditado, onde observam a imagem, produzem o som e realizam a tentativa. Trabalho também com bingo de letras e sílabas para que reconheçam o som de cada uma e assim facilitando depois a escrita espontânea, as tentativas”*.

Na mesma perspectiva, Petúnia, professora alfabetizadora há 10 anos, relata que é por meio da escrita espontânea que *“os estudantes testam suas hipóteses, se desorganizam e passam a repensar, com posterior processo de reflexão, iniciam as relações daquilo que já conhecem”*. Petúnia trabalha com a escrita espontânea semanalmente, ela relata como planeja a atividade, sendo *“a partir do gênero textual que estamos trabalhando em sala de aula, proponho atividades de escrita espontânea com letras móveis e/ou registro no caderno”*.

Duas professoras relataram trabalhar com as crianças sobre a função social da escrita durante as atividades de escrita espontânea. Sendo uma delas, a

professora Sálvia, que afirma: *“a escrita espontânea faz com que a criança compreenda a função social da escrita e leitura”, a alfabetizadora realiza práticas de escrita espontânea “através de produções individuais”.*

A escrita espontânea pode ser também uma ferramenta de avaliação do aluno. Sobre isso a professora alfabetizadora Íris relatou que a escrita espontânea é *“importante tanto para a criança refletir sobre o SEA e tanto para o professor verificar o nível de escrita para planejar atividades para que o estudante supere as dificuldades”.* Ela afirma que as professoras trabalham a escrita espontânea constantemente, *“a todo momento colocamos na sequência sempre a escrita espontânea do estudante, em sala temos o caderno de produção de texto em que colocamos pelo menos de 15 em 15 dias produções individuais dos estudantes”.*

Primavera, professora alfabetizadora há 4 anos, pensa que a escrita espontânea é uma *“parte importante do processo para que a criança se entenda como escritora e leitora e para o professor como processo de diagnóstico do seu trabalho”.* Em suas práticas pedagógicas, com os alunos que já estão concluindo o processo de alfabetização, a escrita espontânea é trabalhada *“sempre lembrando as letras que fazem o mesmo som durante o registro das palavras, e explicando porque na língua portuguesa não se utiliza daquela forma, afinal eles estão no 3 ano”.*

A professora Verbena, alfabetizadora há 20 anos e que ministra aulas para o terceiro ano do ensino fundamental, afirma que a escrita espontânea precisa ser abordada como *“tentativa e erro sem medo sem castração, espontânea, divertida”.* Por seus alunos serem mais velhos, ela trabalha a escrita espontânea por meio de *“desenho livre, cartinhas espontâneas e incentivo nas atividades produções de texto”.*

A alfabetizadora Perpétua afirma que a escrita espontânea é *“muito importante para trabalhar a segurança, percepção de erro/acerto”.* Assim como outras professoras, Perpétua aplica *“propostas de produções individuais”* para trabalhar a escrita espontânea com seus alunos. Na mesma perspectiva, a professora Antúrio afirma que *“é importante a iniciativa, o errar e refazer”* e relata que *“sempre com jogos”* trabalha a escrita espontânea em sala de aula.

De modo geral, a maioria das respondentes afirmaram que a escrita espontânea é importante e que possui papel fundamental no processo alfabetização e letramento, algumas complementaram dizendo que permite ao estudante construir suas hipóteses e se apropriar da língua escrita. Para Bromélia, é a *“inserção da criança no processo de alfabetização”*, a professora explora e incentiva a escrita

espontânea de seus alunos em atividades como a *“escrita do nome, identificação de pertences e produções”*.

Algumas professoras relatam sobre a visão empática do professor nesses momentos, de modo a incentivar que as crianças façam suas tentativas, desenvolvam autoconfiança e compreendam que o erro faz parte do processo, além de trabalharem a escrita por meio de atividades lúdicas e com correção coletiva. Como relata a alfabetizadora Vitória Régia, *“a escrita espontânea é importante para despertar na criança o interesse na tentativa de escrita bem como alcançar o objetivo proposto”*, a professora explora a escrita espontânea na *“tentativa de escrita e após correção coletiva das palavras, afim de comparar onde foi o erro”*.

Para a alfabetizadora Lírio a escrita espontânea traz à criança a *“possibilidade de criar suas próprias hipóteses e refletir sobre elas”*, suas práticas de ensino com escrita espontânea ocorrem *“através da tentativa de escrita após o trabalho com diferentes gêneros, a partir da observação de imagens/figuras/tirinhas”*.

A professora Lavanda também entende que a escrita espontânea é *“fundamental”* e possibilita à criança a *“construção de hipóteses”*, suas práticas pedagógicas envolvem *“atividades práticas e jogos. Faz parte inerente ao processo de alfabetização.”*

Em relação as práticas pedagógicas de escrita espontânea, apenas a professora Begônia, do primeiro ano do ensino fundamental, respondeu que a escrita espontânea é importante no desenvolvimento da *“autoconfiança”*, mas que não incentiva ou explora a escrita espontânea de seus alunos.

Ademais, percebemos que as professoras procuram planejar as atividades de acordo com o que está sendo desenvolvido no planejamento, como a produção de textos sobre o gênero que estão estudando, através de jogos, desenho livre, análise de imagens/figuras/tirinhas e produção de texto coletivo, bem como sobre questões do cotidiano. O quadro a seguir apresenta as respostas obtidas e analisadas:

Quadro 4: A importância da escrita espontânea no processo de alfabetização e práticas pedagógicas.

(continua)

Pseudônimo	Na sua opinião, qual a importância da escrita espontânea no processo de alfabetização e letramento da criança?	Você incentiva/explora a escrita espontânea dos seus alunos? Se sim, como?
Violeta	É de suma importância que a autonomia na escrita esteja presente na alfabetização, e	Sim, com diversas estratégias, jogos, temas de interesse, propostas desafiadoras.

Pseudônimo	Na sua opinião, qual a importância da escrita espontânea no processo de alfabetização e letramento da criança?	Você incentiva/explora a escrita espontânea dos seus alunos? Se sim, como?
	nela que vemos fielmente o nível de escrita do estudante.	
Lírio	Possibilidade de criar suas próprias hipóteses e refletir sobre elas.	Através da tentativa de escrita após o trabalho com diferentes gêneros, a partir da observação de imagens/figuras/tirinhas.
Amarílis	A escrita espontânea faz com que a criança pense, produza o som das sílabas e faça suas tentativas. Num segundo momento então a reescrita com o apoio da professora, faz com que a criança reflita e reveja a sua tentativa e assim aprenda a forma correta da escrita da palavra.	Sim. Através de atividades de autoditado, onde observam a imagem, produzem o som e realizam a tentativa. Trabalho também com bingo de letras e sílabas para que reconheçam o som de cada uma e assim facilitando depois a escrita espontânea, as tentativas.
Hortênci	A escrita espontânea é de suma importância pois é onde analisamos o nível de escrita, e de onde continuamos o processo para alfabetização.	Sim, diariamente, através de cartinhas, desenhos com palavras/frases e ditado com imagem e palavras.
Girassol	Muito importante.	A partir do incentivo a leitura, escrita do nome.
Azaléia	-	-
Antúrio	É importante a iniciativa, o errar e refazer	Sim, sempre com jogos
Lisianto	É essencial.	Sim, principalmente com o auxílio do alfabeto móvel.
Begônia	Autoconfiança	Não
Alpina	É importante para o letramento funcional, para que tenham autonomia e entendam o motivo para que estão escrevendo, não somente copiando.	Sempre. Início com os encontros vocálicos, mostrando para eles que eles sabem muito mais que imaginam.
Gardênia	Faz toda a diferença deixar que se expressem espontaneamente, pois assim conseguem realizar com segurança, sem se preocupar com o erro. Em outro momento será trabalhado estas palavras, com o objetivo da escrita correta.	Muito, elevo muito a autoestima deles, para que acreditem no seu potencial e valorizo cada acerto.
Gérbera	Total importância, ela está fazendo tentativas	Sim, tudo que falo procuro fazer com que escrevam, dizendo que é para escrever do jeito que acham
Hibisco	Fundamental	Sim. Por meio de produção de texto
Jasmin	Muito importante.	Sim. Improvisando histórias.
Lavanda	Fundamental, construção de hipóteses.	Sim, por meio de atividades práticas e jogos. Faz parte inerente ao processo de alfabetização.
Madressilva	Tendo em vista que a leitura antecede a escrita, é importante que o educando se aproprie da escrita de forma correta, através da reescrita da professora/professor!	Sim! Sempre depois de uma sistematização de conteúdo, principalmente! Mas não somente em Língua Portuguesa, é importante incentivar após a leitura, a escrita de palavras e pequenos textos!

Pseudônimo	Na sua opinião, qual a importância da escrita espontânea no processo de alfabetização e letramento da criança?	Você incentiva/explora a escrita espontânea dos seus alunos? Se sim, como?
Magnólia	É super necessária, um degrau	Sim, através de autoditado, textos, frases
Primavera	Parte importante do processo para que a criança se entenda como escritora e leitora e para o professor como processo de diagnóstico do seu trabalho	Sim sempre lembrando as letras que fazem o mesmo som durante o registro das palavras, e explicando pq na língua portuguesa não se utiliza daquela forma, afinal eles estão no 3 ano.
Dália	A importância é a descoberta de novas possibilidades, comparações e explorações.	Sim, na escrita de bilhetes e nos momentos com jogos de alfabetização.
Estrelícia	O aluno aprende com seus próprios erros, vence seus desafios.	Sim. Construção de palavras tendo o suporte de desenho.
Sálvia	A escrita espontânea faz com que a criança compreenda a função social da escrita e leitura.	Sim. Através de produções individuais.
Anis	É a raiz de tudo.	Sim. Contação de história. Ditado, texto coletivo.
Petúnia	Fundamental. É por meio dela que os estudantes testam suas hipóteses, se desorganizam e passam a repensar, com posterior processo de reflexão, iniciam as relações daquilo que já conhecem	Sim ... Semanalmente, a partir do gênero textual que estamos trabalhando em sala de aula, proponho atividades de escrita espontânea com letras móveis e/ou registro no caderno.
Vitória Régia	A escrita espontânea é importante para despertar na criança o interesse na tentativa de escrita bem como alcançar o objetivo proposto.	Sim...tentativa de escrita e após correção coletiva das palavras, afim de comparar onde foi o erro.
Bromélia	Inserção da criança no processo de alfabetização.	Sim. Escrita do nome, identificação pertences e produções.
Açucena	É escrevendo que se aprende a escrever. Com a escrita espontânea é possível refletir com o estudante sobre sua produção e pontuar seus equívocos .	Sim..de diversas formas... produção de palavras, frases e textos.
Acácia	Fundamental e essencial no processo.	Sempre, planejo ações em que eles ser perceber utilizem a função social da escrita. Além disso, tenho um acompanhamento periódico da evolução dessa escrita.
Íris	É importante tanto para a criança refletir sobre o SEA e tanto para o professor verificar o nível de escrita para planejar atividades para que o estudante supere as dificuldades	Sim, a todo momento colocamos na sequência sempre a escrita espontânea do estudante, em sala temos o caderno de produção de texto em que colocamos pelo de 15 em 15 produções individuais dos estudantes.
Caliandra	O despertar do interesse pela escrita e perceber a função social da escrita.	Sim, propondo atividades que eles percebam a função social da escrita e o uso no dia a dia.
Alfazema	É fundamental por ser significativa e deve ser rotineira, a fim de perceber a evolução da criança.	Sim. Através de propostas a partir de reflexões das situações que ocorrem no cotidiano escolar. Como falar dos

(conclusão)

Pseudônimo	Na sua opinião, qual a importância da escrita espontânea no processo de alfabetização e letramento da criança?	Você incentiva/explora a escrita espontânea dos seus alunos? Se sim, como?
		seus sentimentos, mesmo que escrevendo uma palavra ou frase diante de assuntos trabalhados por exemplo.
Perpétua	Muito importante para trabalhar a segurança, percepção de erro/acerto.	Sim! Propostas de produções individuais.
Verbena	Descoberta do mundo tentativa e erro sem medo sem castração, espontânea, divertida.	Sim, com desenho livre, cartinhas espontâneas incentivo nas atividades produções de texto.

Fonte: Organizado pelas autoras.

Durante toda a pesquisa, apontamos sobre a necessidade da formação continuada dos professores, para estarem sempre atualizados poderem aprimorar o planejamento e práticas pedagógicas. Assim, no terceiro bloco, perguntamos sobre as formações promovidas pela RME de Curitiba relacionadas a alfabetização e em como estas formações auxiliam no planejamento pedagógico das respondentes. Quase todas as professoras responderam que participam das formações e que elas são úteis, algumas professoras relatam que não participam ou que nem sempre as formações ajudam na melhora do seu trabalho, de acordo com o quadro a seguir:

Quadro 5: Contribuições pedagógicas das formações sobre alfabetização e letramento realizadas pela SME.

(continua)

Pseudônimo	Você participa das formações da prefeitura, que tratam da alfabetização e letramento? Se sim, como elas contribuem no seu planejamento pedagógico?
Violeta	Sim, sempre nos trazem algo que não havíamos nós atentado ou algo novo.
Lírio	Sim, participo. Elas em geral, apresentam novas ideias, práticas e reflexões.
Amarílis	Sim, sempre participo das formações. Elas abrem nossos horizontes, ajudam a aprendermos novas formas, novos caminhos para deixar o planejamento mais adequado, a tornar a aula mais gostosa e significativa para a criança.
Hortência	No ano passado e esse ano não teve devido ao contexto. Mas esse ano teve curso online que não era obrigatório, somente para quem tivesse interesse.
Girassol	Contribuem pouco
Azaléia	-
Antúrio	Sim, sempre aprendo algo
Lisianto	Sim, porém acredito que trazem muita inovação para quem já atual há muito tempo em sala de aula.
Begônia	Sim. Apresentou positivamente para as práticas. Trabalho com sequência didática
Alpina	Sim. Sempre que convocada e que possível. São cursos excelentes, sempre com algo novo e que facilita muito o planejamento. Faço até cursos fora da área de alfabetização, por serem realmente ótimos.
Gardênia	Sempre!! Acredito que aprendemos a todo momento e com todas as pessoas, adoro inovar no meu trabalho, apesar de já estar a 30 anos na função, raramente repito atividades do ano anterior.

(conclusão)

Pseudônimo	Você participa das formações da prefeitura, que tratam da alfabetização e letramento? Se sim, como elas contribuem no seu planejamento pedagógico?
Gérbera	Sempre participei, sempre me ajudaram para eu refletir e elaborar minhas atividades para as crianças
Hibisco	Sim.
Jasmin	Já participei. Algumas vezes contribuem com ideias novas, outras somente repetem ideias que desestimulam a participação docente.
Lavanda	Sim, pois são fundamentais para o aprimoramento da prática pedagógica.
Madressilva	Sim? Participo! Contribui muito no sentido de ampliarmos o conhecimento literário, e a compartilhamento de experiências pedagógicas!
Magnólia	Sim, auxiliam com sugestões de textos, atividades
Primavera	Quando possível, nem sempre temos permanência garantida, e pouco suporte tivemos durante pandemia e este retorno pra sala, mas antes eu participei sim e gostei de muitas dicas.
Dália	Sim, as formações contribuem para melhorar o planejamento, com ideias e novas possibilidades de atividades.
Estrelícia	Ñ
Sálvia	Sim. Sempre aprendendo novas estratégias para trabalhar com os diferentes níveis de aprendizagem.
Anis	Sim. Faz toda a diferença no meu planejamento. É uma escuta.. Ação, reflexão e ação.
Petúnia	Sim. Trazem ideias práticas e aprofundamento na teoria para qualificar o planejamento.
Vitória Régia	Sim...contribuem significadamente em meus planejamentos. A partir das formações busco diferentes estratégias para alcançar a todos com êxito.
Bromélia	Sim. Contribuem com o pensar sobre esse processo, analisar esse percurso, pensar o planejamento.
Açucena	Sim...realimentam minha prática e ampliam meu conhecimento.
Acácia	Sim, atualmente muitas formações deixam a desejar e devido as limitações do currículo que pouco dialogam com a BNCC... o professor fica refém em ir sozinho procurar cursos, grupos de estudo que qualifiquem mais sua identidade profissional.
Íris	Sim, participei que quase todas. Contribuem para compreender como o estudante aprende, como planejar e colocar atividades necessárias a cada faixa etária
Caliandra	Sim. Contribuem para reflexão sobre o meu trabalho em sala de aula, o que posso mudar e as novas ideias e estratégias apresentadas nos cursos para aplicar com meus alunos.
Alfazema	Já participei de várias. Muitas dessas formações auxiliaram no planejamento de sequências didáticas mais consistentes.
Perpétua	Sim! Contribuem com ideias práticas para o dia a dia.
Verbena	Com ideias, cada turma é uma turma e precisa de adaptação conforme as habilidades do grupo e individual.

Fonte: Organizado pelas autoras.

A professora Gardênia, que possui 30 anos de experiência como professora alfabetizadora, respondeu que sempre participa das formações, segundo ela *“aprendemos a todo momento e com todas as pessoas, adoro inovar no meu trabalho, apesar de já estar a 30 anos na função, raramente repito atividades do ano anterior”*.

Anis, professora há 25 anos, relatou que a formação *“faz toda a diferença no meu planejamento. É uma escuta ... ação, reflexão e ação”*. A professora Dália

também compreende que as *“formações contribuem para melhorar o planejamento, com ideias e novas possibilidades de atividades”*.

A alfabetizadora Madressilva, acredita que as formações podem expandir os conhecimentos e atualizar o repertório do professor, ela relata que a formação *“contribui muito no sentido de ampliarmos o conhecimento literário, e compartilhamento de experiências pedagógicas”*.

Apesar de não ser o foco da nossa pesquisa, não poderíamos ignorar o fato de que em março de 2020 as aulas foram suspensas em decorrência da Pandemia Covid-19, ninguém estava preparado para este momento e a estratégia utilizada pela prefeitura de Curitiba foi a de continuar o ensino com aulas gravadas, por professores formadores da RME, e padronizadas. As milhares de professoras alfabetizadoras não tiveram contato direto com seus alunos durante o período de isolamento social, elaboravam atividades com base nas sequências didáticas dos vídeos. Essa situação estendeu-se por aproximadamente dois anos e ocasionou em novos desafios e consequências no processo de alfabetização e letramento dos estudantes.

Perguntamos às professoras qual foi o maior desafio que elas enfrentaram para alfabetizar seus alunos durante este período de isolamento social com aulas gravadas. Para nenhuma professora, estudante ou família foi fácil, todos enfrentaram muitos desafios.

Quadro 6: Os desafios do processo de alfabetização e letramento durante o período de aulas remotas em consequência da Pandemia Covid-19.

(continua)

Pseudônimo	Nesse período de Pandemia Covid-19, qual foi o seu maior desafio em relação ao processo de alfabetização e letramento de seus alunos?
Violeta	O vínculo com a Leitura
Lírio	Nesse momento eles precisam de apoio da família e a maioria dos pais acredita q ensinar é tarefa dos professores apenas
Amarílis	Foi difícil até para mim. Estive em período de afastamento. Mas o maior desafio foi confeccionar atividades sem conhecer o meu estudante, sem saber de suas maiores dificuldades e assim não conseguir supri-las adequadamente.
Hortência	Muitos... primeiramente de os alunos não assistirem as aulas pela TV ou youtube, ou por não ter rotinas de estudo, em Internet, ou outra pessoa que fica com o estudante não tem instrução para orientar.
Girassol	Conseguir com que fizessem as atividades e assistissem as aulas.
Azaléia	-
Antúrio	A família
Lisianto	O distanciamento. Só conhecíamos os alunos através das atividades complementares que retornavam para nós. Mesmo assim, não conseguíamos saber se aquela criança havia precisado de muita ajuda ou não para fazer. Foi extremamente difícil para alunos, pais e professores das turmas do 1º ano.
Begônia	A distância. Uso de máscara. Falta de apresentar o som

(conclusão)

Pseudônimo	Nesse período de Pandemia Covid-19, qual foi o seu maior desafio em relação ao processo de alfabetização e letramento de seus alunos?
Alpina	O fato de muitos pais fazerem as tarefas enviadas, deixando os alunos alheios ao processo.
Gardênia	Faltou a presença pois o processo acontece quando existe afetividade entre professor e aluno ,este vínculo não houve como deveria .
Gérbera	Não poder acompanhar de perto esse processo, que com certeza ficou defasado
Hibisco	Tivemos problemas porque algumas famílias fizeram as atividades
Jasmin	Não estar próximo para ajudá-los.
Lavanda	Continuidade no processo partindo da concepção interacionista, rompimento com o modelo tradicional. Pois alguns pais ensinaram seus filhos da forma que acreditavam ser a mais adequada.
Madressilva	Quando estivemos a distância, realmente foi um desafio muito grande! Proporcionamos aos nossos alunos atividades de acordo com os conteúdos, com atividades de adequações metodológicas, para atingirmos todos os níveis!
Magnólia	Conseguir contato com as famílias para efetivar a alfabetização através de leitura e realização de atividades
Primavera	Todos as crianças do 3 ano mal tinham passado pelo primeiro, elas estavam engatinhando no processo de alfabetização letramento nem conto elas não compreendem o que estão fazendo
Dália	Que as crianças realizassem as atividades e para que se percebessem pertencentes ao processo.
Estrelícia	Ñ ver o rostinho deles, pois são nos olhos que aprendemos a conhecer.
Sálvia	Saber o que efetivamente aprenderam através das videoaulas e atividades complementares.
Anis	Olho no olho.. pegar mão
Petúnia	Não ser possível explorar as relações na oralidade e não saber exatamente em que nível de escrita os estudantes estavam para elaborar atividades que os permitissem avançar.
Vitória Régia	A distância, por não poder acompanhar mais de perto e não perceber o nível de escrita que se encontravam.
Bromélia	Não estar com os estudantes.
Açucena	Acesso a internet e conhecimento sobre mídias digitais e virtual.
Acácia	Efetivamente ensinar. Pois, não tive oportunidade do ensino remoto. Meus alunos assistiam aulas e eu preparava "apostilas"... não aconteceu o processo de ensino-aprendizagem... Os que aprenderam algo, tiveram um tutor, alguém da família que mediu... do contrário, ... não teve alfabetização e letramento que dependem da mediação, integração, investigação, descobertas, conversa, pesquisa, dinâmica, jogo e relações entre professores e grupo de estudantes.
Íris	Não poder estar todos os dias com eles, a pouca produção escrita e a socialização entre estudantes
Caliandra	O comprometimento das famílias em acompanhar as atividades escolares com os filhos e auxilia-los com pouca interferência.
Alfazema	Conseguir que as crianças fizessem as atividades complementares das vídeo aulas de forma mais autônoma sem tanta interferência da família é a falta de vínculo com o estudante.
Perpétua	A distância e o fato de muitos pais produzirem por seus filhos.
Verbena	Aceitar o momento e como foi exigido e possível ser feito.

Fonte: Organizado pelas autoras.

A professora Jasmin relata que “*não estar próximo para ajudá-los*” foi seu maior desafio, também enfrentado pela professora Gérbera, “*não poder acompanhar de perto esse processo, que com certeza ficou defasado*”. Todas as professoras

relatam que enfrentaram diversos desafios, desde a falta de conhecimento sobre as mídias sociais, a questão afetiva de não poder ver e tocar seus alunos, bem como de não poder auxiliar em suas dificuldades. De acordo com a professora Hibisco, surgiram *“problemas porque algumas famílias fizeram as atividades”* no lugar dos alunos. Em contrapartida, Magnólia relata que o desafio foi *“conseguir contato com as famílias para efetivar a alfabetização através de leitura e realização de atividades”*.

A professora Lavanda informou que o período de isolamento social afetou também na concepção interacionista da linguagem, adotada pela prefeitura no currículo do ensino fundamental. Ela disse que a Pandemia interferiu na *“continuidade no processo partindo da concepção interacionista, rompimento com o modelo tradicional, pois alguns pais ensinaram seus filhos da forma que acreditavam ser a mais adequada”*. As crianças se desenvolvem no coletivo, com as diferenças e isso também foi prejudicado pela ausência de socialização.

A professora Hortência relata que os desafios foram *“muitos... primeiramente de os alunos não assistirem as aulas pela TV ou youtube, ou por não ter rotinas de estudo, em Internet, ou outra pessoa que fica com o estudante não tem instrução para orientar”*. Sobre o período pós isolamento, com a retomada das aulas presenciais, ela conta que *“neste momento o desafio foi a falta de escolaridade devido a pandemia. Passou praticamente dois anos e a maioria sem o vínculo com a aprendizagem – escola”*.

Antes, a orientação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa era de que as crianças deveriam concluir o processo de alfabetização até o final do terceiro ano do ensino fundamental I. A Base Nacional Comum Curricular e o Currículo do Ensino Fundamental de Curitiba estabeleceram uma mudança, na qual o processo de alfabetização deve ser concluído até o final do segundo ano do ensino fundamental. Uma mudança que ainda não é realidade, principalmente se considerarmos que as crianças ficaram dois anos com ensino remoto e isso trouxe impactos negativos para o processo de alfabetização e letramento, conforme relatado pelas professoras.

4.2 ESCUTA E ANÁLISE DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PEDAGOGAS

Para compreender como a orientação dos documentos normativos da rede municipal de ensino da cidade de Curitiba influencia no trabalho das pedagogas, bem como qual o papel delas no planejamento e nas práticas pedagógicas das professoras

alfabetizadoras, realizamos três entrevistas com pedagogas da rede municipal de ensino da cidade de Curitiba.

Convidamos a Rosa para participar da entrevista, ela se interessou pelo tema, aceitou e divulgou para outras pedagogas, desta maneira, entramos em contato com estas profissionais para explicar o tema da pesquisa e o objetivo da entrevista, duas delas aceitaram. As pedagogas assinaram o termo de comprometimento e foram agendadas as respectivas entrevistas, que ocorreram entre dezembro de 2021 a março de 2022, por meio da plataforma *Microsoft Teams*.

Para a realização das entrevistas, elaboramos um roteiro semiestruturado que nos permitiu realizar mais perguntas de acordo com os relatos de cada entrevistada. O roteiro foi dividido em um bloco para identificação das pedagogas, outro bloco com perguntas sobre o papel da pedagoga durante o planejamento, prática e formação pedagógica das professoras alfabetizadoras das escolas, com ênfase na escrita espontânea, além de um bloco sobre a influência de documentos normativos acerca do processo de alfabetização e letramento dos educandos.

4.2.1 Identificação das pedagogas

Como mencionado anteriormente, os nomes reais das pedagogas foram substituídos por pseudônimos de flores, a fim de preservar a identidade das entrevistadas e manter a ética do trabalho. O quadro abaixo apresenta um resumo do bloco de identificação das pedagogas, seguido do relato de escuta e análise das entrevistas:

Quadro 7: Identificação das pedagogas

Pseudônimo	Idade	Formação	Tempo de profissão	Tempo de pedagoga
Margarida	44 anos	Pedagogia	27 anos	18 anos
Orquídea	40 anos	Pedagogia	25 anos	9 anos
Rosa	41 anos	Pedagogia	20 anos	10 anos

Fonte: Autoria própria.

Orquídea foi entrevistada no dia 22 de dezembro de 2021, uma profissional com mais de 25 anos de experiência na área educacional, inclusive, como professora formadora do Curso PNAIC para professoras alfabetizadoras da Rede. Com voz serena e tranquila, Orquídea relata que começou a trabalhar com apenas 15 anos de

idade. Há 9 anos ela exerce a profissão de pedagoga na rede municipal de ensino da cidade de Curitiba, especificamente, no ensino fundamental I, mas já atuou nas etapas da educação infantil e ensino fundamental II (como pedagoga PSS no Estado). No período matutino, Orquídea é pedagoga em uma escola localizada no bairro cidade industrial e no período vespertino, é professora do 2º ano do ensino fundamental I em uma escola localizada no bairro São Bráz, ambas as escolas são da rede municipal de ensino de Curitiba.

Em relação ao seu processo de formação, Orquídea é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná – UFPR, na mesma instituição tornou-se mestra e doutora em educação. Além disso, em 2020, concluiu a pós graduação em educação especial e, no ano seguinte, iniciou sua pós graduação em psicopedagogia. Para Orquídea, a formação continuada do professor é essencial, ela sempre está em busca de novos aprendizados e acredita que isso é imprescindível na sua área. A pedagoga aconselha: *“se vocês querem acompanhar e ser um bom profissional tem que estar sempre estudando e se aperfeiçoando”*. Durante a entrevista percebemos que sua vasta experiência e constante formação na área da educação a preparam com excelência para o exercício da docência e gestão.

A próxima entrevista foi realizada com Margarida no dia 07 de janeiro de 2022, ela nos conta que iniciou na área da educação ainda no colegial através do magistério e que desde esta época já se passaram 27 anos. Há 18 anos Margarida exerce a função de Pedagoga dos anos iniciais do ensino fundamental, atualmente é pedagoga do ciclo II (4º e 5º anos) em período integral em uma escola localizada no bairro cidade industrial. A escola que Margarida trabalha tem, em média, quatro turmas por segmento e para atender a grande demanda escolar são necessárias três pedagogas em cada período. Margarida é graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná - UFPR e, na mesma instituição, especializou-se em Organização do Trabalho Pedagógico.

Rosa foi a última pedagoga entrevistada, no dia 13 de março de 2022, ela relatou que também cursou magistério no ensino médio e formou-se Pedagoga com habilitação em Educação Básica (educação infantil e séries iniciais), administração, orientação e supervisão educacional pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG no ano de 2003. Dois anos depois, especializou-se em psicopedagogia educacional e clínica e em 2021 concluiu sua pós-graduação em educação especial.

Há 20 anos Rosa exerce a docência, sendo 10 anos de atuação também como pedagoga. Atualmente, no período vespertino é pedagoga 2º ano do ensino fundamental I, em uma escola municipal localizada no bairro cidade industrial, no mesmo bairro, mas em outra escola, ela é professora do 3º ano do ensino fundamental I no período matutino.

Após as perguntas de identificação das pedagogas, foram realizadas as perguntas específicas do foco da pesquisa. A seguir estão as análises destes diálogos, separados por tema.

4.2.2 A relação e preocupação das pedagogas no processo de planejamento das professoras alfabetizadoras

A primeira pergunta acerca da temática da pesquisa foi: como pedagoga qual que é o seu papel sobre o trabalho das professoras alfabetizadoras? Orquídea não só entende o seu papel como pedagoga, como se dedica procurando sempre dar o seu melhor. Serenamente, ela respondeu:

acredito que meu papel é fazer esse acompanhamento do planejamento, das intervenções que são realizadas em sala de aula, papel de formação continuada que eu acho fundamental, formação continuada em serviço, sempre trazer outras possibilidades baseadas nas teorias que a gente tem e materiais que a gente tem que são muito ricos da própria rede e de fora da rede a gente teve o PNAIC que foi um curso muito interessante que contribuiu muito.

Para Orquídea o PNAIC pode ajudar muito no processo de alfabetização e que, em teoria, todas as escolas da rede têm esses recursos pedagógicos, mas as vezes chegam professores novos e que não utilizam estes materiais por não terem conhecimento da presença dos mesmos na instituição de ensino. Por isso, a pedagoga acredita que esclarecer as professoras sobre estes materiais também é seu papel.

Orquídea relata que foi pedagoga das turmas de alfabetização do 1º e 3º ano e que realizou um mapeamento mensal com as crianças para descobrir em que nível de hipóteses de escrita no processo de alfabetização e da leitura elas se encontravam. Para realizar o mapeamento Orquídea entrou na sala de aula e propôs tentativas de escritas individuais das crianças a partir de imagens. A pedagoga relata que aplicava e mapeava os resultados, depois sentava na permanência com as professoras para refletir de que maneira elas poderiam intervir para que as crianças avançassem nas suas hipóteses de escrita, no processo de alfabetização e da leitura.

Orquídea nos conta que não foi fácil, mas que foi muito gratificante porque as vezes as próprias professoras na sala de aula estavam tão imersas neste processo que não conseguiam se distanciar e ver como os alunos estavam avançando. Para que as professoras conseguissem perceber Orquídea mostrava e dizia:

olha essa criança parece que não avançou, mas, do mês passado pra esse mês olha o avanço que ela já teve”, e durante a conversa perguntava para as professoras “que outras intervenções a gente pode fazer para atingir essa criança para que ela avance ainda mais?

Já Margarida nos relatou que na rede de ensino da prefeitura tem os documentos norteadores, mas o que ela observou na prática é que o professor nunca segue uma única corrente de alfabetização, geralmente ele faz uma mescla, Margarida acha isso importante e necessário, para conseguir atuar nas salas que são muito heterogêneas e em função disso a alfabetização acaba acontecendo em toda a educação básica.

A pedagoga comenta ainda que na realidade de hoje, os estudantes não se alfabetizam já no primeiro ou no segundo ano, tem estudantes que chegam no sexto e sétimo ano ainda estão em processo de alfabetização. Margarida acredita que alguns alunos têm mais dificuldade para a alfabetização em virtude de um contexto que vai além da escola e que a escola tem que lidar com isso.

Margarida coloca que a primeira questão para se analisar um planejamento é saber a quem ele está sendo aplicado. Comenta que é preciso saber que turma é essa, qual é a característica dessa turma, quem são os estudantes dessa turma e qual é a realidade deles, para daí estar verificando o que o professor está propondo ali, quais os objetivos que ele tem e se as estratégias que ele está colocando são suficientes para alcançar aquele objetivo. Se estiver tudo certo com o planejamento do professor, perfeito senão ela traz sugestão ou propõe pesquisa para que se vá alcançando todos os estudantes, entendendo toda essa heterogeneidade, esse é seu papel sobre o trabalho das professoras alfabetizadoras.

Margarida reforça que “o primeiro passo é saber quem é essa turma” e que no início do ano letivo é necessário sempre fazer um diagnóstico. Margarida dá liberdade ao professor e costuma ouvi-lo, mas para isso o professor precisa de um tempo para estar conhecendo esse estudante, essa turma e a partir disso é que vai ser trabalhado conforme a característica da turma.

Rosa nos relatou que primeiramente é realizada uma reunião com as professoras no início do ano letivo durante a SEP (Semana de Estudos Pedagógicos), e que é nessa SEP que é orientado para as professoras o que elas devem fazer no decorrer do ano, tanto em relação a projetos como em relação ao planejamento, mas sempre tendo o currículo como base, então o norte é sempre o currículo da prefeitura de Curitiba.

Rosa afirma que as professoras já sabem que elas não podem fugir dos conteúdos e eixos que estão no currículo, quando é solicitado o planejamento das professoras para análise, é sempre o planejamento trimestral. Neste planejamento as professoras apresentam as atividades que elas irão trabalhar durante o período envolvendo a leitura, a escrita e, principalmente, a oralidade. Rosa relata que o planejamento apresenta uma direção geral do trabalho pedagógico, depois disso, as professoras elaboram o planejamento semanal de acordo com o perfil da sua sala de aula. Como a escola é muito grande, Rosa nos relatou que se foca mais no planejamento trimestral e que na escola em que ela atua como pedagoga, todas as turmas do mesmo ano seguem o mesmo planejamento, e as professoras costumam realizar as mesmas atividades, até para oportunizar um ensino mais equânime.

Orquídea, Margarida e Rosa afirmam que seu papel é orientar e revisar o planejamento e as intervenções realizadas pelas professoras em sala de aula, cada uma tem uma estratégia para orientar os professores, mas todas têm os mesmos objetivos, e seguem o que a rede municipal de ensino orienta.

4.2.3 Definição das prioridades para cada ano escolar no processo de alfabetização e letramento

Para compreender melhor como ocorre a estruturação do processo de alfabetização na prática, perguntamos às pedagogas: “Como são definidas as etapas do processo de alfabetização e letramento para os anos iniciais do ensino fundamental?”

Margarida lembrou que a criança tem contato com o letramento desde a educação infantil:

a questão do letramento inicia desde que a criança entra numa instituição formal de educação, desde a educação infantil, desde o berçário. Eu trabalhei muito tempo com a educação infantil, então, assim, desde o berçário a criança já é introduzida no mundo do letramento. É feito leitura, a criança tem o contato com todo tipo de livro de autor, em cada fase. Tem livros que são só de imagens, tem

os livros brinquedos e a criança é estimulada para questões tanto do letramento quanto da alfabetização.

Então, Margarida explicou que no primeiro ano do ensino fundamental ocorre o início da sistematização do processo de alfabetização, mas sem desconsiderar as vivências e os saberes pelos quais a criança passou, bem como seus interesses:

a sistematização da alfabetização ela vai dar início no primeiro ano, que é onde o professor vai começar a mostrar para aquela criança que além dessa concepção de letramento que é muito além da alfabetização existe uma sistematização para que ela se aproprie da língua escrita e da leitura.

A partir dos critérios de avaliação do Currículo do Ensino Fundamental, Orquídea explica quais os níveis de aprendizagens que são esperados da criança em cada ano escolar:

ao final do 1º ano a gente espera que as crianças estejam escrevendo pelo menos frases e lendo frases. A gente nem fala porque muitas vezes as professoras falam “aí as palavras com sílabas simples”, elas falam muito sílabas simples sílabas complexas e eu falo “não, não tem sílaba simples e não tem sílaba complexa” porque para uma criança que sabe ler nenhuma sílaba é complexa e para uma criança que não sabe ler, não sabe até essas que a gente chama de sílaba simples. Então mesmo as canônicas e as não canônicas, aquelas que são só consoante e vogal ou que são outros padrões silábicos a gente procura trabalhar. Como a gente trabalha com textos do meio social, eles não são textos cartilhescos que só tem o ba, be, bi. bo, bu o la, le, li, lo, lu, então, o tem uma infinidade de sílabas e a gente já vai sistematizando. Então, ao final do primeiro ano a gente espera que a criança chegue pelo menos escrevendo frases e lendo frases com espaçamento já, com pelo menos o ponto final, frases com significado. No segundo ano a gente já procura investir na escrita de textos. Textos mais simples, mais curtos e leitura de textos também pra no 3º ano a gente avança para consolidar esse processo de alfabetização que a gente chama, então lá no 3º ano a gente já espera que a criança vai escrever uma receita ela já conheça a estrutura da receita, ela já faça paragrafação, ela já faça pontuação num diálogo por exemplo, um texto narrativo. Então a gente busca esse processo na alfabetização, claro que as crianças aprendem de um modo diferente, tem tempos diferentes de aprendizagem e às vezes a gente tem ao final do 1º ano crianças que não dão conta nem de palavras. Mas a ideia é que elas tenham esse tempo maior no ciclo de alfabetização que vai até o terceiro ano para consolidar esse processo e avançar nesse processo. Nesses casos a gente trabalha com a educação metodológica, na rede eu sou professora também no período contrário e eu acho que isso é muito bom a Rosa tem a mesma experiência, você estar com o pé na sala de aula e estar com o pé na equipe pedagógica te ajuda nas duas funções, e as vezes a gente tem que parar tudo e replanejar e pensar em estratégias diferentes e pensando sempre nessa adequação metodológica. Eu já tive estudantes lá no 5º ano que não estavam alfabetizados e para eles eu tinha que pensar em atividades de

alfabetização que era o que eles precisavam naquele momento. Então, claro que a gente tá sempre com esse olhar no tempo de cada um no processo de cada um, mas pensando no nosso currículo da rede é isso que a gente espera para consolidar lá no 3º ano no final do ciclo de alfabetização

No Currículo do ensino fundamental, é estabelecido que a concepção interacionista da linguagem é a escolhida para conduzir o ensino da língua portuguesa. As pedagogas comentaram sobre esta abordagem e como ela interfere na sistematização do processo de alfabetização, Margarida explica:

essa sistematização a prefeitura trabalha dentro da linha interacionista, então parte do texto, desse texto se retira palavra, daí da palavra você vai estar vendo como essa palavra é composta, quais são as palavras que são similares para ele (o aluno) ir identificando os sons. Então tem todo um processo que vai estar sistematizando para que a criança vá se apropriando da questão da alfabetização.

Orquídea relata que a partir da concepção interacionista da linguagem, o trabalho pedagógico:

sempre vai partir do texto para as unidades menores. Nosso foco de trabalho é a função social da escrita, então a gente vai partir de textos escolares também de textos populares, mas também de textos com função social sempre. A partir deles a gente vai sistematizando as questões de alfabetização. Então, trabalhamos o texto e a finalidade e depois para as unidades menores que são as frases, as palavras e até as sílabas.

Para Rosa é importante sistematizar o processo de alfabetização de acordo com o perfil de cada turma:

primeiro a gente pede para fazer um mapeamento da turma, para ver como que a turma está. Na primeira quinzena a professora faz algumas atividades diagnósticas e de acordo com essas atividades diagnósticas entra: ditado de palavras, escrita espontânea da criança, produção de texto espontâneo e na próxima permanência nós pedagogas sentamos com as professoras, então eu como pedagoga daquela turma sento com as professoras e analiso como que está o desenvolvimento da criança, então ali a gente já vai separando quem está alfabetizado e que não está já colocando em qual estágio que a criança está. Se está na escrita espontânea, silábico alfabético com ou sem valor sonoro. Então ali a gente vê primeiro a escrita espontânea da criança para depois montar o planejamento. Depois que a gente mapeou a turma, a professora começa a planejar de acordo com as individualidades de cada criança fazendo atividades adaptadas para aquela criança que não está alfabetizada é um tipo de atividade, mas sempre no mesmo tema para todos. Se a criança não sabe o alfabeto, a atividade é focada pelo menos nas palavras do tema. E para aquelas crianças que já estão alfabetizadas as atividades já são de frases textos curtos, é assim dessa forma que a gente vai fazendo. Também a gente tenta disponibilizar para as professoras que ela tenha também um momento de leitura. A leitura vem antes da

escrita, é feito sempre teste de leitura e momento de leitura na sala de aula.

As falas das pedagogas se complementam e estão alinhadas com o que é estabelecido pelo Currículo. Orquídea, Margarida e Rosa falam sobre a valorização da infância e os saberes de cada criança, bem como da importância de acolher e considerar a heterogeneidade presente nas salas de aula e em cada etapa. De maneiras diferentes, as pedagogas afirmaram que seu trabalho é norteado pela concepção interacionista da linguagem e que elas observam se a prática das professoras alfabetizadoras é condizente.

Tais considerações reforçam ainda mais a importância de profissionais capacitadas na gestão escolar, uma vez que elas supervisionam e orientam o trabalho das professoras alfabetizadoras. A fala da Orquídea sobre as mediações realizadas com as professoras durante as avaliações de escrita dos alunos reforça isso.

Além disso, destacamos também a percepção das pedagogas sobre a função social da escrita, o cuidado das professoras em planejar sequências didáticas pertinentes ao cotidiano da criança, para o processo de alfabetização seja significativo e permita que a criança leia o mundo e seja capaz de escrever sobre ele.

4.2.4 A concepção das pedagogas acerca da importância da escrita espontânea no processo de alfabetização e letramento dos educandos

Um dos objetivos da pesquisa é dar ênfase na concepção e práticas de escrita espontânea. Assim, perguntamos as pedagogas: “você entende que a escrita espontânea é importante no processo de alfabetização e letramento? Você tem alguma estratégia de orientação das professoras em como introduzir a escrita espontânea com as crianças ou sugestão temas e atividades? Como funciona o planejamento para uma atividade de escrita espontânea?”

Sobre a primeira parte da pergunta, Orquídea respondeu que a escrita espontânea:

é fundamental, eu como professora tenho a prática de fazer pelo menos uma escrita espontânea por semana e como pedagoga eu oriento isso para as professoras. na escrita espontânea as crianças vão testando as hipóteses que elas têm, elas se desestabilizam e conseguem avançar no processo de alfabetização. Eu já trabalhei como formadora na prefeitura no núcleo regional, trabalhei três anos, é uma função que a gente chama de alfabetizadora. Então cada núcleo regional tem a sua

alfabetizadora e ela dá curso de formação, então a gente prepara cursos, ministra cursos para os professores e também acompanha o trabalho dos professores alfabetizadores na escola. Então eu fazia um acompanhamento, um assessoramento que a gente chamava, participava de conselho de classe, ia para ver o planejamento do professor, para ver o que podia avançar e é algo que eu sentia muita falta porque os cadernos das crianças eram todos iguais, daí eu falava tem que deixar a criança fazer a escrita espontânea, porque eu sei que o 1º ano não é fácil, a gente tem que sinaliza a usa o caderno, onde que escreve, terminou a linha o que que faz, não é fácil, mas assim quando você tem muita folha de atividade colada no caderno a criança não aprende nem a usar as linhas do caderno, ou então tudo muito no coletivo, tudo muito junto, à criança as vezes não reflete, você não consegue atingir, e quando a criança vai fazer a escrita espontânea ela vai se desorganizando nas suas hipóteses. Esse ano eu tive uma criança lá que eu entrei na sala para fazer o diagnóstico e uma das palavras que tinha que escrever era banana e daí ele falou assim “ba” eu sei que é igual da bala b com a e ele colocou daí ele falou assim nana e colocou o “a” e o “a”, aí ele falou mais dois “a” juntos não pode né pedagoga, eu falei “não sei se não pode hoje eu esqueci tudo mas pensa no som” e daí ele pensou e falou mas é o “na” igual da Natália e ele escreveu banana. Então são nas tentativas de escrita espontânea que as crianças avançam, que a gente consegue fazer a reflexão com elas depois quando a gente faz a reescrita ou coletiva ou no individual e que eles vão avançando, então eu acho fundamental, eu acredito que é o certo no trabalho do alfabetizador trabalhar com a escrita espontânea. Não só isso você tem que fazer as intervenções e as reflexões, por que senão vira em nada, mas é muito importante pra criança sim.

A Pedagoga Rosa considera que a escrita espontânea é uma ferramenta importante para a avaliação do processo de aprendizado da criança e que permite a reflexão da professora sobre seu planejamento, segundo ela:

a escrita espontânea é onde a criança vai estar demonstrando o que ela sabe, então, ela vai estar expondo o que ela sabe e o que ela não sabe e a partir daí acontece a intervenção da professora [...] Quando a gente se reúne na permanência, as professoras têm o portfólio das crianças, ali estão todas as atividades que elas fazem com as crianças, uma base pra gente estar monitorando também como que está o avanço da escrita e a professora também trabalha em sala textos dela escrevendo ou o aluno escrevendo como escriba e sempre está expondo.

Rosa exemplifica algumas maneiras de trabalhar a escrita espontânea em sala:

sempre fazer bilhetes sem cunho pedagógico e cartinhas, principalmente. Por exemplo: a partir de um desenho que ela fez indagar: “O que você desenhou?” se a criança responder “eu desenhei eu indo no parque”, podemos pedir para ela tentar escrever o que desenhou. Enfim, fazer a atividade sempre focando a escrita. É também através dessa escrita que a criança vai perceber o que ela escreve e o que os colegas estão escrevendo. Isso vai estar aprimorando a sua alfabetização

Margarida menciona o jogo simbólico como uma maneira lúdica para focar na escrita espontânea:

eu acredito que os professores usam formas para estar estimulando isso, desde o jogo simbólico, que é a questão das brincadeiras, tem várias propostas de jogo simbólico onde a criança pode usar a escrita, até dentro de uma própria sequência, onde ele pensa uma atividade própria que vai focar a questão da escrita espontânea.

Orquídea fala sobre as diferentes possibilidades de trabalhar a escrita espontânea em sala de aula, mas sempre a partir de um contexto:

na rede a gente trabalha com sequência de atividades. Geralmente, a gente parte de um texto ou de um tema ou de um gênero e vai explorando. A orientação é que sempre seja uma escrita com significado para a criança, que faça sentido para ela, não é escrever por escrever. Por exemplo, hoje nós vamos largar tudo e vamos pegar um papel, a gente tá trabalhando sei lá com uma receita de bolo, mas hoje a gente vai escrever nomes dos brinquedos, não, tem que ter um contexto daquilo. Por exemplo, vamos organizar uma lista de receitas que vocês conhecem, a gente fez uma receita de bolo na sala, que outros bolos vocês conhecem, escrevam os sabores, pelo menos quatro sabores de bolos que vocês conhecem e fazer vinculada ao planejamento, nunca desvinculada e sempre com uma orientação. Não é assim escreva o que você quiser, sempre com uma orientação com um objetivo muito claro da onde quer chegar e o mais importante que é o que eu acho que é o mais difícil, porque você fazer escrita espontânea é tranquilo, mas como você vai refletir e retomar isso para que tenha um sentido dentro do teu planejamento. Então, daí depois que a gente fez essa lista vamos organizar uma lista única da turma e a gente podia fazer por ordem alfabética, que tal, vamos fazer ou pelos sabores preferidos, vamos fazer uma votação. Como retomar isso depois é que eu acho que é o mais importante também, refletindo a respeito daquela tentativa de escrita que foi feita.

Margarida afirma que a escrita espontânea é fundamental, por meio dela a criança se apropria da língua escrita, a pedagoga relata que é através da escrita espontânea que a criança vai aprender a escrever e que ela precisa ser estimulada. Margarida relata ainda que percebe que as crianças que não realizam suas hipóteses de escrita apresentam maiores dificuldades durante o processo de alfabetização e letramento:

ela faz parte, como eu falei, desde a educação infantil. Então, a criança vai entrando no universo da escrita, ela vai representando e imitando o adulto. Então, o primeiro contato dela é de imitação. Tanto que as primeiras escritas da criança ela parece mais com letra cursiva do que com a letra caixa alta, que a letra que ela vai usar para alfabetização. Esse processo de escrita espontânea vai acontecendo, ele vai sendo estimulado até que ela se aproprie da linguagem formal. Ela precisa tentar, e eu vejo assim que muitos estudantes que têm dificuldade para se apropriar é porque eles não se permitem a escrita espontânea, de alguma forma em algum momento eles são travados e eles colocam muito “eu não sei, eu não sei, eu não consigo”, a gente vê que aquela criança que desde muito pequena ela vai fazendo as escritas dela, para ela acaba sendo um processo bem mais tranquilo.

A fala da Margarida é importante para percebemos que a abordagem da professora acerca da escrita espontânea pode potencializar a aprendizagem e apropriação da língua escrita por parte da criança. Assim, se faz necessário o estimular a criança a escrever e se apropriar da língua escrita de maneira espontânea e autônoma e valorizar suas tentativas mais do que apontar seus erros.

4.2.5 A relevância e contribuição de documentos normativos para o exercício do trabalho das pedagogas

Finalizamos as entrevistas perguntado às pedagogas: como os documentos normativos sobre alfabetização e letramento contribuem em seu trabalho? Quais você destacaria como mais significativos? Além desses documentos, existem literaturas que contribuem para seu trabalho?

Margarida e Rosa afirmam que os documentos normativos são importantes para nortear o trabalho do professor. Também, Orquídea acredita que pedagogas e professoras devem conhecer e estudar os documentos normativos para alinharem suas práticas pedagógicas de acordo com o que é proposto, para ela isto:

é fundamental, eu sempre falo com as professoras, a gente precisa conhecer os nossos documentos da rede [...] nossos documentos norteadores são fundamentais por que eles que dão a direção do nosso planejamento, do plano de ação enquanto escola e do nosso planejamento enquanto professor, enquanto pedagogo [...] eu acho que eles têm que cada vez mais serem elaborados coletivamente, e é o que a gente precisa seguir pro nosso planejamento, a gente não pode partir do nada ou do que eu acho que é certo, do que eu aprendi na faculdade [...]a alfabetização é aquilo você sempre tem que estar estudando e buscando porque as crianças vão mudando, as crianças de cinco anos atrás eram outras das que a gente tem agora na sala de aula e daqui dois, três anos serão outras e a gente precisa sempre estar buscando nesse sentido

Todas as pedagogas entrevistadas destacam o *Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC* (elaborado pela SME de Curitiba) como documento principal. Rosa e Orquídea destacam também a *Base Nacional Comum Curricular*, os cadernos de formação do PNAIC e as autoras Magda Soares e Emília Ferreiro. Para Margarida a internet expande o acesso das professoras e pedagogas, complementando os documentos vigentes. Orquídea destaca também os *Cadernos de Transição* do período remoto para o período presencial (elaborados pela SME de Curitiba), além de mencionar a importância das(os) autoras(es), Artur Gomes de Moraes e Telma Ferraz Leal. Rosa diz que:

tem alguns autores que a gente sempre recomenda para as professoras estarem seguindo, que utilizamos nas permanências, como Magda Soares e Emília Ferreiro. A prefeitura também disponibiliza vários livros, que inclusive estão disponíveis na biblioteca, mas as professoras acabam seguindo mesmo a sua linha, não tendo um autor específico, necessariamente.

Rosa destaca os cadernos de formação distribuídos durante a aplicação do programa PNAIC:

tem o caderno pedagógico que sempre está enfatizando o processo da leitura e escrita da criança, a maioria das professoras fizeram o curso do PNAIC, ofertado há mais ou menos dez anos e que ainda hoje as professoras utilizam em sala, tanto os jogos quanto algumas das atividades que foram propostas. Esse curso era opcional, mas teve grande adesão devido incentivo financeiro que era ofertado, além disso, os participantes ganhavam materiais pedagógicos. A condição para ganhar a bolsa era que os professores deveriam ser alfabetizadores, ou seja, atuassem do 1º ao 3º ano. Professores de outras séries poderiam realizar o curso, mas não tinham direito nem à bolsa, nem aos materiais do curso [...] ainda hoje são utilizados.

Ainda sobre os documentos normativos, a pedagoga Orquídea percebe que os documentos da educação infantil e o currículo do ensino fundamental precisam

dialogar mais, uma vez que a criança da educação infantil é protagonista e “*chega no ensino fundamental e tem que sentar um atrás do outro, não tem muitos momentos lúdicos*”. Sua estratégia para que as professoras do 1º ano do ensino fundamental saibam conduzir esta transição é visitar um CMEI, ela conta:

esse ano eu peguei as meninas o 1º ano e levei elas lá no CMEI. falei “vamos sentar, vamos conversar, vamos escutar as professoras de CMEI, pra ver que propostas que elas tem” porque as crianças não chegam como uma folha em branco no fundamental, elas já tem vivências, pode ser que não seja sistematizado, nada de processo de alfabetização, mas lá no CMEI elas já trabalham com textos, porque eu já trabalhei em CMEI, eu sei, elas trabalham com textos com significado, elas trabalham com a consciência fonológica, que é tão importante para o processo de alfabetização.

Orquídea comenta que nem sempre as professoras são receptivas aos documentos e que ela reserva um tempo para estudá-los com as professoras, além de pedir para que elas os revisitem com frequência durante a elaboração e reflexão do planejamento elaborado. Orquídea propõe as seguintes reflexões: “*quais foram os objetivos que você conseguiu atingir? o que ainda falta? quais são os critérios de ensino aprendizagem que a gente conseguiu atingir o que que a gente ainda precisa atingir no nosso planejamento*”. Percepção compartilhada também por Margarida, que relata:

dentro da prefeitura, eu, como pedagoga posso dizer: você recebe as vezes um professor e ele tem uma concepção tradicional e daí você precisa estar mostrando para ele como que esse processo acontece dentro da prefeitura. A prefeitura investe bastante em cursos. A formação ela é essencial, sem ela a gente não consegue avançar.

Margarida comenta que o professor precisa participar de maneira ativa nas formações e ela incentiva a participação deles:

a gente vive um momento bem delicado da educação, porque a gente vem num processo de desvalorização muito grande, o professor não tem um estímulo em termos da valorização profissional para ele se capacitar [...] uma vez eu fiz até uma pesquisa, onde eu trabalhei com um grupo de profissionais que eu perguntava assim: “o que mais te motiva no trabalho?” 99% me respondia que o que mais o motivava no trabalho era ele ver o resultado, quando a criança aprendia era o que motivava ele. Então, eu uso isso para sensibilizar os professores porque a gente não tem uma valorização em termos de salário, em termos de plano de carreira, a gente não tem uma ajuda de custo para participar de um curso fora ou para pagar. [...] Eu procuro me sensibilizar dessa forma e procuro trabalhar dessa forma. Eu faço o melhor que eu posso e daí eu acredito que acaba sendo um exemplo, porque se eu só falo e não faço, eu procuro fazer o melhor que eu posso, eu sei que existem limitações. Assim como eu tenho as minhas

limitações eu sei que o professor também tem, então não coloco nele uma carga maior que eu sei que é possível, mas dentro do possível eu procuro sensibilizar eles para que a gente faça e procuro incentivar também as famílias para que participem desse processo. A gente vê que tem muita família que ela deixa só para a escola e a parceria é necessária. Até a Constituição fala que a educação é responsabilidade do Estado e da família, então a gente precisa sempre estar fazendo esse trabalho tanto com os profissionais quanto com as famílias para que a aprendizagem seja melhor.

4.2.6 Os impactos no processo de alfabetização durante o período de isolamento em decorrência da Pandemia Covid-19

Durante as entrevistas sentimos a necessidade de ouvir as Pedagogas sobre os impactos causados pela Pandemia Covid-19. A seguir, encontra-se o relato de cada pedagoga acerca do assunto.

Orquídea relata sobre as dificuldades das crianças, famílias e professores. Além de enfatizar que cada ano escolar foi impactado de uma maneira diferente e que com o retorno do presencial, surgiram muitos desafios a serem superados:

a gente que trabalha na rede pública a gente sabe que muitos pais não tem nem repertório para trabalhar com a criança, não tiveram tempo, não tiveram disponibilidade eles precisavam trabalhar, foi um prejuízo muito grande. Eu acredito que nas turmas de primeiro ano o prejuízo não foi tão grande quanto as turmas de 2º ano. Apesar de não ser pedagoga do 2º ano, eu tinha uma turma de 2º ano em 2021 como professora, e eu acho que o prejuízo maior foi no 2º ano, porque eles saíram da educação infantil, vivenciaram um ano de ensino fundamental e parou tudo. O ano passado a gente tentava fazer atividades com foco na alfabetização, mas a gente não sabia ao certo como estavam as crianças e às vezes tinha mãe que me mandava mensagem “professora eu estou desesperada ele não sabe nada, olha aqui (mandava foto)”, e eu fala não veja ele tá no processo, ele tá fazendo a relação com as vogais, já está colocando algumas consoantes. Então esse desconhecimento das famílias e elas nem tem que conhecer mesmo, isso é nossa alçada também às vezes gerava, as vezes eles falavam ele não tá dando conta. Como professora eu mandava atividade diferenciada para minha turma, aqueles que estavam pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético, como pedagoga eu procurava orientar nesse sentido também, claro que a pandemia afetou. O que a gente percebeu no retorno por um lado das crianças com muita vontade de aprender, então elas estavam muito mais empolgadas do que antes, por outro lado uma heterogeneidade nas turmas maior ainda do que a gente já é acostumada. Porque a gente já é acostumada com a heterogeneidade por conta dos percursos de aprendizagens de cada um, mas eu acho que foi mais gritante assim porque a gente teve criança que voltou, chegou pra gente lá em agosto (2020) alfabetizada e teve criança que chegou sem escrever o nome e não é culpa da criança nem da família é por conta de toda a questão que se impôs, enfim. Então eu acho que foi bem complicado assim a gente conseguir pensar e por isso que a

adequação metodológica foi mais importante do que nunca para pensar nesses diferentes níveis. Eu parto de um ponto comum, mas eu dou para cada um o que eles precisam, lá na minha orientação de trabalho pedagogo o que que eu fazia: a para esses que estão alfabetizados não faz sentido fazer a mesma atividade que esses que não conhecem o alfabeto ainda estão fazendo. Então para esses a gente parte do mesmo texto do mesmo gênero e para eles a gente propõe uma escrita de frases, depois faz a reescrita de frases, frases fatiadas para ler, e tenta montar. Esses daqui não, esses daqui você vai sistematizando o processo de alfabetização, mas eu acho que essa diferença entre as crianças foi o fator que foi mais difícil de lidar nesse ano (2021) com esse retorno.

Opinião semelhante à da Margarida, que também fala sobre as inseguranças do período de isolamento social:

esse período de pandemia afetou muito a educação. Eu posso falar pela escola que eu trabalho, eu considero assim que 2020 foi ano assim que a gente não conseguiu avançar porque era aquele ano que você ficava naquela daqui quinze dias vai volta, daqui quinze dias vai volta, o que que vai acontecer, o que que a gente está vivendo. A gente não tinha muita orientação, o que a gente aproveitou para fazer na escola foi o estudo do currículo com os professores durante todo o ano de 2020. Em 2021 a gente ficou naquela expectativa de retornar no início do ano, organizar o trabalho híbrido e como que seria isso e de repente parou tudo de novo, mas daí a gente já tinha experiência do 2020, daí em 2021 a gente conseguiu alcançar mais os estudantes. Então eu acredito que 2020 foi muito difícil, a gente trabalhou muito mas, em relação aos estudantes, a gente não viu resultados. Já em 2021 a gente trabalhou já mais focado em alcançar esse estudante realmente, se aproxima dele, realmente sabe em que situação ele tava, se ele tava acompanhando vídeo aula, se ele não tava, que recurso a gente podia disponibilizar para aqueles que não estavam acompanhando. Foi criado grupos de whatsapp, a gente tentou aproximar mais alguns estudantes que as famílias pediam apoio. Chegavam a fazer vídeo chamada para poder estar orientando. O nosso maior desafio foi que não havia essa adesão às vídeo aulas como deveria e a gente sabe que na sala de aula o professor já precisa falar assim: rebolar para fazer acontecer e daí em casa o estudante sozinho sem muitas vezes o apoio da família o acompanhamento então foi bem complicado. Para os alunos que eu atendi eu vejo que o trabalho presencial de retorno, ele fez a diferença. Mas durante o período de pandemia ficou muito a desejar o processo de alfabetização. Dos pequenos só se alfabetizaram mesmo aqueles que são muito rápidos, aqueles que demandam de mais acompanhamento esses não conseguiram se alfabetizar durante a pandemia. E assim nesse retorno a gente teve que mapear, identificar como que estava a aprendizagem dos estudantes, então o que que a gente verificou: tinham estudantes que a gente considera que estava aprendendo e a gente soube que quem fazia as atividades eram os pais, a gente precisou do presencial para poder saber realmente como que estavam esses estudantes. Então o período de pandemia foi bem crítico para educação esse retorno fez uma diferença, a gente percebeu que quando estava híbrido metade vinha uma semana e metade vinha na

outra semana, eles acabavam aprendendo mais do que quando veio todo mundo, porque era um grupo menor e o professor conseguia focar e eles estavam bem envolvidos com a questão de aprender. Quando veio o grupo todo, aí a gente começou a ter bastante dificuldade com a questão da estrutura. A sala cheia, daí vem a questão da disciplina, vem toda a questão da estrutura, é o calor, é material né que acaba prejudicando ali. Então a gente percebeu que era mais difícil atender. Acabou sendo mais produtivo quando eles vinham uma semana sim e uma semana não do que quando começaram a vir todos. A gente tem também aqueles que não retornaram e muitos desses, eles não estavam tendo acompanhamento da família, daí a gente teve que buscar rede de proteção, conselho tutelar, outros recursos, porque nem todos os que não retornaram eram por questão de saúde ou de proteção, muitas vezes não era isso.

Rosa também percebeu que o processo de alfabetização foi afetado negativamente em decorrência da Pandemia, ela complementa que no retorno presencial muitos professores retomaram conteúdos de anos escolares anteriores:

a grande maioria das crianças não teve apoio familiar ou pedagógico. as vezes até a gente entende, porque na casa muitas vezes tinha três quatro crianças com mães trabalhando fora, essas crianças ficavam com vizinhos, com avó que não era leigo pra poder ligar a televisão e muitos não tinha a televisão com youtube, então foi poucas crianças mesmo que dava essa devolutiva de que acompanhava as aulas online. Mas a grande maioria principalmente na minha escola eles retiravam apenas o kit pedagógico, faziam como sabiam e devolviam. Então o ano passado a gente já percebeu essa dificuldade dessas crianças que ficaram quase dois anos fora dos muros da escola e esse ano mais acentuado ainda. O simples fato das crianças ao copiar do quadro ao ler ao escrever, interpretar coisas básicas de leitura, palavras simples eles estão com dificuldade, então as professoras estão ainda retomando com eles esse processo da alfabetização.

Rosa, Margarida e Orquídea relatam que o processo de alfabetização dos educandos foi muito prejudicado por diversos motivos, a realidade socioeconômica de algumas crianças inviabilizava assistir as aulas, outras crianças não tinham apoio e supervisão de seus familiares, uma vez que os mesmos não possuíam escolaridade ou trabalhavam o dia todo para sustentar a família. Elas relatam também que algumas crianças não acompanhavam as aulas remotas, apenas realizavam as atividades elaboradas pela escola. A distância entre professores e alunos também foi prejudicial, pois impossibilitou os professores de acompanharem o desenvolvimento de seus alunos. As pedagogas relataram que foi preciso ligar para as famílias para fazer com que algumas crianças realizassem as atividades remotas e voltassem a frequentar a escola, com o retorno do ensino híbrido.

Garantir que a criança obtenha sucesso em seu processo de alfabetização e letramento não é uma tarefa simples, ainda mais se considerarmos que as crianças possuem tempos diferentes de aprendizagem e estão inseridas em realidades socioeconômicas distintas. O processo de alfabetização e letramento não é igual para todos, os indivíduos são distintos assim como suas famílias, o contexto em que se encontram e os recursos (financeiros e didáticos) que têm acesso.

Assim, é imprescindível que os profissionais da educação, em particular, os professores alfabetizadores estejam preparados para receber estes alunos e mediar seu processo de alfabetização e letramento com conhecimento e capacidade para superar diferentes tipos de barreiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escrita é um objeto cultural que cumpre diversas funções sociais e tem maneiras concretas de existência. Ela não é um produto escolar e sim um sistema de representação criado por meio de um processo histórico, resultado do esforço coletivo da humanidade.

O processo metodológico de cunho qualitativo com base no referencial teórico e análise documental, finalizado com questionário e entrevista, nos permitiu confirmar essa percepção, e também perceber a dimensão das relações existentes entre teoria, legislação e prática pedagógica acerca do processo de alfabetização.

E como apontou Ferreiro e Teberosky (2011), durante o processo de alfabetização as crianças elaboram hipóteses de escritas, que vão sendo construídas através de estágios denominados de pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético. Construções infantis originais que não podem ser atribuídas à intervenção do meio ambiente, pois para compreender os sinais escritos as crianças fazem sistematizações com base em raciocínio próprio e criam critérios internos. Importante salientar que a evolução dessas suposições não se expressa em termos de idade cronológica e sim em uma sequência psicogeneticamente ordenada.

Durante a pesquisa identificamos que vem ocorrendo desde os anos de 1980 uma mudança nas concepções de aprendizagem e ensino da língua escrita. Como apontou Magda Soares (2020), o princípio que dizia que a criança deveria ser conduzida progressivamente pelo caminho das correspondências entre o oral e o escrito foi substituído por uma concepção que vê os erros como instrutivos. Ferreiro (2011) nos mostrou que o desenvolvimento da leitura-e-escrita é um processo construtivo para todas as crianças, segundo ela as crianças inventam a escrita silábica, construindo concomitantemente um forte esquema interpretativo.

Identificamos nos textos de Soares (2021) que essas mudanças promoveram uma nova visão de sujeito aprendiz da escrita. Ela enfatiza que a criança aprende atuando com e sobre a língua escrita, agindo e interagindo com e sobre ela, experimentando e ousando escrever, pois é escrevendo espontaneamente que ela vai aprender a escrever. Assim o papel dos professores e de todos aqueles que se interessam pela alfabetização é o de orientar e conduzir a criança a desenvolver a apropriação das normas e convenções ortográficas, no processo de aquisição de

escrita, respeitando o seu ritmo e as etapas desse processo, que são definidos pelas relações que a criança estabelece com a escrita.

Para isso é preciso como apontou Ferreiro e Teberosky (2011) que os professores entendam que: as crianças constroem conhecimento desde que nascem ao tentar compreender o mundo e estão ao menos, no meio urbano expostas a materiais escritos e a ações sociais que permeiam o sistema alfabético; que a aprendizagem do sistema alfabético de escrita que simboliza a linguagem demanda tempo, superação de dificuldades e esforço por parte das crianças; que as crianças aprendem mais quando inventam formas e combinações e quando junto com os outros tentam produzir uma representação coerente para uma ou várias palavras. E o papel do professor é criar condições para que a criança aprenda por si mesma como é o sistema alfabético ao invés de dar todas as suas coordenadas secretas.

Ferreiro, (2011) nos mostra que é fundamental pensar em tipos de intervenção adequados à natureza do processo real de aprendizagem e não mais no tradicional método utilizado. Cabe ao professor perceber que as primeiras escritas espontâneas realizadas pelos educandos no início de sua aprendizagem, são materiais valiosos que precisam ser interpretados para poder ser avaliado.

Não se adequa mais no processo de alfabetização atividades que carregam a concepção de que é preciso controlar as palavras e frases a serem utilizadas pelas crianças no processo de escrita, envolta na concepção de que a criança apenas imita, reproduz, escreve palavras e frases já conhecidas.

A pesquisa evidenciou a importância da realização de práticas de escrita espontânea, planejadas pelo professor e realizadas dentro de um contexto, durante a alfabetização. Ela possibilita ao educando construir suas próprias hipóteses, ao professor analisar o processo de apropriação da linguagem escrita do aluno e refletir sobre suas práticas e seu planejamento. Além disso, a pesquisa abordou as duas faces indissociáveis da alfabetização: apropriar-se do sistema de escrita e o desenvolvimento das habilidades de produção de texto escrito.

Ressaltamos que a escrita espontânea pode e deve ser utilizada por professores alfabetizadores para auxiliar o desenvolvimento da linguagem escrita das crianças, pois a escrita espontânea permeia todo o processo de aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Conhecer esse processo pode ajudar a qualificar práticas pedagógicas que garantam o aprendizado dos educandos.

Para enfatizar a escrita espontânea o professor deve assumir a perspectiva psicogenética e psicolinguística no processo de alfabetização. Soares (2020) nos mostrou que ao enfatizar a escrita espontânea e ao analisar ela, o professor está acompanhando o processo de aquisição do sistema de escrita pela criança, respeitando o ritmo e as etapas desse processo.

É nas atividades de escrita espontânea que a professora/o pode identificar em qual estágio do processo de apropriação do sistema de escrita a criança se encontra, quais as hipóteses que a criança está operando, e permite separar e organizar dados. Com base nesses conhecimentos o professor pode decidir o que trabalhar no estágio no qual a criança se encontra, bem como explicar para ela quais são as suas hipóteses, e conduzi-la a confrontar essas hipóteses com as convenções e regras do sistema de escrita.

Os professores alfabetizadores são profissionais de extrema importância na trajetória educacional da criança, estes profissionais precisam estar em processo de formação continuada permanentemente, participar de cursos e formações, bem como conhecer e estudar os documentos normativos vigentes. Mas, o principal, o professor têm o dever de conhecer a comunidade local e escolar de onde trabalha, é necessário que ele conheça a realidade socioeconômica e cultural na qual seus alunos estão inseridos e que ele use disso para promover um ambiente de equidade para seu aluno, auxiliando na superação de barreiras. Outra questão fundamental, é o respeito à pluralidade em sala de aula, cada estudante é único com características específicas e com um tempo próprio de aprendizagem.

Com relação ao desenvolvimento das habilidades textuais, a outra face do aprender a escrever, identificamos em Soares (2020) que a ação pedagógica deve ser permeada por atividades diversas que permitam ao aluno descobrir que a língua escrita é utilizada como possibilidade ou necessidade de comunicação, de interlocução. Para isso é preciso criar situações de produção de texto que sejam o mais natural e real possível. Essa produção textual deve seguir por atividades de análise e avaliação. A análise dos problemas e dificuldades que o aluno enfrentou na produção de texto permite à professora/o propor exercícios específicos não de produzir textos, mas de aprender a produzir textos.

Diante do exposto, concluímos que as novas concepções de aprendizagem e conseqüentemente da língua escrita presumem um docente com domínio de habilidades específicas, principalmente nas áreas da Psicologia Cognitiva e das

Ciências Linguísticas, como apontou Soares (2020). Concluímos ainda o quão importante é a formação continuada de professoras alfabetizadoras e pedagogas para que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas com qualidade e que gerem resultados mais efetivos e significativos para os educandos. Além disso, fica o desafio de conhecer mais sobre quem são essas crianças e suas realidades sócio-econômicas, com o objetivo também de articular condições para a melhor aprendizagem de crianças, por exemplo, com maior vulnerabilidade social.

A rede municipal de ensino de Curitiba, como mencionado na entrevista pela pedagoga Orquídea, oferece um leque bem diversificado de formações para os professores, seja no portal da prefeitura, seja na SEP em cada início de ano letivo, seja em formações pontuais, e ainda cada um dos núcleos regionais de Curitiba tem uma alfabetizadora que prepara e ministra cursos para os professores, além de sugerir e acompanhar o trabalho dos professores alfabetizadores na escola. Cabe aos profissionais da educação, neste momento pós-pandemia, avançar nos estudos com relação aos aprendizados realizados e ainda não-realizados pelas crianças, fomentando o papel da escola como mediadora do acesso aos conhecimentos socialmente acumulados, como é caso da alfabetização e do letramento.

A escola pública, em especial, os anos iniciais do Ensino Fundamental devem garantir que esse processo de aquisição da leitura e da escrita aconteçam de forma significativa pela criança, tornando-as cidadãos críticos e autônomos diante de uma realidade injusta e desigual.

Com base na análise das respostas do questionário e das entrevistas, percebemos o quão importante foi a implementação da política pública do programa PNAIC para as professoras e pedagogas da rede de ensino pública. Isso só reforça a importância da formação continuada para capacitar e melhorar cada vez mais a qualidade das práticas educativas de professores e da gestão escolar, como reforça também a necessidade da implementação de novas políticas públicas eficientes e com mais recursos financeiros para a área da educação.

A partir das leituras e análises realizadas acerca do processo de alfabetização e letramento com ênfase na escrita espontânea, bem como das entrevistas e do questionário aplicado, consideramos que este trabalho de pesquisa pode ser ampliado, também como sugestão para outros trabalhos, em um projeto investigativo sobre o processo de alfabetização e letramento de estudantes da rede de ensino pública da cidade de Curitiba por meio da vivência em sala de aula e análise de seus

registros. Assim, será possível compreender e vivenciar o que foi relatado pelas professoras e pedagogas participantes da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular: a etapa do Ensino Fundamental**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>> Acesso em 6 de dezembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização**. Brasília, DF, v.5, 2015. Disponível em: <<https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/pacto-nacional-alfabetizacao-idade-certa-caderno-5.pdf>>. Acesso em 06 de dezembro de 2021.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: Bourdieu, P. (coord.). **A miséria do mundo**. Trad. Azevedo M. S. S. et al. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 481-486.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Documento Orientador**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em 06 de dezembro de 2021.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC**. Curitiba, PR, v.1, 2018. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/8/pdf/00306972.pdf>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2021.

CURITIBA. Secretaria Municipal de Educação. **Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC**. Curitiba, PR, v.4, 2018. Disponível em: <<https://mid-educacao.curitiba.pr.gov.br/2021/8/pdf/00306975.pdf>>. Acesso em: 27 de dezembro de 2021.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY A. A compreensão do sistema de escrita: construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p 43-61.

FERREIRO, E. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. In: FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 13-41.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações**. Curitiba, PR, 2018. Disponível em: <<http://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/>>. Acesso em: 18 de janeiro de 2022.

SOARES, M. B. Alfabetizar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. **Aprender a Escrever, Ensinar a Escrever**. São Paulo: Contexto, 2020, p. 59-75.

SOARES, M. B. **Letramento e Alfabetização**: as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, n. 25, 2004, p. 5-17. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 10/11/2021

VIGOTSKI, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007, p. 70-80.

ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO PROFESSORAS DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CURITIBA

Identificação:

Nome:

Idade:

Curso de formação superior:

Há quanto tempo você é professor(a)?:

Há quanto tempo você é professor(a) alfabetizador(a)? Ou seja, professor(a) do 1º ao 3º ano do ensino fundamental I?

Turma que você atua no momento:

Quais os desafios que você presencia durante o processo de alfabetização e letramento dos alunos?

Quais os desafios que você presencia durante o processo de alfabetização e letramento dos alunos?

Na sua opinião, qual a importância da escrita espontânea no processo de alfabetização e letramento da criança?

Você incentiva/explora a escrita espontânea dos seus alunos? Se sim, como?

Entendendo que as crianças ao ingressarem no ensino fundamental já estão em processo de alfabetização e letramento, qual seu enfoque/ preocupação de trabalho no ano em que atua, em relação a este processo?

Nesse período de Pandemia Covid-19, qual foi o seu maior desafio em relação ao processo de alfabetização e letramento de seus alunos?

Você participa das formações da prefeitura, que tratam da alfabetização e letramento? Se sim, como elas contribuem no seu planejamento pedagógico?

ANEXO 2 – ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Identificação:

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de profissão:

Tempo de pedagoga:

Como pedagoga, qual sua relação/preocupação no processo de planejamento do trabalho das professoras alfabetizadoras?

Como são definidas as etapas/prioridades do processo de alfabetização e letramento para os anos iniciais do ensino fundamental anos iniciais?

Vocês entendem que a escrita espontânea é importante no processo de alfabetização e letramento? justifique.

Como os documentos normativos sobre alfabetização e letramento contribuem em seu trabalho? Quais você destacaria como mais significativos? Além desses documentos, existem literaturas que contribuem para seu trabalho?

ANEXO 3 - TERMOS DE CONSENTIMENTO – ENTREVISTA

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
pedagoga da Rede Municipal de Curitiba, na escola
CEI PE FRANCISCO MESZNER, situada no bairro C. COMPRIDO,
consinto a realização de entrevista comigo pelas alunas Brenda
Wrubel Pinheiro e Scheila Terezinha Wrubel Pinheiro, do curso de
Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, ciente de que os
dados coletados nessas entrevistas serão usados como material de
discussão para o Trabalho de Conclusão de Curso, com o tema
Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental: Uma Análise Documental com Ênfase na Escrita
Espontânea (Município De Curitiba).

Concordo com o uso de um pseudônimo, no intuito de resguardar
o anonimato dos participantes da pesquisa, para se fazer referência
ao meu nome na redação do(s) texto(s) relativo(s) a mesma.

Assinatura

Curitiba, 15 de DEZEMBRO de 2021

TERMO DE CONSENTIMENTO

Eu, _____,
pedagoga da Rede Municipal de Curitiba, na escola
EM. CAC CÂNDIDO PORTINARI, situada no bairro CIC,
consinto a realização de entrevista comigo pelas alunas Brenda
Wrubel Pinheiro e Scheila Terezinha Wrubel Pinheiro, do curso de
Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, ciente de que os
dados coletados nessas entrevistas serão usados como material de
discussão para o Trabalho de Conclusão de Curso, com o tema
Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino
Fundamental: Uma Análise Documental com Ênfase na Escrita
Espontânea (Município De Curitiba).

() Concordo com o uso de um pseudônimo, no intuito de resguardar
o anonimato dos participantes da pesquisa, para se fazer referência
ao meu nome na redação do(s) texto(s) relativo(s) a mesma.

Assinatura

Curitiba, 16 de dezembro de 2021