

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**ANA PAULA DA ROSA DE MORAIS**

**PRÁTICAS E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS  
MÚLTIPLAS VOZES E LINGUAGENS**

**CHAPECÓ**

**2022**

**ANA PAULA DA ROSA DE MORAIS**

**PRÁTICAS E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS  
MÚLTIPLAS VOZES E LINGUAGENS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Maria Lucia Marocco Maraschin

**CHAPECÓ**

**2022**

## Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Morais, Ana Paula da Rosa de  
PRÁTICAS E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS  
MÚLTIPLAS VOZES E LINGUAGENS / Ana Paula da Rosa de  
Morais. -- 2022.  
66 f.

Orientadora: Doutora Maria Lucia Marocco Maraschin

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
Licenciatura em Pedagogia, Chapecó, SC, 2022.

1. Alfabetização Inovadora. I. Maraschin, Maria Lucia  
Marocco, orient. II. Universidade Federal da Fronteira  
Sul. III. Título.

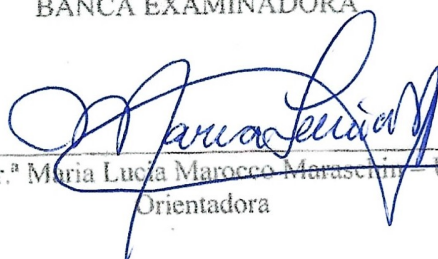
**ANA PAULA DA ROSA DE MORAIS**

**PRÁTICAS E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DAS  
MÚLTIPLAS VOZES E LINGUAGENS**

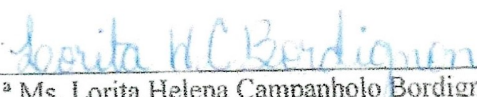
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), como requisito para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 20/09/2022.

BANCA EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Múria Lucia Marocco Marascini – UFFS  
Orientadora



Prof.ª Ms. Lorita Helena Campanholo Bordignon – UFFS  
Avaliadora



Prof.ª Dr.ª Katia Aparecida Seganfredo – UFFS  
Avaliadora



Prof.ª Ms. Ana Paula Antonello – E.E.B. Antônio Morandini  
Avaliadora

Dedico este trabalho aos professores, que não  
poupam esforços para ampliar o conhecimento  
de seus alunos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus pela conquista de concluir um curso superior. Agradeço imensamente ao meu esposo, que sempre compreendeu minha ausência e minhas longas noites de estudo e pesquisa, por seu apoio e dedicação em me auxiliar sempre que necessário. Agradeço aos meus familiares, que de uma forma ou outra colaboraram para que esse sonho se tornasse realidade.

Sou muito grata à minha orientadora, professora Dr.<sup>a</sup> Maria Lucia, que colaborou de maneira incansável para que esta pesquisa se concretizasse, mesmo passando por um momento difícil durante esse processo.

Obrigada aos meus colegas por esses cinco anos de caminhada juntos, em especial àquelas colegas que se tornaram amigas e que de maneira mais próxima auxiliaram nos meus momentos de querer parar.

UFFS, obrigada por proporcionar esse momento especial em minha vida!

Muito obrigada a todos os professores Mestres e Doutores que tive a oportunidade de conhecer academicamente, com certeza foram muitas aprendizagens durante essa caminhada!

Assim era com todos. Nesse caso, não lhes falava nem de jibóias, nem de florestas virgens, nem de estrelas. Eu me aproximava dessas pessoas, ficava bem no nível delas e lhes falava apenas de baralho, futebol, política ou gravatas. Os adultos ficavam bem contentes comigo, por eu ser mais ou menos como eles. (SAINT-EXUPÉRY, 2020, p. 11).

## RESUMO

Apresentamos um estudo inicial, denominado como Trabalho de Conclusão de Curso, o qual decorre das diferentes ancoragens e perspectivas teóricas sinalizadas no percurso formativo do Curso de Pedagogia, da UFFS, Campus Chapecó. Em suas diferentes fases constitutivas, bem como nos desafios vivenciados em decorrência da participação no PIBID, olhar para as diferentes perspectivas de alfabetização-letramento tornou-se um imperativo. É objetivo deste exercício é identificar e analisar as produções publicadas pela Revista Brasileira de Alfabetização (RBA) atentas às peculiaridades da alfabetização e suas inovações, particularmente as vinculadas às múltiplas vozes e linguagens que circunscrevem essa realidade formativa. Através deste desejamos destacar os processos denominados inovadores na alfabetização, particularmente as marcas da diversidade conceitual, científica e tecnológica sinalizadas no âmbito teórico/prático, bem como nos impactos destas denominações, nas e para as práticas vigentes no cotidiano das classes de alfabetização. Metodologicamente, realizamos um estudo bibliográfico do tipo estado do conhecimento, cujo recorte deu-se em estudos disponíveis *on-line*, na RBA, no recorte temporal 2015-2022, período de vigência da revista, subsidiado pelas seguintes expressões de busca: Discussões das linguagens; a inovação e as práticas pedagógicas alfabetizadoras e práticas e processos de alfabetização. A análise e interpretação dos resultados deu-se a partir das contribuições da Análise de Conteúdo, descritas por Bardin (1979), e pelas contribuições da sintetização desta perspectiva, efetuada por Triviños (1987), caracterizada como: pré-análise (leitura integral de todas as produções selecionadas), análise categorial (releitura do exercício inicial, com agrupamentos das discussões) e análise inferencial (contribuições da pesquisadora, em atenção às ocupações planejadas). Como resultados destacamos: foram localizados 26 artigos, os quais circunscrevem peculiaridades da busca efetuada: a) A conexão entre alfabetização-letramento; b) A necessidade de refletir sistematicamente sobre o processo e o fazer alfabetizador; c) A necessidade de que a alfabetização-letramento seja assumida como um compromisso público, político e cidadão; d) Trata-se, igualmente, de um processo interdisciplinar que dialoga com as diferentes linguagens, instâncias e percursos formativos: da Educação Infantil à Educação Superior.

Palavras-chave: Linguagens e processos de alfabetização; Formação de Professores alfabetizadores; Indicadores de inovação.



## ABSTRACT

We present an initial study, called Course Completion Work, which stems from the different anchors and theoretical perspectives signaled in the formative path of the Pedagogy Course, at UFFS, Campus Chapecó. In its different constitutive phases, as well as in the challenges experienced as a result of participation in PIBID, looking at the different perspectives of literacy-literacy has become an imperative. The objective of this exercise is to identify and analyze the productions published by Brazilian Literacy Magazine (BLM) attentive to the peculiarities of literacy and its innovations, particularly those linked to the multiple voices and languages that circumscribe this formative reality. Through this we wish to highlight the so-called innovative processes in literacy, particularly the marks of conceptual, scientific and technological diversity signaled in the theoretical/practical scope, as well as the impacts of these denominations, in and for the current practices in the daily life of literacy classes. Methodologically, we carried out a bibliographic study of the state of knowledge type, whose cut took place in studies available online, at BLM, in 2015-2022 time frame, period of validity of the journal, supported by the following search expressions: Discussions of languages ; innovation and literacy teaching practices and literacy practices and processes. The analysis and interpretation of the results took place from the contributions of Content Analysis, described by Bardin (1979), and the contributions of the synthesis of this perspective, carried out by Triviños (1987), characterized as: pre-analysis (full reading of all selected productions), categorical analysis (rereading of the initial exercise, with groupings of the discussions) and inferential analysis (contributions of the researcher, in attention to the planned occupations). As results, we highlight: 26 articles were located, which circumscribe peculiarities of the search performed: a) The connection between literacy-literacy; b) The need to systematically reflect on the literacy process and practice; c) The need for literacy-literacy to be assumed as a public, political and citizen commitment; d) It is also an interdisciplinary process that dialogues with different languages, instances and training paths: from Early Childhood Education to college Education.

Keywords: Languages and literacy processes; Training of Literacy Teachers; Innovation indicators.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Autores com maior presença nos artigos catalogados.....	18
Gráfico 2 – Dados das publicações estudadas .....	33

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cartografia das produções inventariadas .....	34
--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Associação Brasileira de Alfabetização
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEFET-MG	Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais
CEIM	Centro de Educação Infantil Municipal
IFES	Instituto Federal do Espírito Santo
PC/SC	Proposta Curricular de Santa Catarina
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PUC/Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RBA	Revista Brasileira de Alfabetização
UCPE	Universidade Católica de Pernambuco
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UEMGS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSJ	Universidade Federal de São João del-Rei
UFT	Universidade Federal do Tocantins
Unesp	Universidade Estadual de Campinas
Unesp-Marília	Universidade Estadual de Campinas – Câmpus de Marília
Unifesp	Universidade Federal de São Paulo
Unisal Piracicaba	Faculdade Salesiana Dom Bosco de Piracicaba

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHO INVESTIGATIVO.....</b>	<b>17</b>
<b>3</b>	<b>CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....</b>	<b>20</b>
3.1	CONCEPÇÕES DE INOVAÇÃO E DE PERSPECTIVAS	
	ALFABETIZADORAS INOVADORAS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS .....	24
3.2	AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E VOZES, CONEXÕES INOVADORAS ....	27
<b>4</b>	<b>RESULTADOS DA PESQUISA.....</b>	<b>32</b>
4.1	ACERCA DA FONTE: REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO .....	32
4.2	PESQUISADORES E AUTORES INQUIETOS DIANTE DA TEMÁTICA DA	
	ALFABETIZAÇÃO-LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA INOVAÇÃO	
	EDUCACIONAL .....	33
4.3	CATEGORIAS ANALÍTICAS.....	35
4.3.1	<b>Concepções de alfabetização-letramento e inovação de título de seção</b>	
	<b>terciária .....</b>	<b>36</b>
4.3.2	<b>História e trajetórias: a formação inicial e continuada de professores</b>	
	<b>alfabetizadores.....</b>	<b>40</b>
4.3.3	<b>Perspectivas e prospecções nas e às práticas de alfabetização-letramento .....</b>	<b>45</b>
4.3.4	<b>Tecnologias, recursos tecnológicos e inovação.....</b>	<b>51</b>
4.3.5	<b>Silenciamentos, possibilidades e desafios .....</b>	<b>54</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>57</b>
<b>6</b>	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>60</b>
6.1	REFERÊNCIAS BÁSICAS .....	60
6.2	REFERÊNCIAS DA PESQUISA .....	62

## 1 INTRODUÇÃO

O desejo de ser alfabetizadora aliado aos desafios propiciados pelos estudos inerentes ao Curso de Pedagogia, bem como as vivências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), na condição de bolsista do programa, me permitiram assumir o desafio e a necessidade de pesquisar, com o propósito de continuar estudando, o que se produz nesta área, preponderantemente numa revista que exclusivamente se ocupa destas peculiaridades. Além disso, com base nos desafios vivenciados, desejamos buscar os fazeres e os dizeres descritos e publicados em atenção às demandas da alfabetização nas últimas décadas. A justificativa do desejo da alfabetização advém, igualmente, do desejo de atuar como professora alfabetizadora. O aperfeiçoamento na área diante das multiplicidades de referenciais e de possibilidades em consolidação.

É oportuno destacarmos que no contexto vigente, entre os múltiplos desafios vividos na condição de estudantes e de futuros profissionais, evidenciamos igualmente nas leituras de textos teórico-práticos acessados a sinalização de uma multiplicidade de interferências econômicas, éticas e políticas, as quais obrigatoriamente forjaram desigualdades já existentes, no antes, durante e pós-pandemia do COVID-19. Nóvoa e Alvim (2021), autores que se ocuparam dos desafios mais recentes da educação, da escola, dos estudantes, bem como dos processos de ensinar e aprender, destacaram que se faz necessário pensar uma nova escola, uma nova arquitetura de currículo e uma nova pedagogia, dentre outros desafios na atualidade.

É necessário ainda destacar, neste ‘novo’ anunciado, a interação e a mediação como alternativas fundamentais em todo e qualquer processo de ensino-aprendizagem por meio de plataformas virtuais, de recursos tecnológicos distintos, dada a empolgação que isso vêm reverberando em favor da produção de aplicativos e de outros produtos de consumo, sem as devidas reflexões acerca da justiça social nas distribuições e acesso a estes bens e serviços. O consumismo pedagógico vem sendo respaldado por relações comerciais, muitas vezes cerceando a importância das relações coletivas e sociais, necessárias ao desenvolvimento humano e, conseqüentemente, aos processos de desenvolvimento e aprendizagem do humano.

Ao nos ocuparmos de distintos processos de ensinar-aprender e/ou de construir aprendizagens igualmente distintas, incluímos reflexões acerca dos instrumentos e recursos tecnológicos, vez que nesses processos o professor assume uma função inalienável e/ou insubstituível. Sendo o sujeito mediador das relações que ali são desencadeadas, fortalece as

intencionalidades, por meio dos compromissos pedagógicos que assume subsidiando esse processo.

A mediação intencionada objetiva provocar nos alunos a reflexão, o pensamento crítico e criativo, ativando a conscientização, tendo em vista a formação cidadã. Trata-se de um movimento distinto, de um possível novo momento no qual o humano e sua humanidade precisam ser entendidos como necessários.

O interesse em pesquisar práticas de alfabetização inovadoras, processos distintos de alfabetização, fortaleceu-se em decorrência da inquietude gerada pelo que vem sendo denominado discursivamente como novo. De que novo estamos tratando? Muitas crianças foram privadas do acesso à escola, da convivência entre os familiares, da convivência social em decorrência das medidas sanitárias que se fizeram necessárias para preservar a vida. O que a produção acadêmica da área tem sinalizado para auxiliar o professor em classes de alfabetização?

Compreendemos que o novo momento requer igualmente processos e práticas que atentam aos desafios provenientes e inerentes à alfabetização-letramento. Por isso, assumimos refletir acerca da alfabetização e suas interfaces, incluindo a inserção tecnológica como recurso, oportunizando aos professores alfabetizadores acesso a essas novas maneiras de construir o pensamento, tendo em vista a cidadania ensejada. Cidadania essa que passa pela apropriação das múltiplas vozes e linguagens apresentadas como desafios e como possibilidades a serem apropriadas pelos sujeitos em processo de formação.

Essa razão é mobilizada pelos objetivos do Curso de Pedagogia, que, entre suas perspectivas formativas, apresenta-nos a alfabetização como processo de apropriação das múltiplas práticas de leitura e escrita. Assim, pelas contradições vigentes no período pandêmico, desejamos buscar produções acadêmicas que se ocupam dos desafios inovadores de práticas de alfabetização distintas, de modo a contribuir com o cenário vigente para a alfabetização-letramento ensejado para as crianças nessa fase do percurso formativo. Esta procura intenciona igualmente o desenvolvimento da atitude investigativa, descrita como habilidade cognitiva, técnica e didática a ser construída, pela iniciação científica no Curso. Para isso, desejamos capturar e problematizar: a existência de referenciais teórico-práticos que se ocupam da aprendizagem da alfabetização e sua efetividade, tendo em vista a construção da cidadania na alfabetização.

Definimos como tema de pesquisa a ser investigado: **perspectivas e/ou práticas inovadoras de alfabetização**. Ou seja, diante dos desafios contemporâneos demarcados no e pelo contexto das múltiplas linguagens e vozes, o que comparece como produção na e da área

na revista em tela Revista Brasileira de Alfabetização (RBA). Vale destacar que, de modo particular nas duas últimas décadas, primeiras do século XXI, vimos emergir a discussão da diversidade de vozes e linguagens que perpassam os processos de ensino-aprendizagem na alfabetização, mais especificamente na língua materna, bem como as discussões do letramento. As sinalizações efetuadas alteram práticas e processos em atenção aos novos perfis de crianças nativas digitais, mobilizadas e estimuladas pelo neoliberalismo vigente.

Este percurso será dirigido pelo problema de pesquisa, assim descrito: **O que a Revista Brasileira de Alfabetização (RBA) apresenta como inovador e/ou que indicadores de inovação são apresentados em atenção às práticas e processos de alfabetização-letramento<sup>1</sup> vigentes?** O proposto como problema de pesquisa requer olhares diversos, em atenção às constantes sinalizações relativas às contradições-possibilidades que igualmente permeiam os processos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde as ocupações evidenciadas com a alfabetização neste país. Em razão disso, nosso compromisso em situar entendimentos de mudanças, renovações, atualizações, aspectos que podem ser considerados inovadores no universo das múltiplas vozes e linguagens alfabetizadoras demandadas nos dias atuais.

Como questões de pesquisa que complementam esta busca, definimos: Quem são os pesquisadores que abordam a alfabetização-letramento e que vinculam suas discussões à perspectiva da inovação? Quem são os principais autores que subsidiam os estudos catalogados? O que está posto como inovador nas produções acadêmicas relativas à alfabetização-letramento na RBA e como estas são retratadas nesses documentos? Que indicadores se apresentam como categorias reflexivas e que apontam possibilidades distintas de inovação na alfabetização-letramento?

Definimos com objetivo geral: Cartografar e analisar as produções científicas da RBA publicadas sob o manto das perspectivas de inovação e/ou inovação na alfabetização-letramento vigentes na contemporaneidade. E como objetivos específicos: Identificar quem são os pesquisadores inquietos no que tange a inovação e as práticas inovadoras de alfabetização-letramento para os anos iniciais do Ensino Fundamental; Identificar quem são os principais autores que subsidiam as produções selecionadas; Destacar as concepções de alfabetização-letramento na perspectiva inovadora e suas possibilidades no cotidiano da

---

<sup>1</sup> A concepção de alfabetização que assumimos neste estudo é de que essa se constituiu num ato político, emancipador, que impacta na leitura de mundo e na constituição da cidadania dos sujeitos, ou seja, a alfabetização com letramento e vice-versa.



alfabetização; Buscar nas categorias reflexivas focos que se caracterizam como inovadores e que desafios apontam.

Nesta direção, apresentamos o caminho investigativo, com alguns dos seus resultados, a fundamentação teórica com destaque às concepções de alfabetização-letramento, com discussões relativas à inovação e as perspectivas de inovação, tendo em vista subsidiar o processo de formação inicial e continuado em destaque.

## 2 CAMINHO INVESTIGATIVO

O caminho trilhado neste exercício investigativo ancora-se nos referenciais da pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002, p.44), “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.” Então, constitui-se do estudo de material já existente referente ao tema proposto: alfabetização-letramento e práticas inovadoras de alfabetização. Na mesma direção, nos baseamos na perspectiva da pesquisa denominada de estado do conhecimento. De acordo com Ferreira (2002), essa se apresenta com o desafio de *mapear e discutir a produção acadêmica existente, inventariando e discutindo a produção catalogada sobre o tema*, na RBA, explicitando o silenciado e anunciando as categorias de estudo definidas *a posteriori*.

Com a perspectiva de Walter Benjamin de que ‘o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo que veio antes e depois’, fizemos essa pequena inserção empírica no sentido de acrescentar outras vozes na interlocução que viemos fazendo. Conscientes dos limites e desafios que precisamos assumir para aprofundamento deste tema, ficou para nós que: ‘escrever é isso aí: interlocução’, tal como aprendemos com Mário Osório Marques. (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 163).

A interlocução desejada definiu como fonte de pesquisa a RBA e como recorte temporal de 2015 a 2022, período de vigência e periodicidade da Revista, até 30 de junho de 2022. Quanto às expressões de busca das publicações deste veículo informativo, definimos: discussões das linguagens, a inovação e as práticas pedagógicas alfabetizadoras e as práticas e processos de alfabetização-letramento.

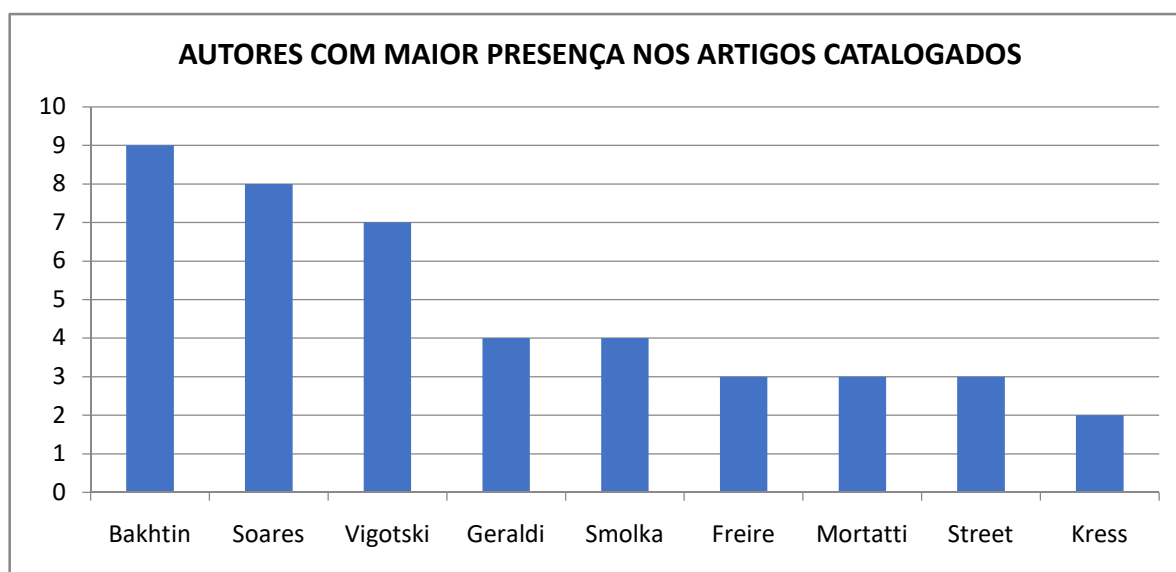
Acerca da análise e interpretação dos resultados, optamos pela Análise de Conteúdo, com os cuidados e destaques efetuados por Bardin (1979), e posteriormente nos ocupamos da sintetização efetuada por Triviños (1987), caracterizada em: pré-análise (leitura integral de todas as produções selecionadas), análise categorial (releitura do exercício inicial, com agrupamentos das discussões) e análise inferencial (contribuições da pesquisadora, em atenção às ocupações planejadas). Neste processo de interlocução, elencamos cinco categorias, organizadas *a posteriori* pela leitura e seleção do *corpus* empírico, assim configuradas: a) Concepções de alfabetização-letramento e inovação; b) História e trajetórias da formação inicial e continuada de professores alfabetizadores; c) Perspectivas e prospecções nas e para as práticas de alfabetização-letramento; d) Tecnologias, recursos tecnológicos e inovação; e) Silenciamentos, possibilidades e desafios.

Vale destacar que, quanto aos pesquisadores inquietos, dos 26 artigos que abordam a temática capturada pelas expressões de busca, situamos 46 autores, provenientes de diferentes Instituições de Ensino Superior brasileiras e estrangeiras, assim distribuídos: dois artigos da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); dois artigos da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), dois de universidades portuguesas e dois de universidades espanholas. Os demais são autores vinculados a diferentes instituições e redes nacionais.

Outro aspecto buscado por este estudo foram os autores que deram/dão ancoragem aos estudos catalogados. Nesta perspectiva, temos a destacar as ocupações com as especificidades da alfabetização-letramento, da alfabetização com letramento, do alfalettrar, das múltiplas linguagens, da perspectiva inovadora, da multimodalidade, dentre outras.

Dentre os autores que respaldavam a inquietude buscada, ilustrativamente, apresentamos os que tiveram maior presença dentre os artigos catalogados (Gráfico 1).

Gráfico 1 – Autores com maior presença nos artigos catalogados



Fonte: elaboração da autora (2022).

Bakhtin e Soares são pesquisadores, autores da área, que discutem as linguagens, a alfabetização e o letramento em diferentes nuances e vão ao encontro dos desafios necessários para a construção de distintas formas de ensinar e aprender, sem, no entanto, menosprezar as caminhadas e os caminhos trilhados para a efetivação desta busca. Destacam igualmente que, para que a alfabetização-letramento<sup>2</sup> aconteça de maneira efetiva e significativa, o fazer pedagógico, o ponto principal é o estudante e seu aprendizado. Entretanto, outros destaques

<sup>2</sup> Quando tratamos da alfabetização-letramento, abordamos o ensinar e o aprender a ler e escrever como práticas sociais, que adensam a cidadania.

significativos emergem das contribuições de Vigotski, Geraldi, Smolka, Freire, Mortatti e Street abordando a importância do processo formativo e do reconhecimento do repertório cultural dos sujeitos, além das demandas da aprendizagem multimodal como desafio contemporâneo em Kress.

Dos 26 trabalhos inventariados, em nove deles Bakhtin está citado como referência; Soares, na sequência, é citada em oito dos artigos; Vigotski, em sete artigos; Geraldi e Smolka, em quatro artigos; Freire, Mortatti e Street, em três artigos; Kress, em dois artigos; e outros autores aparecem uma ou outra vez nos diferentes artigos.

Podemos afirmar, outrossim, que a inquietude está instalada, e é igualmente desinstalada, por meio de provocações, problematizações e movimentos analíticos traduzidos no interior das falas dos interlocutores, pesquisadores, autores e sujeitos dos processos educativos em destaque. Para mais bem compreender a propriedade da discussão e as atualizações que se fazem necessárias, ante o contexto vigente na e para a alfabetização-letramento, apresentamos o referencial construído para esta interlocução: concepções de alfabetização e letramento, concepções de inovação de perspectivas inovadoras na alfabetização; e as múltiplas linguagens e vozes alfabetizadoras, dentro do movimento de inovação e mudanças apresentado como necessário neste estudo.

### 3 CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Buscamos acessar as discussões teórico/práticas relativas às múltiplas linguagens e vozes presentes na vida de todo e qualquer ser humano, para dar guarida a essa perspectiva na alfabetização. A cultura, as incursões de cada sujeito e a forma como este protagoniza o percurso do seu processo formativo em níveis e circunstâncias diferentes constituem-se em marcas que referenciam o processo de desenvolvimento-aprendizagem na condição cidadã.

Dentre as múltiplas linguagens, de acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina – PC/SC (SANTA CATARINA, 1998), temos a destacar a linguagem afetiva, corporal, musical, plástica, estética, científica, geográfica, histórica, alfabética, numérica, os sinais e a linguagem do trânsito, dentre outras, tais como os desenhos, dos alertas de perigo, dos jogos, do canto dos pássaros, dos sons da água, do fogo, etc... Isso posto, não encerra a multiplicidade de possibilidades existentes, as quais ficam normalmente à mercê e/ou vinculadas à sensibilidade do professor e na sua relação consigo mesmo, com o repertório cultural dos estudantes, com a natureza e suas interfaces.

A alfabetização, nesta perspectiva, configura-se num processo ímpar, dinâmico, complexo e que articula as especificidades da Educação Infantil na conexão com os anos iniciais do Ensino Fundamental, no ciclo estabelecido legal e eticamente para a materialização da escolarização, com a alfabetização. Lemle (2009, p. 11) destaca que: “Quem já tentou ensinar alguém a ler e escrever certamente teve a experiência de testemunhar um salto repentino no progresso do aprendiz.” Destacamos, no entanto, que esse salto repentino não é mágica, é construção, que articula a visão de mundo do aluno com a aquisição, o domínio linguístico, cognitivo e os usos efetivos das práticas de leitura e escrita.

Para Mortatti e Frade (2014, p. 41): “A alfabetização corresponde à aculturação escrita, elementar, mensurável pela suficiência na capacidade de uso e na prática de cotidiano.” É oportuno destacarmos a multiplicidade de conceitos-concepções relativas à alfabetização, igualmente os impactos que essas alterações conceituais traduzem no cotidiano dos processos educativos relativos à alfabetização. É preciso considerar que, paralelamente e/ou dentro destes conceitos e concepções, há marcas de um processo de cidadania e/ou de negação dessa que precisam ser desveladas.

A história da alfabetização no país e a nossa história de alfabetização evoca memórias. Temos observado diariamente, em vivências sistemáticas de alfabetização, em leituras que refletem esta problemática e nos documentos oficiais relativos às políticas de alfabetização,

indicadores de desrespeito à trajetória e à história de muitos alfabetizadores/alfabetizadoras, pesquisadores e pesquisadoras que vêm lutando e contribuindo com reflexões e sinalizações que requerem consideração. Para mais bem compreendermos o debate entre o novo e velho, o antigo e o atual, buscamos uma elaboração conceitual de no mínimo três décadas, tal como a apresentada em evento científico da área, no I Congresso Brasileiro de Alfabetização, realizado em São Paulo de 31 de agosto a 2 de setembro de 1990, descrito por Ana Lagoa. Diante das múltiplas visões/representações conceituais, os presentes ao evento assim traduziram a alfabetização e suas singularidades:

Uma conceituação que arremata essas visões, envolvendo ideias como construtivismo, respeito a realidade do aluno, desenvolvimento pessoal e crescimento como cidadão, está nas palavras de Magda Soares, professora da Faculdade de Educação da UFMG: **‘Alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo – criança ou adulto – tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever, enquanto habilidade de decodificação e codificação do sistema de escrita, mas, sobretudo, de fazer uso real e adequado da escrita em todas as funções que ele tem em nossa sociedade e também como instrumento de luta pela conquista da cidadania plena’.** (LAGOA, 1990, p. 17, grifo nosso).

Alfabetizar, segundo Lagoa (1990, p. 17), é proporcionar acesso às ferramentas para a construção da consciência política. Isso corrobora com a afirmação de Soares (2002, p. 17): “[...] alfabetizar é propiciar condições para que o indivíduo tenha acesso ao mundo da escrita, tornando-se capaz não só de ler e escrever [...] trata-se de instrumento de luta e de conquista da cidadania.”

Diferentes exercícios de interlocução teórico-práticas acrescentaram discussões relativas à leitura e à escrita para as práticas de construção do sujeito-leitor e produtor de textos, ao letramento, ao alfabetizar letrando. Ao letrar alfabetizando, ocorre a ampliação da leitura de mundo, tal como apresenta Freire (1989), quando sinaliza que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Isso nos remete às discussões deste século:

Na contemporaneidade, percebe-se que a palavra letramento tornou-se abrangente, perpassando vários espaços da sociedade, presente em conversas informais entre professores, em documentos oficiais de instituições escolares, em artigos de revistas pedagógicas, em avaliações nacionais e internacionais de leitura e de escrita divulgadas pela mídia. (PICCOLI, 2010, p. 266).

Para Piccoli (2010, p. 271), “[...] o caráter múltiplo e social das práticas de letramento, precisam ser compreendidas em contextos sociais reais. A leitura, a escrita e a oralidade estão localizadas dentro dessas reais práticas sociais e linguísticas que lhes atribuem significado.”

Práticas essas que vão além de codificar e decodificar palavras e textos. Acreditamos, pois, que os diferentes movimentos atentos às práticas e processos de alfabetização, em diferentes tempos e perspectivas, permitem releituras quanto aos seus resultados e impactos.

Entendemos, por meio desse exercício, ser necessário problematizar, pensar e refletir sobre a alfabetização e suas alterações conceituais, tendo em vista que isso reverbera em favor na efetividade da aprendizagem dos processos e práticas de alfabetização com crianças vinculadas a este ciclo formativo e suas consequências durante a vida escolar e social.

Com base nessa perspectiva, argumentamos que a expressão *scientificliteracy* estabelece vínculos entre ciência, leitura e escrita, colocando as três em um mesmo patamar de imprescindibilidade. Considerando que **leitura e escrita são bens culturais que possibilitam a inserção nas sociedades grafocêntricas** que, também, são, nessas sociedades, habilidades cujo domínio é relevante para todos os indivíduos, interpretamos que a expressão *scientificliteracy* transmite a ideia de que aprender ciências deveria ser algo tão imprescindível quanto aprender a leitura e a escrita, uma apropriação desejável para todos os seres humanos, a ser estabelecida como um fenômeno de massa. (TEIXEIRA, 2013, p. 801, grifo nosso).

Outro aspecto a ser considerado neste processo formativo tem a ver com o perfil das crianças que ingressam nas classes de alfabetização nas últimas décadas e igualmente primeiras décadas deste século, mobilizados pelos recursos tecnológicos, mediados por cognições e por processos de elaboração conceitual tipificadas, pela cultura multimodal e pelos repertórios aos quais acessam, muitas vezes polarizados de um extremo para outro. Crianças que chegam às classes de alfabetização lendo, escrevendo, compreendendo os padrões organizativos e constitutivos da língua, das distintas linguagens e vozes, em detrimento de outras crianças que mal conhecem os recursos tecnológicos do ler e do escrever e que desconhecem as demandas mínimas para iniciar processo de tamanha envergadura e complexidade.

Defendemos, ainda, que a alfabetização tenha como horizonte as práticas sociais de oralidade, leitura e escrita e se articulem a interesses mais coletivos que continuem a interrogar o modo de produção da sociedade capitalista como forma de resistência. Que nossos futuros alunos alfabetizados possam, eles mesmos, afirmar que as práticas dos professores os levaram a interrogar o modo de produção da sociedade. (SOUZA; CARTAXO; BACH, 2021, p. 26).

Ao defendermos novos horizontes a estas práticas sociais, adensados por interesses coletivos, contribuímos na construção de ferramentas de resistência, ante as práticas excludentes, reiteradas em processos avaliativos contrários as inclusões anunciadas. Assim,

[...] ‘alfabetização’ passou a designar explicitamente um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, entendido como meio e instrumento de aquisição individual de cultura e envolvendo ensino e aprendizagem escolares simultâneos da leitura e da escrita, estas entendidas como habilidades específicas que integravam o conjunto de técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais. (MORTATTI, 2004, p. 67).

Muitas vezes, as distintas técnicas de adaptação do indivíduo às necessidades regionais e sociais cercearam igualmente a verdadeira inclusão apregoada pelos movimentos sociais. Sendo a alfabetização um processo escolarizado e cientificamente fundamentado, o cuidado diante da diversidade de possibilidades ali desencadeadas se articula às alterações conceituais, metodológicas, éticas e políticas, tais como a inserção do letramento.

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, bem como o resultado da ação de usar essas habilidades em práticas sociais, é o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da língua escrita e de ter-se inserido num mundo organizado diferentemente: a cultura escrita. (BRASIL, 2008, p. 11).

A cultura escrita demanda conhecermos como as crianças se relacionam com o mundo e com essa cultura, dadas às possibilidades de significação criadas e oportunizadas pela ferramenta das múltiplas linguagens.

Alfabetizar e alfabetizar-se, então, são processos que se vinculam à formação de novas possibilidades de pensar, de sentir e de ser – a novas formas de existir socialmente. Nesse sentido, vinculam-se a processos de transformação. (GOULART; GONÇALVES, 2021, p. 49).

Ao nos referirmos à transformação, às transformações, damos ancoragem às contribuições das múltiplas linguagens na efetivação da cidadania dos sujeitos, crianças e/ou adultos, que se constroem com as contribuições da leitura e da escrita como processos históricos.

O estudo sobre o letramento na educação teve com passar dos anos importantes desdobramentos. Após o processo de democratização do ensino no país, a escola viu-se invadida por diversas práticas de letramento destoantes dos letramentos dominantes, valorizados pelo espaço escolar. Por esse motivo, não operamos aqui com o ‘mito do alfabetismo’ que restringe a alfabetização à aquisição de um código e que por si só acredita ser propulsor de níveis de desenvolvimento cognitivo, social e econômico. Operamos com o letramento como conceito que compreende as múltiplas interações que os sujeitos constroem com a leitura e com a escrita em seus contextos sociais e históricos. (AZEVEDO; ROCHA, 2021, p. 248).

Em razão disso, além das elaborações e concepções vigentes, buscamos adentrar aos desafios do que vem sendo denominado como inovações na educação e/ou como práticas



educativas inovadoras, particularmente nos processos de alfabetização-letramento. O alcance dessa perspectiva vem sendo referenciado pelas universidades, por meio dos programas de mestrado e doutorado, por grupos e linhas de pesquisa, por distintas práticas e processos alfabetizadores, indutores de uma cidadania desejável. Há, igualmente, outros sinalizadores inerentes a parâmetros competitivos que decorrem de práticas, processos e políticas neoliberais atentas a outras dimensões formativas, as quais problematizaremos nesta incursão.

Na sequência, articulamos as concepções de inovação com as práticas alfabetizadoras dessa perspectiva, tecendo alguns diálogos subsidiados pelos diferentes interlocutores da área igualmente buscados para este exercício.

### 3.1 CONCEPÇÕES DE INOVAÇÃO E DE PERSPECTIVAS ALFABETIZADORAS INOVADORAS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

O conceito de inovação no qual nos ancoramos inicialmente advém das contribuições de Nogaro e Battestin (2016, p. 361): “A inovação vem descrita na literatura contemporânea como toda e qualquer forma de pensar, criar e de usar nossos conhecimentos, métodos, técnicas e instrumentos que levem a práticas ou comportamentos diferenciados.” Sendo assim, pode ser entendida dentro do campo educacional como nova(s) e/ou distintas formas maneiras de ensinar, de propor as atividades pedagógicas nas quais possam permitir refletir, pensar sobre e a partir dos impactos e a efetividade das proposições e/ou destinações educacionais nos diferentes níveis de ensino.

Conforme Nogaro e Battestin (2016, p. 359): “[...] a ideia de inovação como tem sido concebida por muitos se origina no mundo da empresa, da produção, do espaço mercadológico onde inovar tem a ver com sobrevivência, com manter-se em sintonia com o desejo do cliente ou do consumidor.” Igualmente no campo educacional, compreendemos também ser necessária uma transformação para acompanhar a mudança de perfil dos sujeitos numa sociedade educacional em constante forma de modificações e exigências. As modificações destacadas passam pelos modos de ensinar e de aprender, pelas perspectivas de ensino e aprendizagem as quais igualmente precisam ser alteradas em decorrência do exposto.

É necessário refletir sobre a prática docente e seus desdobramentos, pois “[...] é indispensável que nos tornemos conscientes daquilo que sabemos e que sejamos capazes de um trabalho de sistematização, de escrita e de partilha.” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 9). Acreditamos que inovar tem relação com a transformação, com a humanização no

comportamento, nas atitudes, nos fazeres das pessoas. Inovar também é mudar na docência, a concepção, o que explicita os filtros que ancoram as nossas escolhas.

A inovação nos processos de alfabetização perpassa todas e quaisquer possibilidades que venham construir e a fortalecer a cidadania. Aprender a ler e escrever são ferramentas, são processos de apropriação, no que, muito além do lucro, demandado pelos sistemas empresariais, devemos buscar e referenciar os processos de empoderamento, de cidadania que permitam aos sujeitos cidadãos, independentemente da sua faixa etária, condição social e econômica, sentirem-se capazes de fazer, de refletir e de pensar sobre os fazeres aprendidos, como ferramentas emancipatórias.

As experiências mais bem-sucedidas de inovação educacional consideram e dão importância **aos educadores como atores no processo de mudança**. Eles devem ser valorizados e ouvidos, podendo exercer sua capacidade de decisão e de escolha nos processos. **Não há mudança verdadeira sem a participação dos professores**. Quando forem deixados à margem, ignorados em suas necessidades, desconsiderados em suas formas de pensar e experiência, as propostas terão maior probabilidade de fracassar. (NOGARO; BATTESTINI, 2016, p. 366, grifos nossos).

O reconhecimento do papel dos professores, sua valorização como sujeitos deste processo na diversidade de processos educativos, vem se constituindo numa inovação expressiva e numa luta constante, isso porque, ao reconhecermos que as diferenças são importantes e que esta diversidade reconfigura os processos educativos, as mudanças tornam-se necessárias para reconhecer o cotidiano escolar como espaço de contradições, dadas as diferenças existentes entre os sujeitos deste processo, ignoradas, mormente, pelos processos econômicos.

A realidade contemporânea resultou da evolução histórico-pedagógica, porém, apresenta contornos de complexidade e incertezas que o passado recente não deixava prever de forma coerente, designadamente em virtude das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), e do regresso do pedagógico como regulação das novas literacias. (MORTATTI; FRADE, 2014, p. 41).

O processo de ensino-aprendizagem vigente requer novos movimentos, novas técnicas, novas alternativas, como indutoras e promotoras de criatividade. “Mas para que isso seja efetivo, precisamos encontrar estratégias cognitivas, novas formas de pensar e de motivar os estudantes para novas experiências, para ousarem, alimentarem a confiança em si próprios, superarem seus medos, arriscarem-se.” (NOGARO; BATTESTINI, 2016, p. 370). Mais do que nunca precisamos superar: “Arremedos e improvisos, a adoção de pacotes educacionais e

plataformas de aprendizagens surgem como solução para os problemas emergentes.” (CARDOSO; MENDONÇA, 2020, p. 648).

O surgimento de pacotes, de solução, para resolver os problemas educacionais já vinha sendo apresentado nas últimas décadas em decorrência da privatização e do gerencialismo educacional vigente no país pelas opções neoliberais. No entanto, nos dois últimos anos, em decorrência da pandemia, vimos isso acentuar-se. O não preparo das escolas foi imediatamente atendido e suprimido pela dinâmica das empresas educacionais, que a seu modo dirimiram o processo de distanciamento social exigido pelas medidas sanitárias do COVID-19, impondo o uso de tecnologias educacionais sem muita opção para refletir sobre a justiça social desta possibilidade.

O uso das tecnologias e suas ferramentas, de acordo com Cardoso e Mendonça (2020, p. 649, grifo no original), precisa ser “[...] contextualizada nos questionamentos permanentes do trabalho pedagógico: *por quê, para que, para quem, como, quando, onde e os meios para ensinar.*” Entre a provisoriedade e o planejamento atento à realidade e suas demandas, a ação pedagógica ocupa um lugar distinto e imprescindível.

Segundo Nóvoa e Alvim (2022, p. 14-15): “Devemos ser capazes de construir uma proposta transformadora, a partir das múltiplas realidades e experiências já existentes em todo o mundo, promovendo assim um processo de metamorfose.” A metamorfose sinalizada demanda da escola mudanças expressivas, dentre as quais a inovação, a criatividade e a inventividade, para que possam e devam estar sempre a serviço da vida e da cidadania. Isso impõe reflexões urgentes, tais como:

Como ser autônomo em espaços-tempos normalizados? Como comunicar com os alunos arrumados em fileiras? Como ser ativo quando a tarefa principal dos alunos é escutarem as lições dos professores? Como relacionar-se com o meio exterior quando tudo se passa dentro dos muros da escola? (NÓVOA; ALVIM, 2022, p. 15).

As indagações feitas por Nóvoa e Alvim (2022) chamam a escola para um repensar, que impacta em uma sintonia mais profunda, talvez impensada historicamente. O lugar no qual nos encontramos, no tempo, espaços, realidades, conteúdos, metodologias, escolhas, talvez não esteja respondendo aos desafios que circunscrevem os processos educativos contemporâneos. Forjar uma nova sintonia, novas mediações e/ou recuperá-las pode constituir-se num exercício de inovação plausível com as demandas vigentes.

Acreditamos que nos distintos momentos de interação e troca os sujeitos se constroem; enquanto cidadãos, criam sua própria individualidade, subjetividades atentando para as demandas da coletividade, as quais são mobilizadas e geradas pela perspectiva de

alfabetização-letramento, diante da comunicação linguística possível neste compromisso social. Entendemos necessário destacar que:

Com o avanço de sociedades tecnológicas, os cidadãos se veem envolvidos diariamente em práticas de letramento, desde o momento em que procuram no celular a melhor linha de ônibus para chegar ao trabalho até quando retiram dinheiro em um caixa eletrônico. (BERTOLDI, 2020, p. 5).

Os diferentes alcances e focos de alfabetização-letramento evidenciam igualmente a necessidade de um processo de alfabetização com letramento e vice-versa, vez que uma sinalização mobiliza o avanço e a qualificação da outra. Assim, a alfabetização atende as demandas do letramento, e o letramento atende as demandas e sinalizações da alfabetização, enquanto processos de apropriação das práticas de leitura e escrita em cenários de prática (vivências escolares e extraescolares) e de desafios contemporâneos, atentos à diversidade de possibilidades emergentes.

Cabe-nos destacar que, na construção deste referencial teórico, emergiram discussões intensas relativas às múltiplas linguagens e vozes presentes nos contextos educativo-formativos, as quais, inúmeras vezes, permanecem silenciadas sob o argumento do fortalecimento de uma linguagem em detrimento da outra. Assumimos que não validamos o ensino da Língua Portuguesa e da Matemática silenciando os demais.

### 3.2 AS MÚLTIPLAS LINGUAGENS E VOZES, CONEXÕES INOVADORAS

A alfabetização-letramento, a alfabetização com letramento, o alfalettrar, são diferentes representações conceituais que configuram uma alfabetização que vai além da codificação e da decodificação, embora algumas vezes equivocadamente trazidas para debate como referência específica. Embora processos necessários, estes compromissos do reconhecer o código e sua significação precisam efetivar-se em práticas linguísticas reais, fazendo uso de todas as linguagens e processos disponíveis. Segundo Bakhtin (1988), o trabalho com a linguagem, com vistas à apropriação, à autoria e ao empoderamento linguístico dos estudantes, sejam eles crianças ou adultos, requer contextos e práticas distintas, bem como a disponibilização dos recursos tecnológicos, imprescindíveis aos processos de escolarização, recursos esses assumidos como auxiliares, vez que, sem um sujeito crítico e comprometido com este processo, não se sustentam por si só.

O anúncio posto clama pelo reconhecimento e pela justiça social, necessários na e para a alfabetização. Os processos que incluem a diversidade de vozes e linguagens protagonizam um movimento distinto de acolhimento ao que vinha sendo posto, bem como dá destaque às distintas perspectivas que vem sendo referenciadas, atentas à diversidade de linguagens, às novas possibilidades de aprender e de ensinar. Segundo Cunha (1989, p. 99), “A escola deixa muito a desejar porque é prescritiva e simplista, seu ensino repetitivo e conservador, afasta o interesse do estudante.” Nossa indagação quer problematizar a realidade existente. A escola mudou sua postura em relação à afirmação da autora? Precisamos, pois, repensar, reaprender pelo movimento histórico, vez que os movimentos prontos não têm se revelado eficientes e vêm exigindo reinvenção permanente.

Dentre os desafios sinalizados pelos professores pesquisados por Cunha (1989), no fazer pedagógico, o aluno/estudante precisa ser um partícipe ativo. No entanto, no período investigado, havíamos recentemente saído da ditadura militar, que marcou mentes e corações de professores e de estudantes. Sabemos que a passividade responde/respondeu as demandas de um tempo no qual a cidadania não era prospectada, era silenciada. Prática essa que infelizmente ainda persiste, e que forja repensar os processos de formação inicial e continuada de professores, em tempos de modernidade líquida.

A superação da passividade traz consequências. A principal delas passa pela mudança de postura do professor em relação à concepção, ao planejamento e ao desenvolvimento das aulas e ao reconhecimento do sujeito como partícipe deste fazer. Afinal, segundo Freire (1989), não há docência sem discência. Para isso:

Gostaria de defender a ideia da aula como acontecimento e vou-me aproximar desta tese a partir de certos ângulos que, aparentemente, são distantes, para no final tentar costura-los, numa orientação que dê sentido a esta tese, por sua articulação a um conjunto de outras teses, que se aceitas, podem implicar a necessidade desta revisão em nossa concepção de aula, entendida sempre como um encontro ritual, e por isso, com gestos e fazeres predeterminados, de transmissão de conhecimento. (GERALDI, 2010, p. 81).

Portanto: “Reconhecem neste princípio um dos fatores principais da aprendizagem.” (CUNHA, 1989, p. 108). Ainda,

[...] os movimentos dos professores em direção às possibilidades inovadoras, na grande maioria dos casos estudados, têm origem em situações-problema, ou seja, partem de algum desconforto vivido pelos docentes no trato do conhecimento ou no sucesso da aprendizagem de seus alunos. (CUNHA, 2008, p. 28).

Vale destacar que: “Compreender os impasses da prática pedagógica como uma possibilidade reflexiva e de problematização da ação docente já é, em si, uma inovação.” (CUNHA, 2008, p. 29).

Dentre as proposições requeridas como inovadoras nos processos educativos, da alfabetização cidadã, emerge a necessidade da presença da linguagem literária em seus múltiplos alcances.

Entendo por literatura não um corpo ou uma sequência de obras, nem mesmo um setor de comércio ou de ensino, mas o grafo complexo das pegadas de uma prática: a prática de escrever. Nela visto, portanto, essencialmente o texto, isto é, o tecido dos significantes que constituem a obra, porque o texto é o próprio aflorar da língua, e porquê é no interior da língua que a língua deve ser combatida, desviada: não pela mensagem de que ela é instrumento, mas pelo jogo de palavras de que ela é o teatro. Posso dizer, indiferentemente: literatura, escritura ou texto [...]. (BARTHES, 1977, p. 16).

Nas pegadas da prática do ler e do escrever, a validação da linguagem literária e as forças que nelas residem, buscamos reafirmar o que Barthes (1977, p. 17) reitera:

A literatura assume muitos saberes. Num romance de Robinson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico botânico, antropológico (Robinson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...].

A inovação, no entanto, acontece, do ponto de vista docente, como forma de colaborar para uma melhor aprendizagem, ação essa, resultado de uma prática pedagógica reflexiva. Cunha (2008, p. 29) aborda que ao “[...] incluir a dúvida e a insegurança como parte do processo de decisão profissional significa um importante avanço dos professores na direção de uma ruptura paradigmática.”

Nesta perspectiva, os pressupostos dialógicos discursivos, a partir da alfabetização e do letramento, foram oportunizando novas e distintas maneiras interativas de ampliar as formas de leitura do mundo, freireanamente falando. Dentre os desafios prementes, destacamos que os cenários vigentes, no durante e nos pós-pandemia do COVID-19, nos induziram a:

Alterar os currículos, tensionar as práticas, provocar as escolas no sentido de melhorar e aproximar a famílias da luta cotidiana por uma escola pública de qualidade, serão questões centrais se quisermos verdadeiramente amainar os impactos do isolamento social nas apropriações discursivas e de aprendizagem em geral nos filhos e filhas da classe trabalhadora. (MACHADO; GIOVANI, 2022, p. 148).

Podemos reconhecê-los como movimentos inovadores, frente a um padrão que foi imposto por muito tempo, atualmente percebido como processo em transformação, como uma ruptura possível, que abre espaço ao novo e a ação reflexiva acerca da prática pedagógica, principalmente na alfabetização, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A pesquisa em diferentes níveis e contextos dos processos educativos nas últimas décadas tem contribuído substancialmente, sinalizando distintas possibilidades meritórias de atenção.

A análise das experiências relatadas pelos professores favoreceu a localização de distintas compreensões de inovação e da natureza de cada uma delas. Percebeu-se que há experiências mais macros e outras de abrangência micro, envolvendo apenas um professor e seus alunos; há aquelas que se referem às formas de gestão e trabalho coletivo, enquanto outras testam novas metodologias; há as que imbricam diferentes racionalidades na construção do processo ensino-aprendizagem; há as que retomam a desejável indissociabilidade do ensino com a pesquisa; há as que procuram articular diretamente a teoria à prática; há as que experimentam novas alternativas de comunicação envolvendo tecnologias virtuais; há as que procuram inserir o conhecimento científico nos marcos culturais dos estudantes; há as que extrapolam o tempo e o espaço tradicional de sala de aula para alcançar aprendizagens significativas; há ações que estimulam a autoria e protagonismo dos alunos numa perspectiva emancipatória e há as que lançam mão de processos interdisciplinares para encaminhamento de seus objetos de estudo. (CUNHA, 2008, p. 28).

Há tentativas, movimentos de inovação que perpassam as práticas pedagógicas envolvendo diversos setores da escola, e não só a sala de aula. As tentativas estão acontecendo, porém, a efetividade destes processos e práticas circunscreve a realidade, o interesse em estar e fazer parte do grupo escolar, daquilo que a escola propõe enquanto instituição cidadã. O argumento de que a escola deve ser atrativa aos seus alunos, que é por eles tudo o que acontece na escola, justificando sua existência, demanda reflexões constantes, pondo em cheque a função social da escola e sua existência. Seriam essas ocupações indícios de que estamos atentos às singularidades e desafios?

Para Fernandes (2004, p. 2): “Se o fracasso escolar se mantém por tanto tempo, é preciso contextualizá-lo e ‘historicizá-lo’ para tirar-lhe o caráter de fenômeno natural que, por ser esperado, já que é natural, não é problematizado nem questionado.” Estudar a realidade e o contexto escolar e/ou, especificamente, a sala de aula talvez possa vir a ser uma maneira de inovar. O que fazer? Como fazer? Que perspectivas de escuta e acolhimento ao escutado nutrem as práticas educativas nos processos de alfabetização vigentes? Como atendemos as necessidades das crianças?

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. (MORTATTI, 2004, p. 15).

A apropriação dos saberes, destacamos, apresenta-se como imperativos éticos e políticos, os quais permeiam as decisões das instituições formadoras, dos currículos das escolas, da postura dos professores em relação à cidadania desejada para a sociedade contemporânea através dos estudantes e seus interlocutores.

Ancoradas no diálogo teórico, até então registrado, buscamos produções decorrentes de pesquisas, de exercícios analíticos inerentes ao cotidiano escolar e da universidade, em relação à alfabetização-letramento na perspectiva inovadora, os quais corroboram com o desejável movimento constitutivo de novos desafios para a formação do(a) professor(a) alfabetizador(a), igualmente em atenção à mudança no perfil de crianças, bem como nos desafios circunstanciais.



## 4 RESULTADOS DA PESQUISA

O apresentado teoricamente é aqui assumido como referencial subsidiário para análise desta pesquisa em suas distintas interfaces. A seleção intencional da RBA como fonte de pesquisa com a definição dos critérios de busca contribuiu sobremaneira para a construção das categorias, identificadas como anúncios, silenciamentos e desafios relativos à discussão.

### 4.1 ACERCA DA FONTE: REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

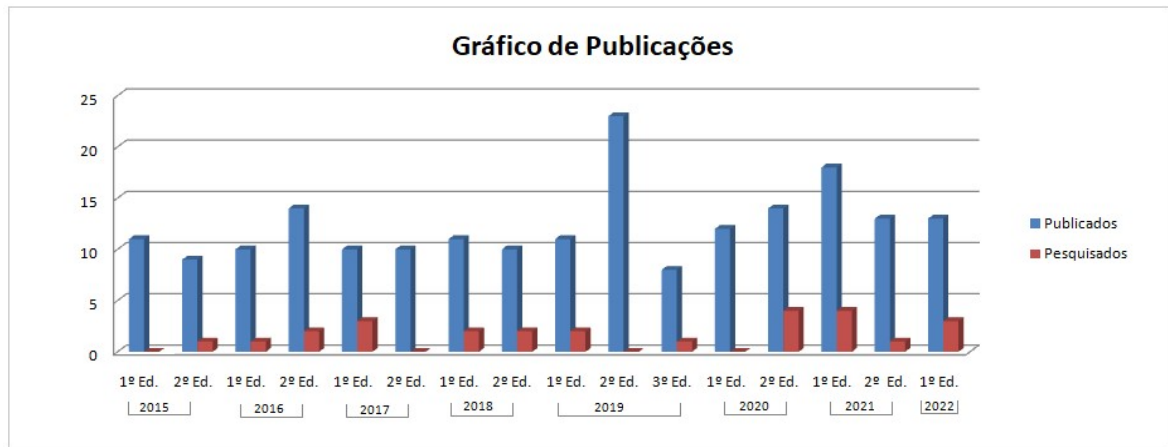
A Revista Brasileira de Alfabetização (RBA) iniciou seu processo de publicação em 2015, por meio da Associação Brasileira de Alfabetização (ABA). Esta revista é compreendida como referência nacional para as discussões da alfabetização e suas interfaces. Seu acesso é disponibilização *on-line*, favorável para o acesso a qualquer tempo, além da regularidade semestral desde a sua implantação.

Considerando as especificidades da área, buscamos neste importante meio de divulgação e visibilidade de pesquisas da área, reiteradas em eventos da associação e por seus associados. Feito o levantamento prévio, com as expressões de busca, fizemos na sequência a leitura dos sumários de todas as edições de 2015 (1º semestre) a 2022 (1º semestre). Na sequência, retornamos ao sumário para selecionar os artigos que corroboravam com as nossas expressões de busca e com os objetivos traçados para este exercício.

Feita a seleção dos artigos, realizamos a leitura integral desses, no movimento denominado pré-análise, de acordo com as orientações da Análise de Conteúdo de Triviños (1987), ler e assinalar os destaques. Finalizada a pré-análise, retomamos os destaques, refazendo a releitura dos resumos, cotejando-os com os destaques iniciais, tendo em vista o agrupamento e a organização das categorias constituídas posteriormente. Por fim, o retorno aos textos, para a abstração de excertos que configuraram a organização das categorias, apresentadas no texto.

Vale destacar que a RBA possui, desde sua criação, 16 edições, até 30 de junho de 2022. Dessas, 14 edições são regulares e duas são edições especiais, a edição de n. 10 de 2016 e a de n. 16 de 2022. A seguir (Gráfico 2) constam estes dados organizados, com detalhamento do exposto: edições e regularidade.

Gráfico 2 – Dados das publicações estudadas



Fonte: elaboração da autora (2022).

#### 4.2 PESQUISADORES E AUTORES INQUIETOS DIANTE DA TEMÁTICA DA ALFABETIZAÇÃO-LETRAMENTO NA PERSPECTIVA DA INOVAÇÃO EDUCACIONAL

Quanto aos pesquisadores e autores inquietos, registramos a cartografia realizada tendo em vista dar destaque ao ano da publicação, a instituição de vínculo dos pesquisadores, os sujeitos pesquisadores, o título dos artigos e os autores com maior incidência nas produções inventariadas.

Tabela 1 – Cartografia das produções inventariadas

ANO DE PUBLICAÇÃO	INSTITUIÇÃO DE VÍNCULO	PESQUISADORES/AUTORES	TÍTULO DO ARTIGO	AUTORES COM MAIOR INCIDÊNCIA
2015	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal	Justino Magalhães	Literacia, inovação, inclusão – perspectiva histórico-pedagógica	Torres
2016	Unesp	Renata Teixeira Junqueira Freire, Ana Maria Esteves Bortolanza	Sobre letrar ou alfabetizar na educação infantil: a linguagem na Base Nacional Comum Curricular	Vygotsky, Bakhtin
2016	UFES, IFES	Fernanda Zanetti Becalli, Cleonara Maria Schwartz	Por entre os arquivos pessoais: uma história do ensino da linguagem escrita em escolas públicas capixabas (2001-2008)	Bakhtin
2016	Unisal Piracicaba, Unesp	Márcia Regina de Oliveira Savian, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento Ometto	A alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita	Geraldi, Smolka, Bakhtin, Cagliari, Mortatti, Vigotski
2017	UFES	Mônica Cristina Medici da Costa, Margarete Sacht Góes	Práticas pedagógicas de produção de textos na educação infantil: diálogos entre o educar e o cuidar	Bakhtin, Gotijo, Geraldi
2017	UFT	Mirella de Oliveira Freitas, Wagner Rodrigues Silva	Interdisciplinaridade e formação de alfabetizadores: discursos e práticas em programa oficial	Silva
2017	UFF	Jader Janer Moreira Lopes, Marisol Barenco de Mello	Quando perdemos a confiança na linguagem?	Bakhtin
2018	UCPE	Magda Wacemberg Pereira Lima Carvalho	Aquisição da linguagem escrita: uma questão de captura	Lemos
2018	PUC/Campinas	Elvira Cristina Martins Tassoni	O ciclo de alfabetização: metas, concepções e orientações para as práticas pedagógicas	Vigotski, Smolka, Soares
2018	UEMGS	Estela Natalina Mantovani Bertolotti	Usos de <i>caminho suave</i> nas práticas de alfabetização: diferentes apropriações	Mortatti
2018	Universidade de Valladolid, Espanha	Agustín Escolano Benito	Por el camino suave: tradiciones e innovaciones en los manuales de iniciación a la lectura y en la cultura de los docentes	Benito
2019	PUC-Rio	Sonia Kramer	Alfabetização: dilemas da prática	Freinet, Kramer, Saviani, Soares
2019	UFPE	Leila Britto de Amorim Lima, Telma Ferraz Leal	Práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos no espaço escolar: expectativas, tensões e resistências	Kleiman, Sreet, Soares
2019	Universidade Pedagógica Nacional Unidad 122, Secretaría de Educación Guerrero, Espanha	Epifanio Espinosa Tavera, Christian Iván Laurel Pioquinto	Aportaciones de un programa de posgrado a la alfabetización mediante prácticas sociales del lenguaje. Un análisis desde la experiencia de un profesor de escuela multigrado	Espinosa, Mercado

2020	UFSJ, UFPE	Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo, Rayra Farias Araújo	A dimensão plural das práticas de leitura em sala de aula: análise de uma turma do 4º ano	Freire, Street, Bakhtin, Geraldi, Soares
2020	Universidade do Minho, Portugal	Ana Isabel de Azevedo Domingues, Íris Susana Pires Pereira	A teoria da multimodalidade e educação de infância em Portugal: transformação prática e aprendizagem profissional de uma educadora	Kress, Vygotski
2020	UFLA UEMG	Helaine Cristina Amaro Calixto, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Giovanna Rodrigues Cabral, Ellen Maira Alcântara Laudares	A multimodalidade em práticas de letramentos com gênero cantiga: entre o impresso e o digital	Dolz, Street, Soares
2020	CEFET-MG	Ana Elisa Ribeiro, Amanda Ribeiro Barbosa	Duas tecnologias de um livro: alfabetizar em linguagens	Kress
2021	UEPG	Luana Karoline Pieckhardt Santos de Souza, Simone Regina Manosso Cartaxo, Daiana Bach	Práticas alfabetizadoras: quais as permanências e avanços?	Mortatti, Soares
2021	UFF, Colégio Pedro II	Cecilia Maria Aldigueri Goulart, Angela Vidal Gonçalves	Alfabetização: linguagem e vida – uma perspectiva discursiva	Bakhtin, Vigotski, Smolka
2021	Unifesp	Lays Pereira, Cláudia Lemos Vóvio	Concepções de linguagem e justiça na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará: uma análise discursiva de um dos dispositivos do PAIC	Bakhtin, Geraldi
2021	UFRRJ	Patrícia Bastos de Azevedo, Renata Melo Rocha	Reflexões sobre práticas discursivas de letramento: o lugar da escrita autoral nas classes de alfabetização	Bakhtin, Smolka, Soares
2021	Unesp-Marília	Vanilda Gonçalves de Lima, Neire Márcia da Cunha	A apropriação da leitura e o sentido discursivo da linguagem escrita	Vygotski
2022	UFSC	Ana Lúcia Machado, Fabiana Giovani	Reinventar a prática: alfabetização e letramento na perspectiva discursiva em tempos de isolamento social	Freire
2022	UFMG	Mônica Correia Baptista	As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil	Soares, Ferreiro, Vygotski
2022	UFPE	Artur Gomes de Moraes	Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire	Freire

Fonte: elaboração da autora (2022).

### 4.3 CATEGORIAS ANALÍTICAS

As categorias analíticas emergiram das distintas discussões que perpassam/perpassaram os artigos selecionados em atenção à temática e problemática descrita para esta produção. Em conexão com a fundamentação teórica apresentada anteriormente, o

que se evidencia é uma profunda vinculação entre as reflexões sobre os fazeres necessários na e para a alfabetização-letramento na conjuntura atual, no tocante à cidadania ensejada.

Dialogar acerca das linguagens e suas diferentes inserções nos processos de alfabetização-letramento, bem como nos desafios demandados pela inovação em suas práticas consequentes, para além das concepções, significou buscar igualmente as ocupações com os fazeres vinculados aos movimentos da inovação e/ou das perspectivas inovadoras, apresentadas, desejadas e/ou idealizadas.

#### 4.3.1 Concepções de alfabetização-letramento e inovação

Ao acessarmos os artigos que se ocupam da sistematização das políticas nacionais de alfabetização, nesses identificamos que as propostas são apresentadas como movimentos temporalmente definidos, com ênfases históricas, éticas e políticas, ancoradas em distintos projetos de nação, desde o denominado movimento político do ‘descobrimento do Brasil’, até os dias atuais.

*No Brasil, a alfabetização formal começou com os modelos jesuíticos com vistas à catequização. No ideário positivista, a alfabetização era reduzida à aquisição do código escrito, e, à medida que novas tecnologias foram sendo implantadas, foi exigido dos trabalhadores o reconhecimento das instruções básicas para executarem as tarefas. (SOUZA; CARTAXO; BACH, 2021, p. 13).<sup>3</sup>*

Atreladas ao projeto de nação, as políticas educacionais deste país foram corroborando com a implementação dos projetos de desenvolvimento, sem, no entanto, dar à atenção devida aos processos de formação de professores, à infraestrutura, à regularidade e à permanência destes processos com avaliação e investimentos, sistemáticos, decorrentes de olhares, primeiramente, internos e, posteriormente, externos. As exigências sempre foram o contrário, em projetos de governo que foram se sobrepondo aos projetos de nação e de cidadania necessária nesses contextos.

A historicidade da alfabetização-letramento e as suas interfaces, de acordo com Mortatti (2006), registram rupturas e descontinuidades, as quais explicam o fenômeno do analfabetismo, a falta de infraestrutura nas escolas brasileiras, a desvalorização da carreira e

---

<sup>3</sup> Todos os excertos dos artigos que compõe o escopo da pesquisa constam no texto em itálico, diferenciando-se das demais citações.

da formação do professor alfabetizador, e a conseqüente fragilidade de processos de leitura e escrita bem como seu pouco uso social.

*Mortatti (2006) identifica quatro momentos cruciais para a disputa das metodologias relacionadas ao ensino da leitura e da escrita, na qual cada prática nova descartava a anterior por ser considerada uma inovação frente ao antigo e tradicional. (SOUZA; CARTAXO; BACH, 2021, p.14, grifo nosso).*

A desconsideração do vivido configura-se em desrespeito aos sujeitos que historicamente tiveram sua vida cidadã marcada por processos educativos (des)atentos a este processo formativo. Faz-se necessário reiterar que: *“Tudo que está posto hoje foi construído socialmente ao longo dos séculos e até mesmo o que consideramos ‘novo’ ancora-se em proposições educacionais já existentes.”* (AZEVEDO; ROCHA, 2021, p. 246, grifo nosso).

Dentre os desafios inerentes à alfabetização, acompanhamos os processos de elaboração conceitual e as implicações destas alterações nas práticas educativas. Isso nos permite:

*Pensar alfabetização atrelando-a ao letramento é compreender o processo de alfabetização em sua completude, uma vez que a participação em práticas de letramento extrapola os atos de codificar e decodificar a língua. (AZEVEDO; ROCHA, 2021, p. 248, grifo nosso).*

A participação em práticas de letramentos ancoradas nas múltiplas linguagens e vozes, contextos e culturas propicia uma diversidade de possibilidades, ampliando os repertórios culturais individuais e coletivos, dando à língua o *status* de algo vivo e dinâmico.

*A inclusão e a efetiva participação do aluno na cultura escrita ocorrem por meio da alfabetização e dos letramentos que devem ser adotados como processos que se completam e acontecem paralelamente, sendo que a alfabetização está ligada à ‘ação de ensinar/aprender a ler e a escrever’ (SOARES, 2006, p. 47). (CALIXTO et al., 2020, p. 90, grifo nosso).*

Dentre os múltiplos letramentos disponibilizados na contemporaneidade, o letramento digital tem ocupado um lugar de destaque, porém alertamos que esse, como a todos os outros movimentos de letramento, não prescinde do sujeito interlocutor.

*Observa-se, que novas formas de se ver e fazer o ensinar e o aprender são colocadas com a inserção de laboratórios de informática nas escolas, o que propicia o mergulho dos alunos na era digital, incluindo-os socialmente por meio da interação comunicativa, logo o letramento digital exige uma série de situações nunca experimentadas antes da chegada das inovações tecnológicas computacionais. (CALIXTO et al., 2020, p. 92, grifo nosso).*

Dominar o instrumento e técnica do seu uso assemelha-se à aprendizagem da escrita e ao uso do caderno enquanto instrumento de registro. É preciso conhecer e estudar. Isso nos mobiliza compreender o impacto da interação comunicativa, experienciada com a perspectiva do letramento digital e seus desmembramentos.

*No entanto, os imigrantes digitais –os professores– são os que fazem parte de uma geração que não teve um livre acesso ao computador ou às possibilidades de aprendizagem do mundo digital, ou seja, os **formados na época analógica e que agora estão aprendendo a fazer o uso destas tecnologias**. Com essa classificação Prensky (2001), queria chamar atenção do sistema educacional, fundamentalmente, gestores e professores para a importância e urgência de se atentar para a transformação do contexto de ensino e aprendizagem para o letramento digital, além de criticar a resistência para admitir a mudança no comportamento dos alunos, o que pede a inovação de práticas pedagógicas inovadoras com o uso da tecnologia digital. (CALIXTO et al., 2020, p. 93, grifo nosso).*

A inovação das práticas pedagógicas vem sendo forjada há algumas décadas, sinalizando a mudança no perfil das crianças, às necessidades sociais, em decorrência do acesso à informação, aos conteúdos e aos conhecimentos historicamente construídos nesta direção. No entanto, na transição do movimento analógico para o digital, houve uma ruptura mais intensa, porém, atenta a esta singularidade, houve movimentos que datam dos anos 40/50 do século XX, os quais perpassam a tecnologia da produção dos materiais didáticos, sinalizados e não assumidos nos processos educativos.

*Embora houvesse um mercado editorial estabelecido e consistente, ‘novas’ propostas eram reduzidas à ‘querela dos métodos’ (MORTATTI, 2000a), como a ‘inovadora’ proposta de ‘alfabetização pela imagem’, de Branca Alves de Lima. Essa proposta se apresentava como forma de superar o que havia sido construído na história da alfabetização e propunha um ‘novo’ capaz de resolver os persistentes problemas do ensino de leitura e escrita na escolarização inicial de crianças. (BERTOLETTI, 2018, p. 99).*

Alterar uma perspectiva de alfabetização em detrimento da outra, deixar a cartilha e fazer uso das imagens, dar ênfase a uma linguagem e/ou as múltiplas linguagens e vozes sinalizadas na contemporaneidade, significa reconhecer as possibilidades e as contradições como processos constitutivos da época e suas particularidades. De períodos carentes de referenciais culturais para períodos nos quais uns têm múltiplos acessos e múltiplos materiais, enquanto outros carecem, muito além de precariedade de repertórios culturais, tais como: professores sem a formação mínima para assumirem o exercício profissional, marcada pelo aligeiramento, pela privatização, pela terceirização e pelos interesses econômicos, infraestrutura que desrespeita a realidade e as necessidades das crianças de seis anos,

atualmente estudantes das turmas de alfabetização, livros e materiais didáticos que ignoram a diversidade cultural, linguística, dentre outras.

*Sob a ótica de autores que se propõem a estudar as questões de justiça e equidade, como Dubet (2004), Crahay (2000) e Ribeiro (2012, 2013a, 2013b), o currículo pode ser considerado um dispositivo, relacionado às políticas educacionais, a partir do qual se pode compensar ou reparar, em certa medida, as desigualdades de origem dos estudantes. Nesse sentido, a função social de um documento curricular é a de normatizar o que se ensina e orientar a organização do ensino no tempo e no espaço escolar. (PEREIRA; VÓVIO, 2021, p. 260, grifo nosso).*

Aqui nos cabe ressaltar os diferentes documentos produzidos em prol dos objetivos traçados para cada projeto de educação pensado para este país. No advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1990), vivenciamos um movimento político de produção, de reconhecimento da diversidade cultural, das individualidades, da inclusão, das práticas interdisciplinares. Embora algumas fragilidades sejam apresentadas, avançamos para as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), as quais, a seu modo, foram nos desafiando a olhar para as realidades existentes assumindo-as como pontos de partida que carecem de avanço, particularmente com a inserção do processo coletivo democrático e, posteriormente, antidemocrático de aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2019).

Os distintos movimentos ético/políticos e conceptivos marcaram as práticas governamentais e as diferentes épocas, igualmente distintos no concernente aos processos de formação inicial e continuada, particularmente, dos professores alfabetizadores. Assumir e/ou dar importância a esta perspectiva formativa significa prospectar a sinalização de uma formação cidadã que resgata a esperança de uma vida digna a todos os sujeitos cidadãos.

Reiteramos, outrossim, que as concepções abstraídas e destacadas nesta categoria, relativas à alfabetização-letramento e as perspectivas inovadoras, corroboram as concepções assinaladas no referencial teórico, abarcando as contribuições de seus diferentes interlocutores, nacionalmente e internacionalmente conhecidos.

Para mais bem compreender os desafios, as possibilidades e as contradições decorrentes do processo de análise em curso, buscamos abstrair informações acerca das ocupações ético/políticas relativas aos processos de formação inicial e continuada, cujos investimentos e escolhas reverberam em favor e/ou contra o desejado.



### 4.3.2 História e trajetórias: a formação inicial e continuada de professores alfabetizadores

Dentre as ocupações evidenciadas e que mereceram destaque neste veículo comunicativo, a formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, transversaliza as diferentes discussões acessadas. Os destaques centrais versam sobre as experiências de êxitos e de limitações atentas a importância deste compromisso social, ensinar e aprender a ler e escrever e socialmente fazer uso destas tecnologias, tendo em vista a construção da cidadania. Isso nos permite destacar que:

*Precisamos discutir, radicalmente, as políticas de alfabetização que temos vivido nos últimos dez anos, a fim de **refletir sobre como tais políticas permitiram, durante uns anos, e tentaram deixar de permitir, mais recentemente, o exercício da liberdade e da autonomia, quando queremos pesquisar e ensinar as crianças, os jovens e os adultos que precisam se alfabetizar.*** (MORAIS, 2022, p. 2, grifo nosso).

Cercear a liberdade do professor e do sujeito da alfabetização não foi, não será e nem deverá ser acolhido em nenhum momento da história da alfabetização no Brasil, em detrimento da responsabilidade pública regida pelos compromissos institucionais. Nenhuma plataforma de governo deve ser acolhida sem refletir as consequências dessa ante os compromissos do Estado. É mister refletir sobre o vivido na contemporaneidade, particularmente nos últimos anos, quando vemos as políticas públicas de alfabetização serem submetidas aos interesses privados e aos engessamentos teórico/metodológicos, historicamente questionados.

Reiteramos a perspectiva de que as políticas públicas são compromissos sociais descritos e localizados num recorte temporal, atentos às demandas evidenciadas como necessidades e que requerem intervenção, resolução, qualificação, etc. De acordo com Moraes (2022), decorrem de inúmeras reflexões, as quais não se esgotam em si mesmas. Ainda, fazem-se necessárias neste âmbito, a fim de perceber as contradições presentes no campo das políticas educacionais relativas à alfabetização vivida historicamente e na atualidade, as quais são fruto de um casamento de três fatores, orquestrados durante as últimas décadas.

***O autoritarismo** e a ausência de debate na definição das políticas e práticas educacionais; **A privatização** da educação pública e a consequente entronização dos agentes do mercado como naturais e qualificados responsáveis por definir nossas políticas públicas de educação; e o **gerencialismo** como forma de substituir políticas e práticas democráticas pelo estabelecimento de metas, calcadas em avaliações externas, que se prestam ao ranqueamento do desempenho (de redes, docentes e aprendizes) e à distribuição de 'bônus' para os que cumprem as metas impostas.* (MORAIS, 2022, p. 11, grifos nossos).

O cerceamento da liberdade de cátedra, a vinculação autoritária a uma perspectiva curricular, a entrega da autonomia das escolas, dos professores e das instituições de formação de professores à iniciativa privada, guiadas por modelos gerenciais, pela imposição de metas ranqueadoras, clamam por cuidados que haviam sido silenciados em decorrência da existência de outras práticas e processos formativos que vinham sendo legitimados de forma emancipatória.

Compreendemos como imprescindível destacar que, como nada do que se apresenta é inocente e neutro, o modelo neoliberal buscou unificações com discursos que subjetivamente passaram a ignorar a diversidade de contextos, vozes, lugares, particularidades, bem como a caminhada histórica que vinha sendo realizada no país, anterior à polêmica finalização da Base Nacional Curricular Comum (BNCC):

*Tomando, então, o currículo como este lugar de tensão, conflito e de consensos mínimos, os documentos curriculares podem ser pensados como produzidos numa arena de disputas. Desse lugar de tensão, podemos pensar, dando um passo adiante, no caráter híbrido dos documentos oficiais: como documento normatizador ou oficial e, ao mesmo tempo, acadêmico e pedagógico, com significações variáveis e produzido sob tensões (PIETRI, 2007). Nessa arena de disputas, dar atenção aos discursos veiculados nos currículos permite indiciar as concepções adotadas, compreendidas como vetores de mobilização, de permanências e de mudanças nas práticas escolares. (PEREIRA; VÓVIO, 2021, p. 261, grifo nosso).*

Como arena de disputa, os currículos deixam suas marcas nas distintas formas de organização dos processos educativos, o que pode ser percebido nas atitudes e posturas dos docentes, indiciando as práticas adotadas no cotidiano das instituições formadoras e dos processos educativos que ali se legitimam.

Dentre as distintas experiências relatadas nos estudos acessados, o currículo figura como uma ocupação na qual:

*Identificamos as diversas vozes sociais que constituem a arena de disputa para a elaboração desse documento, por meio da apreensão das condições de produção e do estudo dos enunciados, a fim de evidenciar a que vozes correspondem essas concepções e as escolhas concretizadas nas propostas curriculares e como essas se alinham (ou não) à perspectiva da justiça na educação. (PEREIRA; VÓVIO, 2021, p. 273-274).*

Ao nos ocuparmos das singularidades do currículo, retomamos, igualmente, às políticas públicas de formação inicial e continuada de professores, sinalizadas anteriormente.

*Orientar e organizar o trabalho pedagógico nas diferentes frentes que compõem a compreensão e os usos da língua também traz muitas contribuições ao campo da alfabetização. A consideração de que a participação dos alunos em situações diversificadas e de ancoragem social como ouvintes e como colaboradores, embora não seja nova, é algo que ainda merece discussões sobre como operacionalizar o processo de alfabetização de maneira contextualizada e articulada com reflexões necessárias para se avançar na compreensão do sistema de escrita alfabética. (TASSONI, 2018, p. 173).*

O Sistema de Escrita Alfabética, em seus diferentes fazeres, pressupõe reflexões permanentes já que cada sujeito faz seu próprio percurso, afirmação sinalizada por distintos autores debruçados na temática, tais como: Ferreiro (2000), Ferreiro e Teberosky (1985), Soares (2002), dentre outras(os).

*Diante desse cenário acadêmico de transformações, em que as concepções vigentes de alfabetização e de sujeito alfabetizado são fortemente questionadas, conseqüentemente, as práticas pedagógicas de alfabetização e todo o material didático utilizado para esse fim começam a ser questionados e banidos da sala de aula. Nesse sentido, era urgente a necessidade de (in)formar os professores pautados em outros referenciais teóricos, a fim de que pudessem construir novas práticas pedagógicas. (TASSONI, 2018, p. 160).*

Ao nos referirmos às novas práticas, resgatamos aqui as concepções, de novo, de inovações, de perspectivas inovadoras, registradas na base teórica deste estudo, as quais sempre são passíveis de reflexões, seguidas da pergunta: Para quê? A serviço de quê e de quem estamos? Assinalamos aqui uma experiência pensada e executada em prol da construção de novas e/ou distintas práticas pedagógicas, a proposição do “Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa” (BRASIL, 2012), o que se constituiu num diferencial pela atenção destinada aos professores alfabetizadores. Dentre os principais compromissos, destacamos:

*1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. avaliações sistemáticas; 4. gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012, p. 5). (TASSONI, 2018, p. 163).*

Ao nos comprometermos com a formação de professores-educadores críticos, propositores de ações criativas e criadoras, em atenção das necessidades das crianças desta faixa etária, da sociedade na qual residem e se constituem enquanto sujeitos, foram criados diferentes programas, projetos de formação em serviço, de formação continuada, de atualização, nos quais, em sua maioria, “[...] a formação acontece em cada escola, sob

responsabilidade do professor coordenador, que, com os seus professores, nos horários de reuniões pedagógicas, realizam o último âmbito da formação.” (TASSONI, 2018, p. 166).

Por maiores que sejam os esforços e os compromissos revelados nos documentos das políticas públicas de formação de professores, por melhores que sejam as iniciativas analisadas, ainda se mostram intensos os desafios à prática do professor alfabetizador, bem como o alcance dessas aos sujeitos, razão de sua existência e/ou permanência, nesta particularidade formativa. Assim,

*[...] realizar, de forma articulada e contextualizada, a exploração dos aspectos técnicos da língua com as infinitas possibilidades de uso como linguagem, no sentido de produção cultural. Para isso, é preciso considerar que a compreensão do sistema de escrita alfabética passa por uma lógica que precisa ser explorada para ser desvelada, sem medo.* (TASSONI, 2018, p. 173).

As diferentes perspectivas de acesso e de reconhecimento da presença da escrita alfabética nos diferentes contextos culturais requerem validação, cuidados e atualização permanentes. Ainda, requerem acompanhamento, zelo e cuidados por parte de todos os envolvidos: legisladores, gestores, avaliadores, particularmente dos que são a razão da sua existência.

*A formação de alfabetizadores, no entanto, parece ser mais sistematizada a partir da década de 1980, com preocupação de formação continuada em forma de cursos de reciclagem, ao contrário das professoras da década de 1950, que obtinham formação junto aos diretores formados normalistas e na prática de sala de aula, haja vista serem leigos.* (BERTOLETTI, 2018, p. 100).

Parece-nos necessário trazer à discussão a polêmica do ‘notório saber’<sup>4</sup>. Não basta saber ensinar para ser alfabetizador, é preciso saber o que ensinar, para quem ensinar, como ensinar e, acima de tudo, como aprende o aprendiz – sujeito e protagonista do processo de alfabetização, nascido em contextos cada vez mais diversos e diversificados. Há esforços que precisam ser reconhecidos, refletidos e assumidos, tais como a emergência da necessidade do conhecimento interdisciplinar, buscado como tentativa de fortalecimento das áreas, de amplificação de direitos e de deveres, tendo em vista a formação cidadã. Negligenciar uma área do conhecimento em detrimento da outra não contribui com o reconhecimento das múltiplas linguagens existentes no cotidiano do processo educativo, da Educação Infantil à Educação Superior.

---

<sup>4</sup> Entendimento de que tendo experiência sobre o fazer, isso equivale à formação. Acreditamos que na e para a alfabetização, essa perspectiva não se justifica. Não basta saber ler e escrever para ensinar a ler e escrever.

*Trabalhar interdisciplinarmente implica, então, atitude quanto a 'como ensinar'. Por isso, é relevante que pensemos acerca das formações de professores, atores sociais responsáveis pela interdisciplinaridade nas salas de aula. Assim, propusemo-nos a investigar um programa governamental de formação docente continuada, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Este se desdobra como uma proposta de formação que amplia as discussões sobre alfabetização e letramento numa abordagem interdisciplinar (BRASIL, 2015b, p.7). (FREITAS; SILVA, 2017, p. 139).*

Dentre os distintos programas de formação continuada que comparecem e são refletidos nos estudos acessados, o PNAIC se diferencia.

*Reconhecemos, pois, que o PNAIC revela um empenho na tentativa de produzir um 'fazer diferente' para que o ensino interdisciplinar marque as salas de aula da primeira etapa do Ensino Fundamental. Para tanto, conceitualmente, busca tornar visíveis as articulações entre as áreas, para enriquecimento de saberes, trocas, contribuições. Contudo, embora há décadas já se discuta a interdisciplinaridade na educação, a práxis ou o fazer pedagógico nessa perspectiva ainda é um desafio e precisa ser exemplificado pelos próprios cursos de licenciatura. Acreditamos, assim, que estamos ainda dentro do esperado por Santomé (1998): a interdisciplinaridade constituindo um objetivo nunca completamente alcançado e, por isso, sempre buscado. (FREITAS; SILVA, 2017, p. 154).*

Enquanto objetivo a ser desvelado nesta busca, as diferentes experiências, as perspectivas inovadoras, o ensino interdisciplinar dão guarida à diversidade de linguagens constitutivas do processo de desenvolvimento humano, o que extrapola a organização curricular. Prestar atenção no sujeito e em sua vida significa reconhecer a linguagem corporal, a linguagem científica deste corpo e dos lugares e espaço que habita, das expressões plásticas, artísticas, literárias, trazidas como referências de acesso para além da estagnação do currículo escolar. Isso nos induz a analisar eticamente o que vemos e o que desejamos para os processos educativos na e da alfabetização-letramento.

Outro aspecto interessante que transversaliza os textos acessados e cartografados versa sobre o papel das políticas públicas na construção do perfil de sujeito demandado para cada época e contexto. A não percepção e sinalização deste olhar, nos processos formativos, pode induzir a perspectivas de formação aleatórias e/ou pouco críticas, tais como as que subjetivamente precisam ser atentadas na inserção dos recursos e/ou das novas tecnologias educacionais nos processos educativos da infância nos distintos percursos históricos.

### 4.3.3 Perspectivas e prospecções nas e às práticas de alfabetização-letramento

Ao buscarmos visualizar os entendimentos de alfabetização-letramento expressos nos documentos inventariados, clamamos pela necessidade de desvelar as concepções de formação inerentes aos compromissos éticos, apresentados como pressupostos e/ou como discursos da educação integral.

*Sobre a concepção que orienta a prática dos professores, identificamos que há permanência e prevalência da ideia restrita da alfabetização como aquisição do código escrito. Os indícios de avanços, no sentido de incorporar práticas de uso social, não se confirmam, embora, a partir da década de 1990, tenham sido introduzidos suportes de diferentes gêneros textuais para o trabalho com os alunos. (SOUZA; CARTAXO; BACH, 2021, p. 26).*

Vincular os indícios de avanço, quanto às práticas e usos sociais da leitura e da escrita, apenas com a inserção dos diferentes gêneros textuais, não nos parece o suficiente, até porque, algumas vezes, apenas ocorrem as inversões do movimento para as partes. No entanto, a diversidade de gêneros textuais mobiliza as crianças para mais bem compreender as funções sociais da leitura e da escrita, interrogando seus avanços e recuos, como também lhe permite construir olhares diversos e diversificados acerca dos campos e lugares da alfabetização. É preciso, pois, que:

*[...] a alfabetização tenha como horizonte as práticas sociais de oralidade, leitura e escrita e se articulem a interesses mais coletivos que continuem a interrogar o modo de produção da sociedade capitalista como forma de resistência. Que nossos futuros alunos alfabetizados possam, eles mesmos, afirmar que as práticas dos professores os levaram a interrogar o modo de produção da sociedade. (SOUZA; CARTAXO; BACH, 2021, p. 26).*

Dentre os múltiplos desafios, constitutivos das reflexões e análises acessadas, vislumbramos avanços expressivos quanto ao entendimento político do ato de aprender e de ensinar a ler e escrever, por meio de diferentes processos formativos. De processos prontos a processos em construção, com linhas e diretrizes, porém, trazendo os professores para o lugar que lhe compete na formação pessoal e profissional. Ou seja, assumir a condição de sujeito do processo, atenuando cada vez mais a condição de sujeitado, apesar da força das contradições da privatização, do gerencialismo e da negação da autonomia. De acordo com Souza, Cartaxo e Bach (2021, p. 25), “[...] as práticas são fruto da concepção de alfabetização dos professores, estão situadas em um momento histórico e expressam a visão de mundo, de sujeito e de conhecimento.”

No estudo citado anteriormente, há um destaque de que: “[...] *os métodos permanecem sendo a questão central da alfabetização.*” Valemo-nos dessa afirmar para indagar: Seriam os métodos? Ou seria a falta deles? Seria o rigor excessivo nesta argumentação? Seria falta de clareza da importância de construirmos um caminho metodológico que dê acolhimento às necessidades sociais e socioeducativas dos educandos? Outra questão assinalada diz respeito à metodologia: “[...] *as tensões no campo da alfabetização sempre giraram em torno da qualidade e da disputa sobre qual metodologia seria a melhor [...].*” (SOUZA; CARTAXO; BACH, 2021, p. 26).

*Aos poucos, foi se construindo um movimento dos professores em buscar meios que consolidassem o aprendizado do aluno por meio de uma relação descentralizada, na qual as reflexões sobre o conhecimento socialmente produzido e as práticas orais assumem papéis importantes, já que o docente assume o papel de mediador do conhecimento, que concebe as experiências dos alunos como ponto de partida para aquilo que se aprende na escola.* (SOUZA; CARTAXO; BACH, 2021, p. 26).

Isso concebendo as experiências dos educandos como ponto de partida para o que se pretende ensinar, conectando-as com as demandas do aprender prospectado para a escola. O desafio está no compromisso com a sistematização e com o registro destes indicadores. Compreendemos, outrossim, que o conhecimento a ser registrado pode ter o caderno do professor e do estudante “[...] *como um diário em que a cada dia eles vão ilustrando com as ações mais marcantes do dia, ou com o que consensualmente deliberarem com a professora que devam registrar para não ser esquecido.*” (GOULART; GONÇALVES, 2021, p. 59). Isso permite evidenciar as funções sociais da escrita e sua importância no processo educativo.

Outra questão importante tem a ver com os fazeres do dia a dia na sala de aula e na escola, de modo que possamos compreender que as “[...] *práticas pedagógicas que trabalham com a fala/a leitura, a escrita e o texto das crianças, como pontos de partida para o processo de alfabetização, é que estes colocam em movimento a experiência das crianças no mundo, também com a(s) linguagens, ampliando-as.*” (GOULART; GONÇALVES, 2021, p. 58). É oportuno afirmarmos que nessas ações levamos em conta a realidade do alfabetizando, fazendo com que a experiência a ser vivida lhe seja significativa.

*As práticas de leitura escolares são mais produtivas quando se aproximam das práticas de leitura socialmente referenciadas. Três sugestões de textos para o trabalho inicial com o ensino da leitura estão a seguir: a) textos que a criança pode tentar ler com autonomia – pequenos textos já lidos anteriormente, listas organizadas pela turma para determinados fins, poesias etc.; b) textos que são lidos para ela, como notícias, contos, fábulas – aqui destacamos a importância de que as crianças vejam pessoas lendo em diferentes suportes; e c) textos que lemos coletivamente.* (GOULART; GONÇALVES, 2021, p. 58).

A aprendizagem construída é referenciada pelo:

*[...] texto, entra na classe nas vozes de seus alunos, da professora, da família, do contexto educacional, trazendo à tona conhecimentos, origens, sentimentos, valores, [perspectivas de demandas]. São as falas das crianças, da professora e de outros tantos que vão provocando novos textos, novos temas, novos horizontes. (GOULART; GONÇALVES, 2021, p. 58).*

Assim sendo, vamos dando voz aos nossos estudantes, sujeitos do processo educativo. Contudo, é por meio das práticas mencionadas que conseguimos garantir que “[...] *as crianças tenham oportunidades de sucessivas aproximações, de modos variados, de práticas sociais de escrita. As crianças precisam de boas intervenções para aprimorarem e aumentarem seus conhecimentos.*” (GOULART; GONÇALVES, 2021, p. 60). Amplia-a, portanto, seu repertório de interação.

*E o que dá sentido às práticas mencionadas? As crianças e as pessoas que habitam o espaço escolar, a vida social, as diferentes realidades, os diferentes valores, tudo vivenciado como diferentes conteúdos em diferentes linguagens e formas de expressão. Juntamente com a razão e a sensibilidade do brincar, do falar, do calar, do ouvir, do ler, do escrever, do sentir, do olhar, do agir e do interagir. (GOULART; GONÇALVES, 2021, p. 59).*

Diante da importância das pessoas e das singularidades do seu ser e estar no contexto, nos conectamos com:

*A história da alfabetização no Brasil à qual nos mostra que muitas de nossas práticas fundamentam-se em tantas outras já existentes. Todavia, alcançamos novos voos e identificamos que nossos discentes são capazes desde cedo de construir seus discursos em situações reais do uso social da leitura e da escrita. (AZEVEDO; ROCHA, 2021, p. 256).*

Sendo esse um aspecto importante a ser considerado, pode constituir-se também numa forma de inovação no campo da alfabetização.

*Mais do que nunca é imprescindível que a escola seja espaço de construção e também de reinvenção. Deslocar o foco e priorizar a produção discente na alfabetização não é tarefa fácil. Contudo, para que a escola cumpra seu papel na construção de cidadãos críticos e autônomos é fundamental que sejam os educandos convocados desde o ensino das primeiras letras a darem forma às suas ideias e seus pensamentos. Práticas pautadas no ensino do sistema de escrita alfabética entrelaçadas às propostas de leitura e escrita de textos reais são fundamentais para que os alunos aprendam a ler e a escrever em uma perspectiva de letramento. (AZEVEDO; ROCHA, 2021, p. 257).*



Aprender a ler e a escrever na perspectiva do letramento significa ocupar-se da construção de novas práticas de ensino e de aprendizagem que possibilitem a constituição de um novo sentido para a instituição escolar, da qual todos fazemos parte em diferentes momentos e períodos da nossa vida. Em se constituindo em espaço de construção e reinvenção, a escola dá efetividade à construção da cidadania, em atenção aos desafios circunstanciais da sociedade em que está vinculada, destinando aos sujeitos os direitos aos quais precisa ter acesso, tendo em vista sua dignidade e autoria.

*Depreende-se, portanto, que conceber a escrita discursiva na alfabetização é assumir uma prática educativa que prioriza a escuta, a valorização dos sujeitos e de seus letramentos. Afinal, é inerente ao educador alfabetizador oportunizar que seus educandos sejam desde cedo autores de suas próprias histórias. (AZEVEDO; ROCHA, 2021, p. 257).*

A aprendizagem da criança inicia desde muito cedo “[...] a partir das vivências e experiências que estabelece nas diversas situações sociais de contato com a leitura, ou seja, nas relações de interação da criança com objetos de leitura existentes na sociedade.” (LIMA; CUNHA, 2021, p. 111). Esse processo, no entanto, não inicia na escola, nem nela se encerra. “No espaço escolar, cabe ao professor propiciar as condições necessárias para garantir a continuidade do processo de aprendizagem da atividade de leitura [iniciado nas classes de alfabetização].” (LIMA; CUNHA, 2021, p. 111).

*O processo de ensino não se inicia apenas a partir da presença da criança na escola e nem termina quando essa conclui sua formação escolar. No entanto, cabe à escola propiciar as condições materiais e imateriais para assegurar o desenvolvimento desse processo que começa muito antes da criança chegar à escola. (LIMA; CUNHA, 2021, p. 111).*

Para assegurar a aprendizagem e o ensino é necessário que esse processo ocorra de maneiras diversas, inicialmente mobilizado pela família, por meio das inserções e interações culturais, de modo que:

*A reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura das crianças no contexto escolar exige uma abordagem teórica e metodológica fundamentada em princípios que a reconheçam como sujeito ativo e crítico no processo de aprendizagem e que tais capacidades e habilidades favoreçam o pleno desenvolvimento das condições humanas. (LIMA; CUNHA, 2021, p. 113).*

Fornecer o pleno desenvolvimento das condições humanas significa igualmente destinar-lhe oportunidades de desenvolvimento das habilidades de observar, de refletir, de intervir e de sentir-se parte da sociedade e do contexto em análise.

*Evidenciamos a necessidade de uma mudança nas práticas pedagógicas, o que pode ser favorecida com cursos de formação docente, que promova a reflexão da prática exercida dentro da sala de aula, visto que os alunos têm um grande potencial para a produção do conhecimento, mas para que isto ocorra os sistemas educacionais e professores precisam atualizar sua maneira de 'conceber' e direcionar o processo de ensino e aprendizagem. (CALIXTO et al., 2020, p. 103).*

Conceber e direcionar o processo de ensino e aprendizagem significa dar atenção às especificidades da aprendizagem dos sujeitos aprendentes e ensinantes, significa refletir e construir movimentos de adesão tendo em vista a autonomia desejada. Isso significa afirmar que o novo, a inovação, não se resume ao uso de tecnologia em sala de aula, no uso exclusivo de recursos e tecnologias de ponta. Isso vai muito além, pois nem sempre os professores têm formação ou conhecimento suficiente para trabalhar com essas ferramentas. Há, pois, ferramentas ao alcance do professor e do estudante, que historicamente validaram a multiplicidade de saberes e suas conexões, sem, no entanto, terem sido visibilizadas e refletidas como deviam.

Dentre os desafios das múltiplas linguagens, clamamos pela necessidade da leitura de mundo apresentada por Freire (1980) como perspectiva que precede a leitura da palavra. De modo que, através dessa, o sujeito reconheça a vida existente nos distintos materiais, obras, perspectivas e/ou referenciais. Nas últimas décadas, temos tido a contribuição de vários autores apresentando os diversos gêneros textuais como possibilidades de anunciação das múltiplas linguagens e vozes.

*É importante explorar textos de gêneros que predominem o verbal, mas que haja a multimodalidade e a identificação das diversas culturas, logo é preciso ponderar sobre a percepção necessária quando se pretende trazer a tecnologia enquanto instrumento pedagógico, pois esta esbarra na não formação adequada do professor para saber lidar com as tecnologias presentes e, mais preocupante, em sua maioria, não saber mediar o processo de ensino e aprendizagem por meio destes recursos. (CALIXTO et al., 2020, p. 103).*

Quando nos referimos à formação adequada do professor, a impressão que temos é que toda a responsabilidade da mudança, das alterações epistemológicas, teórico/metodológicas, dentre outras, competem única e exclusivamente ao professor. Há de se destacar que a formação do professor cumpre um papel relevante e de destaque, porém, os processos de

formação não ocorrem à revelia dos ditames sociais e dos processos éticos, políticos e econômicos vigentes.

*No trabalho cotidiano da escola, é preciso [...] permitir e incentivar os professores a falarem de sua prática concreta e dos problemas reais que enfrentam. A partir dos relatos e em função das dificuldades existentes é que se pode detectar se as necessidades se referem mais ao saber (isto é, dos conteúdos das áreas pedagógicas), ao saber fazer (isto é, da tradução dos discursos em prática), ou a ambos. A transmissão, então, desses conhecimentos, feita enquanto instrumentalização dos professores, poderá, dessa forma, contribuir de fato para o desempenho eficiente no ensino da leitura/escrita. (KRAMER, 2019, p. 254).*

É oportuno destacar a necessidade de olharmos além dos muros da escola. De acordo com os autores a seguir, é preciso olhar para as políticas públicas de formação de professores e seu alcance:

*Essa pesquisa nos aponta a necessidade premente de um olhar que ultrapasse os muros da escola em direção às políticas públicas que determinam a educação neste país, o que envolve diretamente as políticas de formação de professores. É mister que os professores das séries iniciais do ensino fundamental conheçam a relação existente entre as diferentes concepções de linguagem e de sujeito delas decorrentes para que possam identificar a relação entre tais concepções e as perspectivas de alfabetização a fim de que a relação entre a concepção discursiva de alfabetização e o processo de letramento dos alunos possa efetivamente se materializar nas relações de ensino. (SAVIAN; OMETTO, 2016, p. 179).*

A materialidade das relações de ensino se nutre e se fortalece nas relações de aprendizagem, particularmente nos processos de alfabetização-letramento. Há de se reafirmar que:

*Não são processos independentes [alfabetização e letramento], mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2017, p. 45, grifos no original).*

A interdependência entre a alfabetização-letramento valida e contribui efetivamente com a compreensão e a legitimidade de um processo de aprendizagem da leitura e da escrita, que objetiva dar aos sujeitos as condições de cidadania, pela autoria, pela emancipação e pela apropriação das múltiplas ferramentas constitutivas dos direitos universais. Em razão disso, depreendemos do material empírico analisado neste estudo, a interface da inovação, com o destaque atribuído às tecnologias e aos recursos tecnológicos, de modo particular, durante e após o período pandêmico vivido nestes últimos dois anos.

#### 4.3.4 Tecnologias, recursos tecnológicos e inovação

Dentre os múltiplos desafios apresentados à alfabetização-letramento na contemporaneidade, o ensino *on-line*, o ensino híbrido e suas caracterizações demarcam o vivido durante o período pandêmico 2020/2021, com a exigência do isolamento social, como medida sanitária. Este destaque se refletiu nos processos formativos iniciais e continuados, de modo particular nas instituições presenciais, bem como nas escolas das distintas redes de ensino, onde “[...] *professoras e professores alfabetizadores se lançaram nesta empreitada com baixíssimo grau de certezas, poucos recursos e quase nenhuma formação tendo em vista o inusitado da situação.*” (MACHADO; GIOVANI, 2022, p. 139).

O contrário também é verdadeiro e nos permite afirmar que “[...] *nesta empreitada, ancoradas em pressupostos dialógicos discursivos sobre alfabetização e letramento, fomos recriando formas e maneiras de oportunizar interações que ampliassem os empoderamentos discursivos das crianças envolvidas neste processo.*” (MACHADO; GIOVANI, 2022, p. 139).

O vivido nesse período ‘inusitado’ clama pela responsabilidade coletiva, pelo cuidado do coletivo, pela gestão coletiva e nos permite igualmente afirmar o que o autor a seguir destaca:

*É preciso que a escola e seus agentes se conscientizem na intenção de favorecer a aproximação das famílias e seu engajamento por uma escola pública de qualidade. E é neste contexto de isolamento social que nos vemos ainda mais agudizados pela questão muito embora muitas famílias já tenham alargada clareza do quanto a busca por este estreitamento de vínculos pode implicar no sucesso escolar de seus filhos.* (MACHADO; GIOVANI, 2022, p. 141).

Favorecer a aproximação significa igualmente compreender a necessidade do estreitamento dos vínculos entre a família e a escola, tendo em vista o processo de aprendizagem da criança, principal agente deste processo. A presença e a efetividade no uso do recurso parecem ter silenciado a responsabilidade partilhada e a compreensão das competências de cada um dos diferentes partícipes. A utilização dos recursos tecnológicos possibilitou a realização de aulas *on-line*, de aulas híbridas, por aplicativos, pelo celular, pelo tablete, por chamada de vídeo, pelo WhatsApp, dentre outros. Isso, sem sombra de dúvidas, desvelou contradições: os que tinham acesso a quase todos os recursos e os que não tinham acesso a nada. Desprovidos de quaisquer condições: “*Enquanto vivermos uma realidade socialmente desigual e injusta, seja num formato presencial ou remoto, as mazelas sociais*

*haverão de gritar e apresentar as falhas do sistema.”* (MACHADO; GIOVANI, 2022, p.148).  
Portanto,

*[...] entre tantas outras questões, isso impôs aos centros de formação de licenciados e pedagogos o compromisso político e pedagógico de buscar formas de estudo, pesquisa e extensão no sentido de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens das inúmeras crianças que tiveram seus processos de alfabetização afetados pelo isolamento social. Alterar currículos, tensionar as práticas, provocar as escolas no sentido de melhorar e aproximar às famílias na luta cotidiana por uma escola pública de qualidade, serão questões centrais se quisermos verdadeiramente amainar os impactos do isolamento social nas apropriações discursivas e de aprendizagem em geral nos filhos e filhas da classe trabalhadora.* (MACHADO; GIOVANI, 2022, p. 148).

Corresponsabilizar-se pela construção de formas de estudo, pela busca de alternativas para subsidiar este processo de fragilização nos processos educativos, por meio de processos de ensino, pesquisa e extensão tendo em vista acompanhar os desafios e as contradições, vividas pelo afetamento do isolamento social, imposto pela pandemia, talvez tenha sido e/ou seja o maior desafio a ser encarado para tentar dirimir esta lacuna. Acreditamos que se não for atendida com a sensibilidade, ética e respeito, poderá constituir-se numa das maiores tragédias vividas pelas crianças, filhos da classe trabalhadora, que desprovidos dos recursos mínimos, das condições de apoio e acesso tanto por parte da escola quanto das próprias famílias, chegaram a escola, e tiveram a ‘continuidade’ do seu processo de escolarização, como se nada tivesse acontecido!

A afirmação feita por Nóvoa e Alvin (2021) destaca os inúmeros desafios elencados pelos diferentes autores que se ocupam/ocuparam dessa temática. Estes evidenciam que:

O modelo escolar serviu bem os propósitos e as necessidades do século XX, mas, agora, torna-se imprescindível a sua metamorfose. Ninguém sabe como será o futuro, mas devemos construir este processo, não com base em delírios futuristas, mas a partir de realidades e experiências que já existem em muitas escolas, a partir do trabalho que, hoje, já é feito por muitos professores. Nada será feito numa lógica centralista de reformas ou por imposição simultânea de mudanças. Tudo surgirá de iniciativas locais, cada uma ao seu ritmo e no seu momento, fruto do envolvimento de professores e da sociedade. (NÓVOA; ALVIN, 2021, p. 17).

Talvez o envolvimento de professores e da sociedade não tenha ocorrido na mesma sintonia. Das impressões impressas às impressões digitais, a natureza tecnológica mostrou suas influências e persuasão, diante das possibilidades tanto econômicas subjacentes quanto dos processos cognitivos e linguísticos.

*Trata-se de um livro de duas ‘versões’ – impressa e digital –, cada qual com suas características inerentes às suas naturezas tecnológicas, e que mesclam as possibilidades atuais, tanto do ponto de vista da produção (planejamento, desenho gráfico-editorial, escoamento, marketing, etc.) quanto da leitura. (RIBEIRO; BARBOSA, 2020, p. 47).*

*Apesar de contarem a mesma história, cada edição disponibiliza recursos diferentes ao livro, proporcionando experiências distintas entre o/a leitor/a que adquire o impresso, por meio da compra on-line, e o/a que acessa o digital, pela AppStore. (RIBEIRO; BARBOSA, 2020, p. 49).*

Os distintos recursos também foram distintos quanto à justiça social subjacente às práticas, processos e recursos, oportunizados aos estudantes das escolas particulares, em detrimento das escolas públicas. Enquanto a uns a multimodalidade textual fora conhecida e expandida, a outros sequer o livro didático lhe fora oportunizado.

*Daí decorre que as possibilidades de leitura são mais diversas neste século, assim como os dispositivos onde ler. Os níveis de multimodalidade variam ou se modulam diferentemente, conforme a escolha do/a editor/a e/ou do/a leitor/a, assim como talvez possamos falar em possibilidades de mediação que dependem de novas aprendizagens, o que não parece apresentar dificuldades para leitores/as destemidos/as e dispostos/as a experimentações. (RIBEIRO; BARBOSA, 2020, p. 48).*

*Nos dias que correm, smartphones e tablets têm uma função de entretenimento comparável, salvas as proporções, com o que a televisão já foi, tempos atrás. (RIBEIRO; BARBOSA, 2020, p. 48).*

O processo de escolarização no ano de 2022, de modo particular, nos permite empiricamente destacar o despreparo das instituições e dos profissionais ao retomar a regularidade presencial dos processos educativos. As instituições iniciaram seus processos de ensino e aprendizagem, construção, apropriação das práticas e processos de leitura e escrita, como continuidade de um processo que vivenciou grandes rupturas. O que fora feito? Como fora feito? Que lastros de entendimento acerca do fazer no e do período pandêmico traduziram as contribuições dos recursos tecnológicos? Os recursos continuam disponíveis a alguns e cerceado a outros? O que fazer? Como fazer diante de tamanha desigualdade, ignorada pelo poder público em suas diferentes instâncias?

*Embora existam, hoje, tantos modos de ler e tantas possibilidades de mescla entre as culturas digital e impressa, inclusive produzidas pelas mesmas editoras, a cultura escolar e suas práticas ainda se voltam à experiência com o papel e o códice, inclusive, em muitos casos, ecoando um discurso segundo o qual a cultura impressa seria de se considerar mais que as possibilidades digitais, tão novas e ainda tão desconhecidas. Se é possível experimentar a leitura conforme uma composição multimodal digital ou impressa, por que não fazê-lo, também em ambiente escolar, e não apenas com o intuito de distrair crianças e jovens?(RIBEIRO; BARBOSA, 2020, p. 55).*

Ao buscarmos nesta construção as categorias, os entendimentos que evidenciam as concepções de alfabetização e letramento, reconhecemos o que fora apresentado como necessário para a construção da cultura de escrita; a leitura e escrita nos processos de alfabetização-letramento, o planejamento desta sintonia como valorização do que fora feito historicamente, encontramos a negação do velho para inserção do novo, sob a égide do discurso da inovação. Como este misto e suas polarizações nos colocam neste cenário? Que possibilidades vimos emergir? O que aprendemos de novo, como aprendemos? Além da identificação de silenciamentos, situamos possibilidades e novos desafios, a partir dos quais nos posicionamos a seguir.

#### **4.3.5 Silenciamentos, possibilidades e desafios**

Dentre os silenciamentos, carecemos de reflexões provenientes das distintas realidades escolares, de modo particular àquelas privadas de recursos humanos, tecnológicos, didáticos, de infraestrutura, entre outros, de professores com formações distintas atuando em classes de alfabetização, nos mais recônditos espaços deste tão diverso país. Trata-se de uma realidade que sequer comparece nas discussões que circulam na revista investigada. Outro aspecto que se faz necessário é o dar voz e vez aos professores alfabetizadores, por meio de entrevistas, de processos de formação em serviço, mediada pelas universidades e seus interlocutores. Talvez o exposto exista em artigos não selecionados para este estudo. Porém, entendemos necessário fazer este registro.

Carecemos de exercícios analíticos, de reflexões sistemáticas que tragam posicionamentos sobre as experiências e processos de alfabetização. Entendemos necessário que as diversas experiências materializadas no cotidiano das distintas instituições e redes emergjam para contraporem-se aos exercícios de planejamento unificados e vendidos como pacotes pensados para todas as realidades e sujeitos da alfabetização de um extremo a outro do país. A diversidade de textos analisados não marca esse lugar, a escola, como de produção analítica, nas quais o professor, muitas vezes no silêncio do seu espaço, carece de contribuições, de estímulos, de tempo para refletir e escrever sobre e a partir das suas práticas e vivências. Outro aspecto interessante provém da demanda de que é possível e necessária a construção de:

*Uma relação solidária entre Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que se refere à alfabetização, [o que] favorece a construção de práticas educativas pautadas na ampliação das experiências das crianças com a leitura e a escrita, compreendidas como práticas sociais que marcam o dia a dia de uma sociedade organizada em torno da linguagem escrita. (BAPTISTA, 2022, p. 16, grifo nosso).*

Para isso, e em razão disso, o respeito à primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil:

*Portanto, o que se espera priorizar, nas classes de bebês e demais crianças pequenas, são **situações que despertem a curiosidade sobre as palavras, sobre os seus significados e também sobre como escrevê-las e lê-las**, que façam com que as crianças gostem, queiram saber cada vez mais e que se sintam confiantes na sua capacidade de apropriar-se desse importante instrumento psíquico. (BAPTISTA, 2022, p. 19, grifo nosso).*

Nunca se fez tão necessário zelar pelas individualidades e pelas particularidades das crianças, aguçando seu encantamento pelos livros, pelos materiais impressos, pelos signos, pelos recursos tecnológicos e seu impacto. Afinal, a conexão e o encantamento mediado pelo afeto ao ser humano e ao seu processo de humanização acolhem e dão espaço à intimidade com o livro, com a leitura, com a escrita, com o seu corpo e o corpo do outro, com o brinquedo, por meio da brincadeira. Enfim, com todos os recursos imagéticos, verbais, emocionais, musicais, numéricos, etc.

*Faz-se necessário desenvolver sensibilidade aguçada para observar, considerar, respeitar, ouvir as crianças, ao mesmo tempo em que é preciso ter clareza de para onde e de que maneira deve-se caminhar com elas. Respeitar o processo de cada criança e, ao mesmo tempo, acreditar nas suas capacidades. Dominar conceitos de diferentes abordagens teóricas e, ao mesmo tempo, ter autonomia para decidir, frente aos desafios cotidianos, a melhor maneira de manejar os conhecimentos teóricos das diferentes áreas do conhecimento e colocá-los a serviço do principal objetivo que é o de ampliar as experiências das crianças nas mais diferentes áreas. (BAPTISTA, 2022, p. 22).*

Dentre as possibilidades, identificamos a necessidade de promovermos produção sistemática de reflexões, vivenciadas pelos professores alfabetizadores, em parceria com os estudantes e professores universitários. Os professores nas escolas, e nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIMs), imersos no cotidiano da docência com bebês, com crianças pequenas e com crianças dos anos iniciais, carecem da presença dos professores universitários e da universidade, para reconhecerem-se enquanto autores de suas práticas, produzindo analiticamente sobre e a partir delas. A escola, o professor, as crianças e suas famílias precisam ser assumidas como produtoras de conhecimento, tendo em vista a docência



compartilhada com todos aqueles que desejam estar com eles para aprender e/ou para fortalecer a relação teoria e prática.

O desenvolvimento da sensibilidade das crianças em relação à fala, à escuta, à leitura e à escrita, materializada na disponibilização de espaços adequados à altura das crianças, na construção de relações de aproximação com a comunidade escolar, na definição e organização dos campos de experiência.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora tivéssemos desejado, inicialmente, buscar na produção nacional os olhares acerca do objeto – alfabetização-letamentos e as perspectivas da inovação–, acabamos por escolher um dos veículos específicos de socialização da área, as produções da RBA, comprometidas com o objeto de pesquisa, igualmente com algumas incursões internacionais. Destacamos, outrossim, que nossa indagação prossegue, apesar de algumas constatações. Vale destacar que algumas incursões nos permitem reiterar que o novo, sinalizado pela inovação e suas interfaces, trata de um movimento de qualificação, de reflexão sistemática sobre a nossa prática e os nossos fazeres, em atenção aos sujeitos das práticas educativas, atentos à alfabetização-letramento.

No problema de pesquisa ajustado ao caminho percorrido, ainda insistimos: O que os demais veículos de comunicação da pesquisa, através de relatos de experiência de ensino, pesquisa e de extensão, nos dizem acerca deste tema problema? Há, sem sombra de dúvidas, inúmeras tentativas que se apresentam e/ou são apresentadas de maneira distinta; contudo, são formas de os professores fazerem e pensarem suas práticas pedagógicas, de forma reflexiva.

Cabe-nos destacar que um professor inovador é um profissional que reflete sobre o que acontece na sala de aula e sobre o que propõe, sobre o que apresenta nas aulas e como isso reverbera em favor e/ou contra a criança, sujeito do processo de ensino e aprendizagem, sobretudo, acerca do retorno de suas mediações e intervenções. Em razão disso, mudar ou transformar a maneira como trabalha ou em relação a determinado método, a determinada postura, atividade de aprendizagem, também se configura em tentativas de inovação.

A pesquisa nos documentos selecionados, coerentes com os objetivos traçados para essa busca, nos revela que as contribuições dos estudos de Bakhtin reiteram a importância de se trabalhar partindo do discurso da criança, discursos esses na maioria das vezes silenciados em decorrência de um currículo seletivo, que cerceia suas vozes. Isso, igualmente, não deixa de ser inovador. Há de se considerar que o que é imposto ou que muitas vezes vem pronto não consegue alcançar a realidade de cada criança, escola ou comunidade educacional. Partir do discurso da criança fica mais fácil para a construção do conhecimento e do aprendizado dela, visto que não se estará fugindo da realidade na qual estão inseridos. Freire (1989), igualmente, nos mostra que a realidade do estudante deve ser um dos pontos de partida para o ensino e aprendizagem. Soares (2021) reafirma que a alfabetização e o letramento devem ser

construídos tendo em vista as necessidades e usos sociais, afirmação já feita por ela no final dos anos de 1990.

O desafio, proveniente das discussões da inovação, já forjados nos anos de 1970, atualmente virou uma espécie de obsessão. De acordo com o sociólogo López-Ruiz (2007, p. 70): “Inovação, mudança, criatividade, empreendedorismo são hoje palavras de ordem dentro das grandes corporações e também, em boa medida, fora delas.” No entanto, sem abrir mão da necessidade de mudança(s) de diferentes ordens, essas não ocorrem na escola, ou fora dela, única e exclusivamente onerando o professor que atua em sala de aula. Há relações de diferentes ordens, relativas à qualidade dos cursos de licenciatura, sua infraestrutura, seus currículos, quadros docentes implicados na formação de professores, o que igualmente tem relação direta com a formação continuada e com as políticas públicas e/ou programas criados com foco nos primeiros anos do Ensino Fundamental. O material didático, os programas prontos apresentados como redutores, alheios às discussões que perpassam as necessidades do cotidiano da docência, dos estudantes, das suas comunidades, entre outros, reverberam a favor ou contra o projeto de cidadania desejado, necessário e o plantado como o verdadeiro.

A pesquisa em tela reafirma o compromisso com a formação inicial como também com a formação continuada, necessidade em que cada profissional deve buscar não apenas como exigência que permeiam a escola, mas como compromisso que o sujeito, enquanto professor, profissional do campo educacional deve ter em relação ao que constitui sua profissionalização. A consciência e a conscientização fazem-se necessárias, de modo que a constante (trans)formação ocorra, para o acompanhamento e a ajuda necessária à escola contemporânea lócus de atuação e formação do professor.

A inovação é expressa de diversas formas, construída historicamente como o repensar a prática diária e o refletir sobre o que pode ser transformado, como a utilização da tecnologia em sala de aula, como forma para ampliar o aprendizado, não somente em relação ao conteúdo, mas também quanto ao próprio uso das ferramentas disponíveis na contemporaneidade. A busca por algo ainda não existente é utopia, ou seja, a inovação se caracteriza como forma diversa de fazer a prática pedagógica, tendo como base o que até aqui já foi pensado. Embora, o pensado e o vivido requer respeito e consideração.

O percurso realizado à luz do problema de pesquisa – O que a RBA apresenta como inovador e/ou como indicadores de inovação incursões realizadas em atenção às práticas e processos de alfabetização-letramento vigentes? – nos permitiu identificar os múltiplos olhares destinados a esta perspectiva, ainda passíveis de elucidações e de movimentos que caracterizam mudanças. Essas precisam alcançar de forma mais direta e objetiva os processos

de formação inicial e continuada, mediados pela pesquisa, pelo acesso a essas, como precursoras de caminhadas ainda em construção, quando tratamos da presença dos professores das diferentes redes de ensino, que protagonizam experiências, não sistematizadas e/ou não analisadas à luz dos referenciais destacados.

Nosso compromisso foi buscar situar entendimentos de mudanças, renovações, atualizações, inovações e aspectos que podem ser considerados inovadores no universo das múltiplas vozes e linguagens alfabetizadoras demandadas nos e para os dias atuais. Ao buscarmos saber quem são os pesquisadores que abordam e suas interfaces, localizamos um número expressivo de profissionais provenientes de diferentes instituições brasileiras e estrangeiras que publicam na RBA, sensíveis a este movimento.

Ao buscarmos identificar os principais autores que subsidiam as discussões da alfabetização-letramento e a inovação, percebemos que são nos ombros de alguns gigantes que nossos interlocutores se ancoram. Dar-lhes este destaque, este lugar, significa respeitar sua história, trajetória, compromissos e contribuições em prol de um compromisso político que perpassa gerações.

Quanto às concepções de alfabetização-letramento e inovação, ainda parecem frágeis, se observarmos a separação ou a ausência de diálogos teóricos mais precisos. Embora as tentativas de mudanças sejam evidenciadas pelos autores e pelos pesquisadores, ainda carecemos de explicitações mais precisas. Na organização das categorias, com alguns excertos provenientes dos artigos, conseguimos articular perspectivas e prospecções que validam as discussões recursais, as tecnologias, a inovação em momentos que exigem outras alfabetizações tais como o resgate da cidadania.

Tendo em vista fortalecer estas discussões e por meio delas construir outras reflexões, clamamos por outros cuidados, como: mais atenção à formação dos professores alfabetizadores e suas práticas, maior destaque à multiplicidade de linguagens e suas conexões interdisciplinares, maior articulação entre a Educação Infantil e os anos iniciais, tendo em vista construir perspectivas inovadoras, as quais respeitam a singularidade dos estudantes e seus desejos de aprender.

Algumas indagações permanecem, apesar de conseguirmos construir algumas tentativas de resposta: Porque novas políticas e programas de alfabetização de tempos em tempos, ao invés de continuidades ancoradas em reflexões e avaliações sistemáticas? A quem se destinam as políticas e os programas de alfabetização, às crianças e ou aos gestores? O que os professores alfabetizadores, inseridos em diferentes redes de ensino, dizem acerca da inovação na alfabetização? A que inovações se referem?

## 6 REFERÊNCIAS

### 6.1 REFERÊNCIAS BÁSICAS

BAKHTIN, Mikhail. O problema do conteúdo, do material e da forma na criação literária. *In: BAKHTIN, Mikhail. Questões de literatura e de estética. A teoria do romance.* Tradução de Aurora F. Bernardini *et al.* São Paulo: Editora da Unesp; Hucitec, 1988.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 1979.

BARTHES, Roland. **Aula.** Aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França: pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Tradução e posfácio de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.

BERTOLDI, Anderson. Alfabetização científica *versus* letramento científico: um problema de denominação ou uma diferença conceitual? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-17, set. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250036>.

BRASIL.Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/41.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento:** Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category\\_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6002-fasciculo-port&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 jan. 2021.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CARDOSO, Nilson de Souza; MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. FORPIBID-RP e a politização como enfrentamento ao ensino remoto. **Revista Formação em Movimento**, Seropédica, v.2, n.4, p. 647-654, jul./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2020.v2i2n4.647-654>.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **Inovações pedagógicas**: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. São Paulo: USP, 2008. (Cadernos de Pedagogia Universitária, n. 6).

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

FERNANDES, Priscila Valverde. Fracasso escolar: realidade ou produção? **Revista Urutágua**, Maringá, n. 6, p. 1-4, abr./jul. 2004. Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/006/06fernandes.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2021.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se complementam. 32. ed. São Paulo: Cortez, 1980.(Questões de nossa época, v. 13).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

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

LAGOA, Ana. Afinal, o que é alfabetizar? **Nova Escola**, São Paulo, n. 41, p. 16-45, ago. 1990.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17.ed.São Paulo: Ática, 2009.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Brasília, 2006. p. 1-16. (Conferência no Seminário “Alfabetização e Letramento em Debate”). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 6 maio 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

NOGARO, Arnaldo; BATTESTIN, Cláudia. Sentidos e contornos da inovação na educação. **Holos**, Natal, ano 32, v. 2, p. 357-372, 2016. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2016.3097>.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>.

PICCOLI, Luciana. Alfabetizações, alfabetismos e letramento: trajetórias e conceitualizações. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 257-275, set./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/8961>. Acesso em: 5 jan. 2021.

PRACTICE UFFS LIVES. **Diálogos virtuais: Alfabetização científica e tecnológica**. 2021. Disponível em: [https://youtu.be/4bH\\_IDzpnB8?t=17](https://youtu.be/4bH_IDzpnB8?t=17). Acesso em: 10 jan. 2022.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Florianópolis: Governo do Estado de Santa Catarina, 1998.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2017.

SOARES, Magda. **Alfalettrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2021.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17.ed. São Paulo: Ática, 2002.

TEIXEIRA, Francimar Martins. Alfabetização científica: questões para reflexão. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n. 4, p. 795-809, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132013000400002>.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: pesquisa qualitativa na educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## 6.2 REFERÊNCIAS DOS ARTIGOS CATALOGADOS

AZEVEDO, Patrícia Bastos de; ROCHA, Renata Melo. Reflexões sobre práticas discursivas de letramento: o lugar da escrita autoral nas classes de alfabetização. **Revista Brasileira de**

**Alfabetização**, Florianópolis, n. 14, p. 245-257, jul. 2021. ISSN: 2446-8584. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2021472>.

BAPTISTA, Mônica Correia. As crianças e o processo de apropriação da linguagem escrita: consensos e dissensos nos campos da alfabetização e da educação infantil. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 16 (Edição Especial), p. 15-32, mar. 2022. ISSN: 2446-8584. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2022585>.

BECALLI, Fernanda Zanetti; SCHWARTZ, Cleonara Maria. Por entre os arquivos pessoais: uma história do ensino da linguagem escrita em escolas públicas capixabas (2001-2008). **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 4, p. 187-207, jul./dez. 2016. e-ISSN: 2446-8584. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2016.v1.151>.

BENITO, Agustín Escolano. Por el camino suave: tradiciones e innovaciones en los manuales de iniciación a la lectura y en la cultura de los docentes. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 7, p. 17-32, jan./jun. 2018. ISSN: 2446-8576. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2018.v0.247>.

BERTOLETTI, Estela Natalina Mantovani. Usos de *caminho suave* nas práticas de alfabetização: diferentes apropriações. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 7, p. 85-102, jan./jun. 2018. ISSN: 2446-8576. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2018.v0.264>.

CALIXTO, Helaine Cristina Amaro *et al.* A multimodalidade em práticas de letramentos com gênero cantiga: entre o impresso e o digital. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 13, p. 88-106, dez. 2020. ISSN: 2446-8584. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2020459>.

CARVALHO, Magda Wacemberg Pereira Lima. Aquisição da linguagem escrita: uma questão de captura. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 8, p. 209-222, jul./dez. 2018. ISSN: 2446-8584. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2018.v1.303>.

COSTA, Mônica Cristina Medici da; GÓES, Margarete Sacht. Práticas pedagógicas de produção de textos na educação infantil: diálogos entre o educar e o cuidar. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 5, p. 31-48, jan./jun. 2017. e-ISSN: 2446-8576. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2017.v1.192>.

DOMINGUES, Ana Isabel de Azevedo; PEREIRA, Íris Susana Pires. A teoria da multimodalidade e educação de infância em Portugal: transformação prática e aprendizagem profissional de uma educadora. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 13, p. 26-45, dez. 2020. ISSN: 2446-8584.

FREIRE, Renata Teixeira Junqueira; BORTOLANZA, Ana Maria Esteves. Sobre letrar ou alfabetizar na educação infantil: a linguagem na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 4, p. 171-186, jul./dez. 2016. e-ISSN: 2446-8584. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2016.v1.182>.

FREITAS, Mirella de Oliveira; SILVA, Wagner Rodrigues. Interdisciplinaridade e formação de alfabetizadores: discursos e práticas em programa oficial. **Revista Brasileira de**



**Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 5, p. 138-158, jan./jun. 2017.e-ISSN: 2446-8576. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2017.v1.203>.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri; GONÇALVES, Angela Vidal. Alfabetização: linguagem e vida – uma perspectiva discursiva. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 14, p. 48-61, jul. 2021. ISSN: 2446-8584. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2021527>.

KRAMER, Sonia. Alfabetização: dilemas da prática. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 9, p. 233-255, jan./jun. 2019. ISSN: 2446-8584. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.340>.

LIMA, Leila Britto de Amorim; LEAL, Telma Ferraz. Práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos no espaço escolar: expectativas, tensões e resistências. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 11, p. 32-54, jul./dez. 2019. ISSN: 2446-8584. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.384>.

LIMA, Vanilda Gonçalves de; CUNHA, Neire Márcia da. A apropriação da leitura e o sentido discursivo da linguagem escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 14, p. 101-114, jul. 2021. ISSN: 2446-8584. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2021531>.

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. Quando perdemos a confiança na linguagem? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 5, p. 15-30, jan./jun. 2017.e-ISSN: 2446-8576. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2017.v1.190>.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes; ARAÚJO, Rayra Farias. A dimensão plural das práticas de leitura em sala de aula: análise de uma turma do 4º ano. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 13, p. 121-132, dez. 2020. ISSN: 2446-8584. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2020415>.

MACHADO, Ana Lúcia; GIOVANI, Fabiana. Reinventar a prática: alfabetização e letramento na perspectiva discursiva em tempos de isolamento social. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 16 (Edição Especial), p. 137-149, mar. 2022. ISSN: 2446-8584. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2022596>.

MAGALHÃES, Justino. Literacia, inovação, inclusão – perspectiva histórico-pedagógica. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 13-25, jul./dez. 2015. ISSN: 2446-8576.

MORAIS, Artur Gomes de. Políticas e práticas de alfabetização no Brasil, hoje: precisamos continuar resistindo e aprendendo com Paulo Freire. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 16 (Edição Especial), p. 1-14, mar. 2022. ISSN: 2446-8584. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2022584>.

PEREIRA, Lays; VÓVIO, Cláudia Lemos. Concepções de linguagem e justiça na Proposta Curricular de Língua Portuguesa do Estado do Ceará: uma análise discursiva de um dos dispositivos do PAIC. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 14, p. 258-276, jul. 2021. ISSN: 2446-8584. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2021533>.

RIBEIRO, Ana Elisa; BARBOSA, Amanda Ribeiro. Duas tecnologias de um livro: alfabetizar em linguagens. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 13, p. 46-56, dez. 2020. ISSN: 2446-8584. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2020456>.

SAVIAN, Márcia Regina de Oliveira; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. A alfabetização como prática dialógica de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 3, p. 159-180, jan./jul. 2016. ISSN: 2446-8576. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2016.v1.119>.

SOUZA, Luana Karoline Pieckhardt Santos de; CARTAXO, Simone Regina Manosso; BACH, Daiana. Práticas alfabetizadoras: quais as permanências e os avanços? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, n. 15, p. 12-27, dez. 2021. ISSN: 2446-8584. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba2021463>.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. O ciclo de alfabetização: metas, concepções e orientações para as práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 8, p. 159-176, jul./dez. 2018. ISSN: 2446-8584. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2018.v1.300>.

TAVERA, Epifanio Espinosa; PIOQUINTO, Christian Iván Laurel. Aportaciones de un programa de posgrado a la alfabetización mediante prácticas sociales del lenguaje. Un análisis desde la experiencia de un profesor de escuela multigrado. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Florianópolis, v. 1, n. 9, p. 104-125, jan./jun. 2019. ISSN: 2446-8584. DOI: <https://doi.org/10.47249/rba.2019.v1.336>.