

V. 06, N.27 Jan./Jun. 2025

PALAVRAS QUE GUIAM: A RELEVÂNCIA DO ENUNCIADO NAS ATIVIDADES ALFABETIZADORAS

GUIDING WORDS: THE RELEVANCE OF THE STATEMENT IN LITERACY ACTIVITIES

PALABRAS CLAVE: LA PERTINENCIA DEL ENUNCIADO EN LAS ACTIVIDADES DE ALFABETIZACIÓN

1

Alana Araújo Almeida Santos

Grupo Escolar Brasília Baraúna de Almeida
ORCID – <https://orcid.org/0009-0005-1405-0310>

Rosenaide Pereira dos Reis Ramos

Universidade Estadual de Santa Cruz
ORCID – <https://orcid.org/0000-0001-8061-2573>

Resumo: Este texto apresenta um recorte do estudo realizado sobre a alfabetização em tempos de pandemia realizado no Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS/UESC, cujo objetivo pautou-se em analisar em que medida a concepção teórico-metodológica das atividades didáticas contidas nos conjuntos de blocos de atividades de Língua Portuguesa contribuíram para o processo de alfabetização dos(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental. Orientado pela abordagem qualitativa, com a metodologia da pesquisa documental, o corpus da pesquisa foi formado por quatro conjunto de blocos produzidos por professores(as) da rede municipal de ensino de Itabuna, bem como os blocos Diagnóstico e de Avaliação Diagnóstica de Saída, elaborados pela Secretaria de Municipal Educação do referido município. Para a análise dos quatro conjuntos de blocos, foram definidas três categorias de análise, os aspectos gerais dos blocos, a formulação e contextualização dos enunciados e os conhecimentos escolares nas atividades de alfabetização e letramento. Os resultados aqui apresentados contemplam a segunda categoria de análise. O embasamento teórico da etapa aqui descrita pautou-se na concepção de enunciados defendida por Backthin (BRAIT; MELO, 2013), e em outros autores como Soares (2021a, 2021b), Blikstein (1985), Koch e Elias (2009) e Antunes (2003). As amostras revelaram que os enunciados das atividades propostas não foram adequadas ao contexto de atividades remotas, apresentando ausência de instruções e explicações para o desenvolvimento das mesmas e a ausência de textos na maioria das atividades ocasionou propostas isoladas de uma prática de escrita mecanizada. Os resultados revelaram a necessidade de inserção, na formação inicial e continuada para professores(as), de conhecimentos teóricos e práticos voltados para o domínio de elaboração de atividades didáticas com coerência, clareza e intencionalidade de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Alfabetização. Atividades didáticas. Enunciado.

Abstract: This text presents an excerpt from the study on literacy in times of pandemic carried out at the Professional Master's Degree in Letters - PROFLETRAS/UESC, whose objective was to analyze the extent to which the theoretical-methodological conception of the didactic activities contained in the sets of blocks of Portuguese language activities contributed to the literacy process of students in the first year of elementary school. Guided by the qualitative approach, with the methodology of documentary research, the corpus of the research was made up of four sets of blocks produced by teachers from the municipal education network of Itabuna, as well as the Diagnostic and Exit Diagnostic Assessment blocks, prepared by the Municipal Department of Education of that municipality. Three categories of analysis were defined for the analysis of the four sets of blocks: the general aspects of the blocks, the formulation and contextualization of the statements and the school knowledge in literacy and literacy activities. The results presented here cover the second category of analysis. The theoretical basis for the stage described here was based on the concept of utterances defended by Backthin (BRAIT; MELO, 2013), and other authors such as Soares (2021a, 2021b), Blikstein (1985), Koch and Elias (2009) and Antunes (2003). The samples showed that the wording of the proposed activities was not appropriate to the context of remote activities, with a lack of instructions and explanations for their development, and the absence of texts in most of the activities led to isolated proposals for a mechanized writing practice. The results reveal the need to include theoretical and practical knowledge in initial and continuing teacher training, aimed at mastering the development of didactic activities with coherence, clarity and teaching and learning intentions.

Keywords: Literacy. Teaching activities. Enunciation.

Resumen: Este texto presenta un extracto del estudio sobre alfabetización en tiempos de pandemia realizado en la Maestría Profesional en Letras - PROFLETRAS/UESC, cuyo objetivo fue analizar en qué medida la concepción teórico-metodológica de las actividades didácticas contenidas en los conjuntos de bloques de actividades de lengua portuguesa contribuía al proceso de alfabetización de los alumnos del primer año de la enseñanza primaria. Guiado por el abordaje cualitativo, con la metodología de investigación documental, el corpus de la investigación fue constituido por cuatro conjuntos de bloques producidos por profesores de la red municipal de enseñanza de Itabuna, así como por los bloques de Evaluación Diagnóstica y Diagnóstico de Salida, producidos por la Secretaría Municipal de Educación del municipio. Para analizar los cuatro conjuntos de bloques, se definieron tres categorías de análisis: los aspectos generales de los bloques, la formulación y contextualización de los enunciados y los conocimientos escolares en alfabetización y actividades de alfabetización. Los resultados aquí presentados abarcan la segunda categoría de análisis. El fundamento teórico de la etapa aquí descrita se basó en el concepto de enunciado defendido por Backthin (BRAIT; MELO, 2013), y otros autores como Soares (2021a, 2021b), Blikstein (1985), Koch y Elias (2009) y Antunes (2003). Las muestras revelaron que los enunciados de las actividades propuestas no se adecuaban al contexto de las actividades a distancia, con falta de instrucciones y explicaciones para su desarrollo, y la ausencia

de textos en la mayoría de las actividades llevó a propuestas aisladas de una práctica mecanizada de escritura. Los resultados revelan la necesidad de incluir conocimientos teóricos y prácticos en la formación inicial y continua del profesorado, dirigidos a dominar el desarrollo de actividades didácticas con coherencia, claridad e intenciones de enseñanza y aprendizaje.

Palabras clave: Alfabetización. Actividades didácticas. Enunciación.

INTRODUÇÃO

O processo de alfabetização continua sendo um tema frequente de discussões e pesquisas. Uma infinidade de ambientes, com diferentes sujeitos buscam compreender ou defender pontos de vista sobre o processo tão complexo como alfabetizar. Magda Soares (2015), uma das principais referências do país em alfabetização e letramento, já sinalizava que, não há como fugir de um processo tão complexo como a alfabetização. Não podemos ignorar uma etapa tão fundamental na formação educacional dos (as) alunos(as).

Os problemas, as políticas e as práticas alfabetizadoras dos últimos anos impulsionaram/impulsionam estudos e pesquisas cujos autores reconhecem a importância do enfrentamento dos problemas inerentes aos processos de alfabetização, envolvendo práticas, métodos, formação de professores(as) alfabetizadores(as), programas e outros.

O contexto pandêmico vivenciado nos anos de 2020-2021 provocado pelo vírus SARs-CoV-2 (Macedo et.al., 2020), o campo de pesquisa da alfabetização, como de outros segmentos da educação, foi ampliado com as diferentes estratégias encontradas pelas redes e níveis de ensino, para assegurar a retomada da oferta do ensino, visto que as instituições escolares estavam fechadas, e os profissionais da educação, bem como os(as) alunos(as) isolados em suas respectivas casas.

No caso da rede municipal de ensino de Itabuna que nos possibilitou a realização deste estudo, a estratégia utilizada foi a elaboração de atividades didático-pedagógicas organizadas em blocos impressos, para envio aos alunos (as) e devolução visando correção por dos professores (as)

e elaboradores(as) das respectivas atividades. Utilizamos quatro conjuntos de blocos produzidos por professores de diferentes escolas do município e dois blocos produzidos pela Secretaria Municipal de educação, intitulados de Bloco Diagnóstico e Bloco de Avaliação de saída. Essas atividades foram entregues aos familiares dos(as) alunos(as) com tempo estabelecido para execução e devolução para correção.

A nova, involuntária e impositiva forma de ensinar e de aprender levou-me a diversas inquietações, provocando alguns questionamentos quanto à capacidade das atividades desenvolvidas de forma remota possibilitarem a aprendizagem dos(as) alunos(as). Esses sentimentos, unidos ao ingresso no mestrado profissional do PROFLETRAS, geraram a oportunidade de buscar investigar e analisar em que medida a concepção teórico-metodológica das atividades didáticas contidas nos conjuntos de blocos de atividades de língua portuguesa contribuíram para o processo de alfabetização dos(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para a realização desse estudo, dividimos as análises dos quatro conjuntos de blocos em três categorias diferentes a fim de elucidar da melhor forma os aspectos observados nas atividades. Na primeira categoria, *aspectos gerais dos blocos de atividades*, na segunda categoria – *a formulação e contextualização dos enunciados* e na terceira e última categoria – *os conhecimentos escolares nas atividades de alfabetização e letramento* –, discussão dos dados com base no que é estabelecido pelo Referencial Curricular Municipal (RCM). Os resultados aqui apresentados consideraram os aspectos observados de acordo com a segunda categoria de análise, os quais revelaram a necessidade de inserção, na formação inicial e continuada para professores(as), de conhecimentos teóricos e práticos voltados para o domínio de elaboração de atividades didáticas com coerência, clareza e intencionalidade de ensino e de aprendizagem.

ESTUDOS SOBRE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

Nos últimos anos, tem havido uma quantidade crescente de estudos sobre a alfabetização no Brasil, mas nem sempre foi assim. Temas sobre alfabetização só passaram a ser legitimados e passíveis de estudos e investigação científica em nosso país a partir dos anos 1960, como comprova Soares (2021b). Segundo a autora, o interesse pelo tema pode ser justificado pela confluência de dois fatores importantes: o movimento de democratização da educação e o desenvolvimento de pesquisas sobre alfabetização que transcendem o campo da pedagogia.

O primeiro fator apresentado trata-se do movimento de democratização da educação, fato que ocorreu a partir dos anos de 1950, derivando-se dele uma ampliação do acesso de alunos(as) à escola (SOARES, 2021b). Essa ampliação do acesso permitiu o ingresso na escola de crianças pertencentes às camadas populares, culturalmente e socioeconomicamente diferentes dos(as) alunos(as) que até então frequentavam as salas de aulas, oriundos das camadas privilegiadas.

Diante disso, a escola passou a enfrentar consequências provenientes desse contexto, como afirma Soares (2021b):

A escola enfrentou, como consequência, mudanças não só **quantitativas**, mas também **qualitativas**, que resultaram em dificuldades tanto para o ensino quanto para a aprendizagem da língua escrita – é a partir desse momento, década de 1960, que os índices de fracasso escolar na fase de alfabetização crescem significativamente, o que exerce pressão sobre os estudiosos e pesquisadores em busca de esclarecimento do problema e proposta de solução. Nesse primeiro momento, os estudos se voltaram primeiramente para pesquisas **quantitativas** sobre índice de reprovação, repetência, evasão [...] (SOARES, 2021b, p. 30, grifos nossos).

A autora ainda acrescenta que, além dessas pesquisas, muitos(as) pesquisadores(as)/estudiosos(as) dedicaram-se, também, a realizar estudos pautados no “como” alfabetizar. Menciona ainda que tais pesquisas eram realizadas por especialistas na área da pedagogia, já que o tema sobre

alfabetização, até então, era exclusivo desse campo e, raras vezes, da psicologia.

Assim, é possível inferir que o interesse pela pesquisa no campo da alfabetização surge após a inserção das crianças de camadas populares na escola, evidenciando, a partir daí, o fracasso do ensino em alfabetizar esses alunos. Aqui abrimos um parêntese para reiterar que, segundo Ferreiro e Teberosky (1999), o processo de alfabetização é complexo e trabalhoso para todas as crianças, e que a diferença no desempenho não deriva de nenhum tipo de déficit cultural, linguístico ou intelectual. Porém, as crianças das camadas populares possuem menos oportunidades de participar de eventos de leitura e de escrita do que as crianças de classe média. Tal situação pode justificar o referido fracasso escolar.

Aqui, torna-se viável apresentar as palavras de Mortatti (2013) ao trazer questionamentos sobre o sentimento de frustração das crianças que, embora tenham passado tempos na escola, não foram alfabetizadas e são responsabilizadas, juntamente com seus familiares, pelo fracasso escolar.

Certamente por causa da pouca visibilidade ou sonoridade, questões como essas têm sido abordadas somente quando podem ser traduzidas em dados quantificáveis e mensuráveis, ou em anúncios eloquentes e, portanto, como aspectos técnicos e politicamente 'neutros' (MORTATTI, 2013, p. 25).

Infelizmente, em nosso país, nossos governantes geralmente visam as pesquisas quantitativas em detrimento das qualitativas. Os números, na maioria das vezes, falam mais alto. Será pela simples semelhança dos valores numéricos com o dinheiro? Será pelo controle do quanto se ganha ou quanto se deixa de lucrar? Não entraremos por essa via de discussão, pois seriam muitos os pontos a considerar. No entanto, mencionar tais questionamentos, construir e apresentar reflexões politizadas e distantes de qualquer tipo de neutralidade é de suma importância para todo cidadão, principalmente para nós, profissionais da área da educação.

Antes, porém, de encerrarmos esta discussão, para que não fique apenas em nossas palavras, apresentamos algumas considerações de Freire (2011) ao tratar do mito que se constitui uma educação “neutra”. Para o autor, tanto é impossível negar a natureza política do processo de educação quanto negar a condição educativa do ato político:

[...] umas das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê*, desenvolvemos a atividade política [...]. Entendemos então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder (FREIRE, 2011, p. 35, grifos do autor).

7

Soares (2021b), além de apresentar as inúmeras controvérsias entre os métodos de alfabetização – discussões cada vez mais frequentes nas pesquisas – expõe uma das mudanças e, segundo a autora, a mais radical mudança de paradigma na área da alfabetização: a propagação da teoria construtivista. Antes, porém, de conhecer as inúmeras contribuições desse novo paradigma, faz-se necessário apontar as concepções de alfabetização que imperavam, – e/ou ainda imperam – no contexto educacional.

ALFABETIZAÇÃO MECANICISTA: UM PROCESSO ARTIFICIAL E DESCONTEXTUALIZADO

Diante da garantia de um sistema público de ensino, alcançada nas décadas finais do século XIX (SOARES, 2021b), surge a necessidade de inserir, na educação, um processo de escolarização que permitisse às crianças a competência na utilização da leitura e da escrita. Existia, no entanto, um conflito que girava em torno de como seria possível garantir a aquisição de tais competências e qual método seria o ideal.

Nesse contexto, Soares (2021b) apresenta a ambiguidade que gravita em torno da palavra *método* quando é complementada pela palavra

alfabetização. Reitera que é frequente a denominação inadequada de *métodos de alfabetização* em cartilhas, manuais didáticos e outros artefatos pedagógicos, esclarecendo então que:

Se entende por *método de alfabetização* um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*, que é o que comumente se denomina *alfabetização* (SOARES, 2021b, p. 16, grifos da autora).

Nessa perspectiva, a autora acrescenta que os métodos passam a ser uma questão ancorada em dois sentidos, tanto como uma dificuldade a ser resolvida quanto um objeto de controvérsias e polêmicas. Questionamentos esses que não são exclusivos da atualidade, e são históricos.

Nesse ínterim, baseando-se nas palavras de Mortatti (2013) e Soares (2021b), é possível perceber um cenário de alternância entre métodos “tradicionais” e “inovadores” que foi se tornando cada vez mais frequente ao longo da história. Surgia um novo método que negava e substituía o anterior. No entanto, algumas vezes, tratava-se do mesmo método com uma nova roupagem. Iniciaram-se, dessa forma, as controvérsias entre os métodos sintéticos e analíticos.

Por método sintético – princípio de síntese –, entende-se aqui (SOARES, 2021b) a concepção da aprendizagem da língua escrita a partir de elementos menores da língua, compreendendo os fonemas, sílabas, com destino às unidades maiores (palavra, frase, texto). É o que comumente conhecemos por método silábico e fonético. Já o método analítico – princípio de análise –, segundo a autora supracitada, concebia a aprendizagem iniciando pelas unidades maiores – palavra, frase, texto –, partindo para as menores unidades. Trata-se, portanto, do método global, da palavração, sentencição.

Apesar de esses métodos apresentarem características distintas, Soares (2021b) afirma que ambos consideram o domínio da escrita e da leitura uma

espécie de pré-requisito para o desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita na criança. Dessa forma, podemos verificar que a concepção de ensino/aprendizagem a qual norteava o processo de alfabetização era mecânica e descontextualizada.

Não trataremos de todos os aspectos que envolvem esses métodos. No entanto, tais considerações se tornam necessárias para que possamos compreender o contexto em que se instaurou o novo paradigma na alfabetização, já citado neste texto como a mudança mais radical nas teorias de aquisição do código.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO POR MAGDA SOARES: LEITURA E ESCRITA NO CONTEXTO SOCIAL

Magda Soares (2021b) trouxe grandes contribuições à área da alfabetização, sendo, portanto, uma das principais referências sobre o assunto no Brasil. Apresenta, em uma das suas obras mais recentes, *Alfabetização: a questão dos métodos* (SOARES, 2021b), a insistência de problemas e conflitos em torno dos métodos de alfabetização. Embora declare não ser possível conferir apenas uma causa, pelo fato de existirem inúmeros fatores que se relacionam com a questão, uma explicação para tais problemas prevalece sobre outras: “métodos de alfabetização têm sido sempre uma *questão* porque derivam de concepções diferentes sobre o objeto da alfabetização, isto é, sobre o que se ensina quando se ensina a língua escrita.” (SOARES, 2021b, p. 25, grifos da autora).

Como um dos motivos das divergências associadas ao objeto de alfabetização, Soares (2021b) reitera, além da permanente indagação na etapa inicial da aprendizagem da língua escrita sobre o que deve ser ensinado, o que se deve ler ou escrever. Além disso, revisita a mudança de paradigma que o construtivismo trouxe para o Brasil: uma escrita que transcendia a cópia, o ditado, enfatizando o papel da escrita de forma

espontânea. Ademais, a pesquisadora demonstra como essa abordagem teórica provoca uma segunda divergência quanto ao objeto da alfabetização: a introdução do conceito de letramento.

Nessa perspectiva, diante de um cenário de desenvolvimento político, econômico, social e cultural nos anos de 1980 (SOARES, 2021b), os limites de ensino/aprendizagem da língua escrita são ampliados. Nesse ínterim, surgiu a necessidade de práticas sociais e profissionais que promovessem as mais variadas habilidades de leitura e escrita.

Surge então o termo *letramento*, que se associa ao termo *alfabetização* para designar uma *aprendizagem inicial da língua escrita* entendida não apenas como a aprendizagem da tecnologia da escrita – do sistema alfabético e suas convenções –, mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita (SOARES, 2021b, p. 27, grifos da autora).

Essa inserção da concepção de letramento no processo de alfabetização – processos distintos, mas indissociáveis (MORAIS, 2012) – constitui, segundo Soares (2021b), a segunda causa de divergência no que diz respeito ao objeto da aprendizagem. Suas pesquisas ponderam que tal situação revela-se quando é considerado o conceito de alfabetização que ancora os diferentes métodos.

Assim, além de afirmar que o processo de alfabetização é complexo e envolve diferentes competências ou facetas, também apresenta que os estudos das ciências linguísticas, da Psicologia Cognitiva e da Psicologia do Desenvolvimento visam diferentes aprendizagens no processo de alfabetização. Dessa forma, apresentam-se facetas ancoradas em diferentes teorias:

Basicamente, três principais facetas de inserção no mundo da escrita disputam a primazia, nos métodos e propostas de aprendizagem inicial da língua escrita: a faceta propriamente linguística da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala [...]; a faceta interativa da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta sociocultural da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais [...] (SOARES, 2021b, p. 28-29).

Nessa perspectiva, consideramos ser inviável priorizar diferentes facetas no processo de alfabetização e, ao mesmo tempo, ignorar competências essenciais para o bom desenvolvimento de nossas crianças. Não basta desenvolver a técnica da escrita e fechar os olhos para a função e utilidade dela no contexto social no qual se insere a criança.

É nesse contexto que compreendemos a importância da inserção de textos no processo de alfabetização. Soares (2021a) esclarece a definição de texto em sua obra *Alfaletrar: toda criança aprende a ler e a escrever*:

A língua possibilita a *interação entre as pessoas* no contexto social em que vivem: sua função é, pois, *sociointerativa*. Essa função se concretiza por meio de **textos**, quando interagimos por meio da língua, falamos ou escrevemos **textos**, ouvimos ou lemos **textos** (SOARES, 2021a, p. 34, grifos da autora).

Portanto, é imprescindível que toda atividade seja realizada dentro de um contexto que vise tanto a compreensão e interpretação de mundo como a produção de textos em situações reais, sejam eles escritos ou falados, pois a alfabetização deve ser vista para além da aquisição da linguagem escrita.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

É sabido que todo pesquisador precisa de métodos e técnicas que o leve a buscar, conhecer, analisar e discutir o objeto de estudo de forma criteriosa (GAIO; CARVALHO; SIMÕES, 2008). Segundo Gil (2002), o procedimento adotado para a realização da coleta de dados é o elemento mais importante para que seja identificado o delineamento da pesquisa. Para o autor, é fundamental que seja traçado e trilhado o modelo operacional da pesquisa. Esse modelo se configura nos passos a serem sistematicamente seguidos pelo(a) pesquisador(a), de modo a não se desviar do objeto e dos objetivos do estudo pretendido.

Em concordância com o autor supracitado, e considerando a nossa fonte de coleta de dados, a nossa pesquisa pode ser definida como documental, sob abordagem da pesquisa qualitativa.

Para Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), o termo *pesquisa documental* é pronunciado de forma diferenciada pelos pesquisadores que, ao tentarem nomear a investigação científica com base em documentos, utilizam denominações como: pesquisa documental, análise documental, método documental e técnica documental. No entanto, independentemente do termo utilizado, todas as definições comungam, de certa forma, da mesma concepção.

O termo que utilizamos neste estudo tem como base as definições de Gil (2002, p. 45), o qual apresenta que “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

Desse modo, utilizamos como fonte de coleta de dados os conjuntos de blocos de atividades de língua portuguesa para o primeiro ano do Ensino Fundamental. Trata-se de nosso instrumento de estudo, que funciona como fonte primária, já que não passou por nenhum tipo de análise acadêmico-científica.

O CONTEXTO DO OBJETO DE PESQUISA

O *corpus* desta pesquisa está composto de quatro conjuntos de blocos de atividades de língua portuguesa elaborados pelos professores(as) da rede municipal de ensino de Itabuna (BA). Além desses, foram analisados os blocos diagnóstico e de Avaliação Diagnóstica de Saída, elaborados pela Secretaria Municipal de Educação (SME) do referido município. Para o recorte da pesquisa aqui apresentado, consideramos apenas os resultados das análises dos quatro conjuntos de blocos produzidos pelos professores para os alunos do primeiro ano do ensino fundamental.

Diante do cenário pandêmico que se instaurou no mundo e no Brasil no período de 2020 – 2021, o Conselho Nacional de Educação (CNE), com a participação de algumas entidades nacionais, a exemplo da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), elaborou o Parecer n.º 11/20 (BRASIL, 2020) que apresentou possíveis atividades que poderiam ser utilizadas pelas esferas da educação municipal, estadual e privada, a fim de garantir o cumprimento mínimo de hora-aula prevista, sendo executada de forma individual ou conjunta. Para isso, esse documento expõe que as atividades pedagógicas não presenciais fossem computadas como carga horária, independentemente de serem ou não mediadas por tecnologias digitais.

Em setembro de 2020, a Secretaria Municipal de Educação de Itabuna, em consonância com o parecer do CNE, adotou como modelo de atividades não presenciais os blocos de atividades e, em abril de 2021, apresentou orientações para a organização do trabalho com uma proposta denominada de *Organização das Atividades Pedagógicas para o Continuum Letivo 2020/2021*. Tal proposta foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Itabuna (CME). Foram considerados para a realização desse estudo os blocos de atividades que compunham o calendário escolar do ano letivo de 2021, considerando o período de maio a novembro do referido ano. (ITABUNA, 2021).

Os blocos de atividades foram desenvolvidos por professores(as) e, nas datas programadas pela SME, seriam entregues aos pais dos alunos(as) na escola, evitando, assim, qualquer tipo de aglomeração ou contato com os(as) alunos(as) no contexto de distanciamento social. Além disso, a proposta visava a entrega e recebimento do bloco na mesma data.

ETAPAS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa, estabelecemos que algumas etapas que direcionaram nosso trabalho. Apresentamos aqui, as etapas referentes aos resultados apresentados nesse estudo.

Seleção dos blocos de atividades – Via e-mail, solicitamos de dez escolas os blocos de atividades de língua portuguesa¹ que foram produzidos para as turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental e aplicadas no ano letivo de 2021, apesar de que nosso objetivo era obter blocos de atividades de quatro escolas, considerando que cada uma possuía um total de oito blocos. No entanto, enviamos a solicitação para dez escolas em vez de quatro, para não arriscar faltar na quantidade de blocos que idealizamos. Recebemos os blocos de sete escolas e, para obter a quantidade exata que nos propusemos a analisar em nossa pesquisa, optamos por sortear quatro das sete escolas. Para manter o anonimato quanto ao nome das escolas, enumeramos os conjuntos de blocos entregues por cada escola de um a sete. Em seguida, sorteamos os quatro conjuntos de blocos de atividades que compuseram o *corpus* desta pesquisa. O sorteio teve como objetivo evitar qualquer circunstância em que se pudesse revelar o(a) professor(a) responsável pela elaboração. Depois da realização do sorteio, tínhamos quatro conjuntos de blocos de atividades de língua portuguesa, desenvolvidos para alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental, e cujas identificações da escola e do(a) professor(a) foram preservadas. Posteriormente, visando melhor orientação para análise, denominamos cada conjunto de blocos com as quatro primeiras letras do alfabeto grego – Αα (Alfa); Ββ (Beta); Γγ (Gamma) e Δδ (Delta). Tal escolha justifica-se pela relação com o processo inicial da aquisição da língua escrita, bem como quanto um diferencial na identificação desses conjuntos.

¹ O Bloco Diagnóstico e o bloco de Avaliação Diagnóstica de Saída, elaborados pela SME-Itabuna, já faziam parte do acervo da autora deste estudo, por ser professora do primeiro ano do Ensino Fundamental da respectiva rede de ensino.

Análise dos conjuntos de blocos – Para essa análise definimos três categorias, a saber: aspectos gerais dos blocos, a formulação e contextualização dos enunciados e os conhecimentos escolares nas atividades de alfabetização e letramento. O estudo aqui apresentado preocupou-se em apresentar os resultados da análise realizada da segunda categoria.

Nessa categoria, nos preocupamos em identificar a coerência e clareza dos enunciados, a relação com a atividade proposta e orientações para o(a) aplicador(a), bem como a contextualização e a relação com o processo de aprendizagem da escrita e do letramento. Vale salientar que, inicialmente, essa categoria foi idealizada de modo separado. Tínhamos idealizado duas categorias, uma de formulação dos enunciados e outra de contextualização. No entanto, no desenvolvimento da análise, percebemos que não havia como analisarmos a coerência e relação dos enunciados com a atividade proposta sem nos atentarmos para os aspectos de contextualização presentes na atividade, visto que os enunciados apresentavam, ou não, relação com o contexto. Assim, optamos por uma análise conjunta.

A FORMULAÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DOS ENUNCIADOS

Para a análise da categoria enunciados/contextualização utilizamos a concepção de enunciado trazida por Bakhtin o qual defende que “o enunciado é concebido como unidade de comunicação, como unidade de significação, necessariamente contextualizado” (BRAIT; MELO, 2013, p. 63). Segundo as autoras, a mesma frase, nos estudos bakhtinianos, pode ser utilizada em uma quantidade infinita de enunciados, posto que esses são únicos, inseridos em contextos e situações específicas. Ainda acrescentam, que correntes da pragmática indicaram a natureza extralinguística do

enunciado, valendo-se, a título de exemplo, às noções de inferência e contexto como condições indispensáveis para sua compreensão.

Com o intuito de melhor compreensão da análise realizada acerca dos enunciados, torna-se necessário retomarmos a reflexão sobre o contexto pandêmico em que essas atividades foram produzidas/desenvolvidas. Estas, que comumente eram desenvolvidas em sala de aula sob a orientação e supervisão de um(a) docente, no contexto supracitado estavam sendo realizadas nas residências de cada aluno(a), sob a orientação, ou não, de pais/responsáveis.

Dessa forma, é importante refletirmos, nas palavras de Laguna et al (2021), sobre os desafios encontrados pelos pais para ensinarem seus(suas) filhos(as) durante o período pandêmico. Segundo esses autores, essa temática sobre as dificuldades dos pais com o aprendizado dos filhos já integrava o conteúdo de discussões por profissionais educadores(as) ao longo de muitas décadas, muito antes de vivenciarmos o cenário de pandemia.

Mas qual a relevância de trazermos esse contexto de isolamento social para um estudo em que nos propusemos a apresentar resultados da análise dos enunciados? A explicação pauta-se no fato de essas atividades, desenvolvidas remotamente, serem o nosso objeto de pesquisa. Nelas, os enunciados, além de desenvolverem – o ideal era que fosse desenvolvido – a função de encaminhar o(a) aluno(a) na realização dos exercícios, ocuparam, de certo modo, o papel que seria protagonizado pelo(a) professor(a).

Nesse sentido, diferentemente das aulas presenciais, em que o(a) aluno(a) recorria às instruções dos enunciados e às orientações do(a) professor(a), no contexto das atividades remotas o enunciado precisava dar conta desses dois papéis – a compreensão do(a) aluno(a) e a orientação do(a) docente. A questão é: a forma como esses enunciados foram

elaborados possibilitaram o processo de alfabetização e letramento dos(as) alunos(as) do primeiro ano do Ensino Fundamental? E foi precisamente com base nesse questionamento que tecemos as análises e discussões que se seguem.

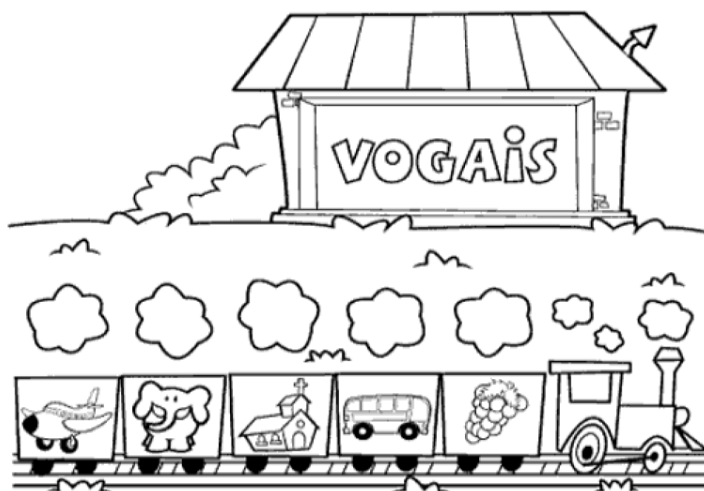
Clareza e Contextualização dos enunciados

Ter clareza para se expressar, seja na linguagem escrita ou oral, é primordial para o bom desenvolvimento da comunicação. Blikstein (1985) já afirmava que “ninguém é obrigado a adivinhar quais são os nossos pensamentos [...] Nós é que devemos transmitir aos outros as ideias [...] que há em nossa mente” (BLIKSTEIN, 1985, p. 16). Com base nessa afirmação, e considerando que, ao elaborar um enunciado, existe uma intenção por parte do(a) docente de como a atividade deve ser desenvolvida e quais objetivos deseja-se alcançar a partir dela, entendemos ser primordial que as instruções nos enunciados estejam claras e de fácil compreensão, para que, dessa forma, o(a) aluno(a), auxiliado(a) ou não pelos familiares, possa compreender a proposta apresentada e alcance, assim, maiores possibilidades de desenvolvimento no processo de alfabetização e letramento.

Ao analisarmos as atividades propostas nos quatro conjuntos de blocos, identificamos vários enunciados que se apresentam com limitações de clareza no que tange à atividade proposta e execução pelo(a) aluno(a), conforme exemplos apresentados.

Figura 5 – Primeira atividade do conjunto Alfa

ESCREVA A LETRA INICIAL DE CADA FIGURA:



Fonte: Atividade retirada do conjunto de blocos Alfa.

É possível observar na figura acima que, embora o enunciado inicialmente pareça ter clareza quanto à orientação, ao relacioná-lo com a figura a ser observada pelo(a) aluno(a), analisamos a ausência e, conseqüentemente, a necessidade de orientações mais específicas. No enunciado há uma orientação para que o(a) aluno(a) “escreva a letra inicial de cada figura”. No entanto, não há uma delimitação (para que se escreva no interior dos vagões do trem a inicial de cada figura). Outro ponto é a ausência de orientação para o local da escrita da letra inicial das figuras, o que depreendemos ser a representação das “bolhas de fumaça”. A ausência dessas orientações e delimitações certamente provocam dificuldades na compreensão do(a) aluno(a), possibilitando outras interpretações e conseqüentes prejuízos ao seu processo de alfabetização e letramento, contrapondo-se, assim, com Silva (2011), quando afirma:

Um enunciado deve ser elaborado de maneira clara e objetiva, definindo claramente as tarefas solicitadas. Deve incluir todas as informações necessárias. A falta ou excesso de dados ou informações pode dificultar a compreensão do problema ou ainda, conduzir uma questão sem resposta (SILVA, 2011, p. 61).

Outro fator observado, diz respeito à ausência de um gênero textual antecedendo a proposta que justificasse a representação das imagens – avião, elefante, igreja, ônibus e uva – na imagem dos vagões do trem, bem como as letras – iniciais das imagens – no que seria a representação figurativa da fumaça que sai da chaminé do trem.

Um texto literário, por exemplo, antecedendo essa atividade, poderia justificar a metáfora utilizada, o que poderia fazer algum sentido se baseado em algum contexto. Falamos de texto literário pelas inúmeras possibilidades de se adentrar no campo imaginário. No entanto, o fato de a atividade ser proposta de forma isolada, sem texto e sem uma contextualização para que a criança pudesse compreender o sentido do que fora proposto, torna a probabilidade da aquisição da linguagem escrita e o desenvolvimento do letramento através da atividade ainda menor.

Segundo Soares (2021a), o texto deve ser o bojo medular do processo de alfabetização, e afirma:

[...] é necessário, já nas fases iniciais do processo de conceitualização da escrita, que muitas atividades se baseiem em palavras destacadas de textos, - palavras de parlendas, cantigas, histórias, em atividades de leitura, escrita, ou jogos lúdicos (lembre-se: o texto como centro, sempre) (SOARES, 2021a, p.79, grifos da autora).

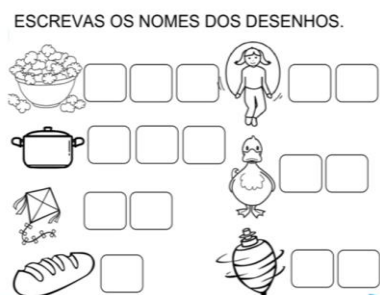
Nessa perspectiva, a utilização do texto, além de conferir sentido para a atividade proposta, possibilita partir do macro – texto, frases, palavras – para o micro – sílabas e letras. É o que Soares (2021a) define como sendo o ponto de partida do trabalho do alfabetizador: as unidades maiores, o que, para alguns, ainda é considerado o ponto de chegada.

Para a autora, a função sociointerativa da língua é concretizada por meio de textos, sejam eles orais ou escritos. Na oralidade, por exemplo, a criança está a todo tempo ouvindo palavras, frases e textos, mas todas dentro de um contexto, dentro de um cenário comunicativo. Segundo Soares (2021a),

Tal como seria artificial (e impossível!) pretender levar a criança a adquirir a fala ensinando-a a pronunciar fonemas e reuni-los em sílabas, estas em palavras, para enfim chegar a textos que habilitassem a interagir no convívio social, também se torna artificial levar a criança a aprender a leitura e a escrita desligadas de seu uso, ensinando-a a reconhecer e traçar as letras, relacioná-las a seu valor sonoro, juntá-las em sílabas, estas em palavras, para enfim ler e escrever **textos**, tornando-se capaz de inserir-se no mundo da escrita. (SOARES, 2021a, p.35, grifos da autora).

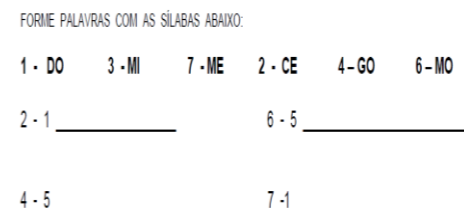
No processo de análise, identificamos outros blocos atividades com enunciados semelhantes ao encontrado no bloco em que extraímos o da Figura 6. A fim de evitar uma exposição excessiva de figuras, apresentamos apenas algumas imagens que reforçam as observações que tecemos, como podemos verificar a seguir.

Figura 6 – Exercício de nomear figuras



Fonte: Atividade retirada do conjunto de blocos Alfa.

Figura 7 – Exercício de formar palavras



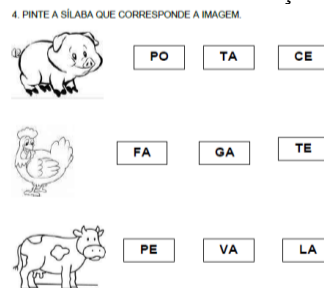
Fonte: Atividade retirada do conjunto de blocos Beta.

Figura 8 – Ditado recortado



Fonte: Atividade retirada do conjunto de blocos Delta.

Figura 9 – Exercício de identificação de sílabas



Fonte: Atividade retirada do conjunto de blocos Gamma.

É possível verificar, nas figuras acima, que os enunciados apresentam uma relação confusa com as atividades propostas, podendo dificultar a compreensão e conseqüente execução pelo(a) aluno(a). Analisamos que, para desenvolver as atividades, seriam necessárias mais informações e orientações do que as que foram apresentadas.

Como exemplo, destacamos a atividade da Figura 6. Houve uma proposta para que o(a) aluno(a) escrevesse o nome das palavras nos quadros dispostos ao lado de cada imagem. No entanto, ao observarmos a quantidade de quadrinhos, inferimos que a proposta girava em torno da escrita das palavras separadas por sílabas. Essa orientação, porém, não foi apresentada no enunciado.

Já na atividade representada na Figura 7, notamos que o enunciado não dá conta da atividade proposta, pois as sílabas foram organizadas na proposta da atividade ao lado de numerais. Esses numerais, como podemos observar, foram reunidos abaixo dessas sílabas com um hífen entre eles; não há clareza quanto ao objetivo dessa atividade. Os numerais representam subtrações? O(a) aluno(a) deveria relacionar o número à sílaba, juntá-las, para assim formar palavras? A qual sílaba, então, estaria se referindo o numeral 5, já que não encontramos esse numeral ao lado de nenhuma sílaba?

Na Figura 8, podemos perceber que houve a proposta de um ditado recortado. De pronto, para uma criança ou adulto que reconhece a figura da tesoura e a linha pontilhada como um sinal indicativo da ação de recortar, deduz-se a ação a ser feita, ou seja, recortar e colar. Da mesma forma a Figura 9: o enunciado orientava ao(à) aluno(a) pintar a sílaba que correspondesse à imagem. Porém, é possível inferir que, na verdade, o objetivo da atividade se tratava de pintar as sílabas que correspondiam à sílaba inicial dos nomes das figuras apresentadas. Todo esse trabalho,

portanto, foi feito por dedução. Os enunciados não estavam suficientemente explícitos.

Assim, diante dos exemplos dos exercícios analisados, compreendemos que, por se tratar de atividades remotas, há a necessidade de orientação para que se execute, visto que a clareza das orientações evita o ensino por dedução. Esse tipo de ensino pode ser entendido por alguns como uma tentativa de “testar” a capacidade de compreensão do(a) aluno(a). Defendemos, porém, o ensino orientado, sequenciado, situado, com sentido e significado.

Nesse sentido, trazemos a seguinte reflexão: como a construção desses enunciados poderia possibilitar a alfabetização e letramento de discentes, tendo em vista tantos obstáculos para a compreensão das atividades?

Desse modo, para melhor compreender a questão faz-se necessário, recorrermos às ideias apresentadas por Koch e Elias (2009), ao defenderem uma escrita com foco na interação, em que o produtor, além de pensar no que vai escrever, pensa, de igual modo, em seu(sua) leitor(a), o que não significa dizer que isso ocorra de forma linear. Ainda segundo as autoras, o(a) escritor(a)/produtor(a) usa de algumas estratégias para escrever, e uma delas é levar em consideração os conhecimentos que são do domínio do(a) leitor(a), ou seja, ter cautela com a forma como se escreve, para que os termos utilizados possam ser compreendidos por aquele(a) que lê. Assim, é de suma importância que haja um balanceamento entre as informações explícitas e implícitas, e que seja observado o nível de capacidade do(a) leitor(a) de compreender o que não está dito.

Dito isso, e pensando no público-alvo dessas atividades (crianças que estavam em processo de alfabetização, orientadas ou não por pais/responsáveis que, em sua maioria, não possuíam formação para o ensino escolar), de que forma, então, essas atividades poderiam, em sua estrutura, garantir o acesso ao aprendizado da linguagem escrita? Há de se

considerar que, em muitos casos, os familiares, incumbidos de orientar as crianças no desenvolvimento da atividade, tinham uma grande probabilidade de

[...] não saberem conduzir a atividade com a intencionalidade pedagógica planejada, uma vez que eles podem não ser professores, não possuem conhecimentos teóricos e didáticos-pedagógicos voltados ao processo de alfabetização e, em alguns casos, não serem alfabetizados (IGNÁCIO; BRAGA, 2020, p.3).

Em vista disso, seria primordial que todas as informações/orientações estivessem presentes no enunciado, conduzindo tanto os familiares a orientar o(a) aluno(a) como a facilitar o processo de compreensão da criança.

Importante mencionarmos que, em sala de aula, uma atividade na mão de um(a) docente pode até mesmo nem possuir um enunciado, ou, mesmo possuindo, há situações em que o(a) professor(a) muda o objetivo do que se pretende alcançar e utiliza a mesma atividade com instruções diferentes das que foram previamente organizadas no enunciado.

As atividades nos livros didáticos são um exemplo dessa reconfiguração. Quantas vezes nós, professores(as), utilizamos atividades que consideramos interessantes, mas mudamos sua proposta para atendermos prioritariamente às necessidades dos(as) nossos(as) alunos(as), como também adequamos a possíveis temáticas que estejam sendo discutidas com a turma? Essa estratégia tem o intuito de possibilitar, a partir dessas novas orientações, a assimilação de novos conhecimentos e/ou habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Da análise realizada, percebemos a ausência dessa adequação. Os enunciados não foram adequados ao novo contexto de atividades remotas, em que tanto as instruções como possíveis explicações deveriam estar ali presentes, mesmo que isso significasse a elaboração de um enunciado mais extenso. Para além disso, a falta do uso de textos na maioria das atividades ocasionou propostas isoladas, o que poderia produzir uma “prática de

escrita mecânica e periférica" (ANTUNES, 2003, p. 25). Para Soares (2021a), um trabalho com frases e palavras, desassociado de qualquer contexto comunicativo, é vazio de sentido.

Salientamos a importância de que toda atividade planejada com o foco na alfabetização e letramento, de forma remota ou presencial, seja elaborada tendo o texto como eixo central. E, em se tratando de atividades remotas, destacamos, ainda, que sejam criteriosamente pensadas e originárias de objetivos formativos, constituídas de enunciados claros e coerentes, de modo que possibilitem sua execução de forma compreensiva, segura e prazerosa. A atividade torna-se um instrumento de interação entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a), sempre visando o êxito do processo de ensinar e aprender e, no presente caso, do estudo, do alfabetizar e do letrar.

Os dados coletados, a partir da análise realizada, revelaram a necessidade da formação inicial e continuada de professores(as) a fim de contemplar conhecimentos teórico-práticos para o domínio da elaboração de atividades didático-pedagógicas que se caracterizem por enunciados bem formulados, compreensivos, intencionais, contextualizados e com orientações claras para a execução pelos(as) alunos(as) de qualquer segmento de ensino. Considerando o segmento relacionado ao nosso estudo, apontamos o curso de Licenciatura em Pedagogia como lugar para preparar futuros(as) professores(as) para o alcance desse importante domínio e reconhecimento das atividades como recurso de mediação entre o ensino e a aprendizagem.

REFERÊNCIAS

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

ARELARO, L. R. G.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 35-51, 2011. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/hDNMSq5gwHByQxgjgZ689Cx/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

BLIKSTEIN, I. **Técnicas de comunicação escrita**. São Paulo: Ática, 1985.

BRAIT, B.; MELO, R. de. Enunciado/enunciado concreto/enunciação. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 61-78.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parecer CNE/CP n.º 11/2020**. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Processo n.º: 23001.000334/2020-21. Brasília. Aprovado em 7 jul. 2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2020-pdf/167131-pcp019-20/file>>. Acesso em: 22 out. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Brasília, Secretaria de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 29 de abr. de 2022.

BRASIL. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º. 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11274&ano=2006&ato=ab5ATWE5kMRpWTaa5>>. Acesso em: 4 abr. 2022.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

COELHO, I. T. **Pedagogia Histórico-Crítica: elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino de leitura e da escrita**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

COELHO, S. M. A alfabetização na perspectiva histórico-cultural. **Objetos Educacionais Unesp**, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40139/1/01d16t04.pdf>>. Acesso em: 15 abr. 2022.

DANGIÓ, M. C. dos S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico:** contribuições didáticas. 2017. 357 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

GONTIJO, C. M. M.; COSTA, D. M. V.; PEROVANO, N. S. Alfabetização na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pro-Posições**, Campinas, v. 31, p. 1-21, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/a/SSfgKgXvXK5VDq6GqfGfwhK/>>. Acesso em: 7 mar. 2023.

IGNÁCIO, P.; BRAGA, C. Os desafios e possibilidades do planejamento para a alfabetização a distância em tempos de pandemia. In: REUNIÃO REGIONAL SUL ANPED, 13, 2020, Blumenau. **Anais...** Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/19/6160-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

ITABUNA (Município). **Proposta de organização das atividades pedagógicas para o continuum letivo 2020/2021.** Itabuna: Secretaria Municipal de Educação, 2021.

ITABUNA (Município). **Proposta Político-Pedagógico da Educação Grapiúna.** Itabuna: Secretaria Municipal de Educação, 2002a.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

LAGUNA, T. F. dos S. et al. Educação remota: desafios de pais ensinantes na pandemia. **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**, Recife, v. 21, supl. 2, p. 403-412, mai. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/PGF37qhRQP9HYFH5TSv89zR/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 24 mai. 2022

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villalobos. 4. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

MACEDO, Yuri Miguel; ORNELLAS, Joaquim Lemos; DO BOMFIM, Helder Freitas. COVID-19 NO BRASIL: o que se espera para população subalternizada?. **Revista Encantar**, v. 2, p. 01-10, 2020.

MARCUSCHI, L. A.; DIONISIO, A. P. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MELLO, M. T. O. P. de. Elaboração e tese de um material de história do Brasil, quanto aos aspectos vocabular e figurativo. **TRANSINFORMAÇÃO**, v. 1, n. 3, 1989. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/transinfo/article/view/1685/1656>>. Acesso em 6 mai. 2022.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**: São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012. (Coleção Como Eu Ensino).

MORTATTI, M. do R. L. Um balanço da “década da alfabetização” no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

NASCIMENTO, A. M. do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. **Construir Notícias**, Recife, 2006, edição 30, Matérias Especiais. Disponível em: <<https://www.construirnoticias.com.br/a-infancia-na-escola-e-na-vida-uma-relacao-fundamental/>>. Acesso em: 13 jun. 2022.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SILVA, K. F. Inadequações em formulações de enunciados de atividades e avaliações escritas. **EnsiQlopédia**, Osório, v. 8, n. 1, p. 58-68, 2011. Disponível em: <http://facos.edu.br/publicacoes/revistas/ensiqlopedia/outubro_2011/pdf/inadequacoes_em_formulacoes_de_enunciados_de_atividades_e_avaliacoes_escritas.pdf>. Acesso em: 12 set. 2022.

SILVA, W. R.; FREITAS, M. de O.; SANTOS, M. M. L. Diagnóstico da alfabetização de crianças e possibilidades pedagógicas. **Revista Linguagem e Ensino**, Pelotas, v. 20, n. 2, p. 421-448, jul./dez. 2017.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

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

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2021b.