

**FIOS DISCURSIVOS SOBRE O PROCESSO
DA LEITURA E DA ESCRITA:
Ressignificações da prática pedagógica pós
Pacto-PNAIC e no Ensino Remoto Emergencial**

Márcia de Cassia Santos Mendes

Vitória da Conquista
2021



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



MÁRCIA DE CASSIA SANTOS MENDES

**FIOS DISCURSIVOS SOBRE O PROCESSO DA
LEITURA E DA ESCRITA:
Ressignificações da prática pedagógica após a experiência do Pacto-PNAIC
e no Ensino Remoto Emergencial**

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2021**

MÁRCIA DE CASSIA SANTOS MENDES

**FIOS DISCURSIVOS SOBRE O PROCESSO DA
LEITURA E DA ESCRITA:
Ressignificações da prática pedagógica após a experiência do Pacto-PNAIC
e no Ensino Remoto Emergencial**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito final para obtenção do título de Mestre

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida Pacheco Gusmão

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2021**

M492f

Mendes, Márcia de Cássia Santos.

Fios discursivos sobre o processo da leitura e da escrita: resignificações da prática pedagógica após a experiência do pacto - PNAIC e no Ensino Remoto Emergencial. / Márcia de Cássia Santos Mendes, 2021.

138f. il.

Orientador (a): Dr^a. Maria Aparecida Pacheco Gusmão.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2021.

Inclui referência F. 133 – 138.

1. Leitura e escrita. 2. Práticas pedagógica – Projeto reformulação Pacto-PNAIC. 3. Ensino Remoto Emergencial. 4. Dialogismo. I. Gusmão, Maria Aparecida Pacheco. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino- PPGEn.

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**FIOS DISCURSIVOS SOBRE O PROCESSO DA
LEITURA E DA ESCRITA:
Ressignificações da prática pedagógica pós Pacto/PNAIC e no Ensino
Remoto Emergencial**

Autor: Marcia de Cassia Santos Mendes

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Pacheco Gusmão

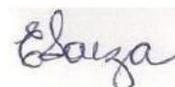
Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida Marcia de Cassia Santos Mendes e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 23/07/2021

COMISSÃO AVALIADORA



Profa. Dra. Maria Aparecida Pacheco Gusmão (UESB)



Profa. Dra. Ester Maria de Figueiredo Souza (UESB)



Prof. Dr. Benedito G. Eugenio (UESB)

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho,
que é práxis, é transformar o mundo,
dizer a palavra não é privilégio de alguns homens,
mas direito de todos os homens.

Precisamente por isso,
ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho,
ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição,
com o qual rouba a palavra aos demais.

(FREIRE, 1987, p. 78)

AGRADECIMENTOS

O cuidado de minha poesia
aprendi foi de mãe,
mulher de pôr reparo nas coisas,
e de assuntar a vida.
Conceição Evaristo, 2002.

O poema “De mãe”, da escritora Conceição Evaristo, abre o momento para revelar minha gratidão por tanta gente para além desta travessia no planeta Terra. Inspiro-me no texto de agradecimento do Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio que, por sua vez, cita Freitas (2001,16): “A página dos ‘agradecimentos’ revela muito sobre a trajetória da tese, seu autor e as alianças objetivas e afetivas que firmou”. São muitas histórias tecidas antes, durante e após o ponto final exposto na dissertação. Um ponto que é apenas uma pausa para novas ressignificações, porque a vida é dialógica (BAKHTIN, 2011) e minha poesia é buliçosa e ama assuntar os “causos” da vida.

Nesse percurso, não houve um dia em que não agradecesse a Deus e aos irmãos de luz pelo que ocorreu com a menina que foi depositada na “fila dos fracos”... Ufa! Não me permiti ficar nesse lugar, não por orgulho, mas pelo direito de aprender, de honrar minha ancestralidade. Por isso atravessei a BR nas noites de domingo (Salvador–Vitória da Conquista), semanalmente, porque sou força, sou coragem, sou mulher parda no registro oficial e negra por conhecer minha história.

Como não agradecer a meu pai Francisco, grande motorista, que me ensinou a honrar a profissão. Ele sonhou ser advogado, mas pobre, negro, sem pai e mãe, não foi possível. Hoje, com os cabelos brancos, segue carregado de histórias e grato pelos filhos estudiosos e honestos com que a vida o presenteou. Nossa! E a baixinha sertaneja, que soube costurar a vida literalmente, fazendo de “um limão uma limonada”. Nunca faltou acolhimento em casa e, por trás dos tecidos, ela bordou sete vidas, mas apenas três estão presentes em seu jardim. Mãinha é a representação viva da mãe Terra, é raiz, é o sertão em mim, “mulher prenhe de dizeres, fecundados na boca do mundo” (EVARISTO, 2002, p. 26).

Sou muito grata à minha família: Heide, irmã, filha, amiga, colega e, sobretudo, companheira de sonhos; Márcio, irmão de sangue e de fé, sabemos o porquê de nosso reencontro neste planeta de provas e expiações; Gabriel (*in memoriam*); Yasmim, minha flor rosa e Victória, minha flor amarela, vocês duas são os versos mais bonitos que escrevi e moram na poesia que baila em meu ser; Josa, literalmente companheiro de uma vida inteira, gratidão por tudo, tudo mesmo; Anna Beatriz, Maria Eduarda e Anna Clara, sobrinhas lindas da titia e Gabriel (filho do coração) – vocês são luzes em minha vida!

“Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro.” (MELO NETO, 2008). Sem a experiência de minha orientadora Maria Aparecida Pacheco Gusmão na feitura discursiva desta dissertação, eu não teria chegado até aqui. Gratidão por apanhar o meu “grito” e lançar-me a outras vozes. Você é uma amiga que lindamente joga fios de sol em minha vida!

Agradeço a cada professor e a cada professora que marcaram assertivamente minha história, para além da sala de aula: à professora Dione (*in memoriam*) que, ao me ensinar a ler, resolveu meu problema na escola; à professora Terezinha, da 4ª série primária, em 1976, na Escola Doze de Outubro, em São Sebastião do Passé; à professora Márcia Cruz, do Magistério; ao professor Rosamilton (*in memoriam*); aos professores e professoras do Mestrado, da turma de 2019. Todos e todas foram “apontando-me o fogo disfarçado em cinzas e a agulha do tempo movendo no palheiro” (EVARISTO, 2002, p. 32).

Sou grata à Prof.^a Dr.^a Ester Maria de Figueiredo Souza e ao Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio, que me honraram com as excelentes contribuições durante a qualificação. O olhar sensível sobre o texto que lhes enviei demonstrou generosidade para com a vida do outro, o que transcende este momento pontual e estanque. Gratidão por considerar não apenas o produto, mas o percurso na travessia.

Há pessoas amigas, antigas e recentes, às quais devo gratidão: Tereza (afilhada), Ana Cleide Xavier, Aurelivalda Upinho, Emile Lima, Kátia Matheó, Iramaia Lago, Rita Andrade, Solange Cidreira (*in memoriam*), Marília França, Anita Reis, Edjande Azevedo (*in memoriam*), Nadja Amado, Graça Cerqueira, Jamille Moraes, Cris Fernandes, Ivan Espinheira, Leci Loula, Tailane Nascimento e Andiara Dias (o aconchego do lar de você serenou os dias e as noites, em Conquista), Danilo Pereira (filho do coração), Cleber, Tina, Vivi – cada um de vocês lançou mais saberes e sabores em minha vida, em diferentes momentos.

Grandes companheiros e companheiras de luta por uma educação não reificada e esvaziada de sentidos são as pessoas que trabalharam comigo na Escola Patinho Feio, no Colégio Polivalente Monsenhor Luiz Ferreira de Brito, no PACTO–BA e no PNAIC, e, atualmente, na Coordenação da Educação Infantil e Ensino Fundamental da SEC/SUPED. Sempre fui bem acolhida e respeitada pelo trabalho desenvolvido e, em cada fase, também fui compreendendo que “sou maior do que era antes e sou melhor do que era ontem” (Dani Black, *Maior*)

E como não agradecer às flores que deram e dão sentido à minha escolha profissional (professoras e crianças) que conheci nos acompanhamentos pedagógicos em mais de duzentas salas de aula dessa Bahia, também de Vó Rita, Maria-Nova, Negro Alírio, personagens do

romance *Becos da Memória* de Conceição Evaristo, que vivem, muitas vezes, na invisibilidade do mundo real. Em especial, minha gratidão às professoras Maria Eliane Peixinho, Valdelice Chagas, Joana Alves, Danuze Leite, Heidi Farias, Jane Resende, Silvia Milena Brito, Serlayne Carvalho, Edna Laurindo, Lilian Soares.

Como não agradecer ao universo pela oportunidade de ser professora e ter tido, a meu lado, crianças, jovens e adultos como educandos e, assim, aprender que ensinar exige ética, pesquisa, corporificar as palavras com o exemplo e, sobretudo, amorosidade, escuta sensível. Por isso, continuo estudando.

Quero expressar meu eterno amor pela turma do Mestrado 2019: cada pessoa que, no tempo kairós, teceu linhas e linhas em busca de identificar o “objeto de pesquisa”. Foram muitas reescritas que, no silêncio, iam revelando um pouco de nós nos enunciados, já tão nossos que não sabíamos mais “quem disse o quê”. E assim, nessa interlocução enunciativa discursiva, fomos nos constituindo na e pela linguagem.

Por fim, não posso me furtar de agradecer àquela menina que, um dia, compôs a “fila dos fracos”:

Agora, ela lê o mundo, a palavra e lança outras cores e formas entre mundos...e canta e dança...e conta histórias e reinventa tantas outras e tal qual asa branca também bate asas...ela já sabe que tem memória...é história... (MENDES, 2018).

RESUMO

Esta dissertação apresenta resultados de estudos desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O ensino da leitura e da escrita foi o mote enunciativo que envolveu a pesquisadora e as professoras colaboradoras, em diferentes territórios de identidades da Bahia (Mucugê, Quijingue e Santa Inês). As discussões tomaram grandes proporções, à medida que as vozes das formações Pacto-PNAIC vieram à tona por meio de alguns desafios e questionamentos vivenciados na sala de aula. Esses desafios foram ampliados no contexto do ensino remoto emergencial (ERE). Dessa forma, a questão de pesquisa se deslumbrou: de que modo as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental ressignificaram a prática pedagógica após o período de formação Pacto-PNAIC e no início do ensino emergencial? E o objetivo geral também se configurou com precisão: interpretar os fios discursivos que representarem ressignificações das práticas pedagógicas das professoras colaboradores sobre o processo da leitura e da escrita após a experiência do Pacto-PNAIC e no ensino remoto emergencial (ERE). A teoria enunciativa dialógica bakhtiniana, os estudos sobre mediação na perspectiva vygotskiana e os pressupostos sobre prática pedagógica e *práxis* na abordagem freireana alicerçaram todo esse estudo de natureza qualitativa (LUDKE; ANDRÉ 1986; BARBIER, 2000) do tipo pesquisa-ação colaborativa (FRANCO, 2005, 2016; PIMENTA, 2005 e IBIAPINA, 2008). Os instrumentos utilizados foram viabilizados por meio de aplicativos veiculados à cibercultura (SANTOS, 2019) com interfaces em *Whatsapp*, *E-mail*, *Google Meet*, canais de interlocução entre a pesquisadora e as professoras, para discussões sobre as cartas pedagógicas, os planejamentos, as atividades elaboradas para e com as crianças e também os áudios, os vídeos e as escritas produzidas com e pelas crianças. A análise dos dados colhidos e (ou) produzidos ocorreu em duas categorias desencadeadas por meio das ressignificações das práticas pedagógicas, a saber: na formação continuada do Pacto-PNAIC e no contexto do ensino remoto emergencial (ERE). Nelas, evidenciou-se que o movimento dialógico de formação continuada entre pesquisadora e professoras colaboradoras, ocorrida tanto presencialmente, quanto virtualmente, favoreceu o movimento reflexivo, a autoformação, a emancipação e o desenvolvimento profissional, possibilitando-lhes ressignificarem as ações didáticas em relação ao ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Dialogismo. Prática pedagógica. Leitura e escrita. Pacto-PNAIC. Ensino remoto emergencial

ABSTRACT

This dissertation presents results of studies developed by the Graduate Program in (PPGEn) at the State University of Southwest Bahia (UESB). The teaching of reading and writing was the enunciative motto that involved the researcher and the collaborating teachers in different territories of Bahia's identities (Mucugê, Quijingue and Santa Inês). The discussions took on great proportions, as the voices of the PACTO/PNAIC formations surfaced through some challenges and questions experienced in the classroom. These were expanded in the context of emergency remote education (ERE). Thus, the research question was organized: in what way did teachers in the early years of Elementary School (re)signify the pedagogical practice after the PACTO/PNAIC training period and at the beginning of emergency education? And the general objective was also precisely configured: to interpret the discursive threads that represent (re)significations of the pedagogical practices of the collaborating teachers on the process of reading and writing after Pacto/PNAIC and in emergency remote teaching (ERE). The Bakhtinian enunciative/dialogical theory, studies on mediation in the Vygotskian perspective and the assumptions about pedagogical practice and praxis in the Freirean approach supported this entire qualitative study (LUDKE; ANDRÉ 1986; BARBIER, 2000) of the collaborative action research type (FRANCO) 2005, 2016; PIMENTA, 2005 and IBIAPINA, 2008). The instruments used were through apps conveyed to cyberculture (SANTOS, 2019) with interfaces between Whatsapp, Email, Google Meet dialogue channels between the researcher and the teachers, for discussions on pedagogical letters, plans, activities prepared for/with the children and also the audios, videos and writings produced with/by the children. The analysis of the data collected and/or produced occurred in two categories triggered by the (re)significations of pedagogical practices, namely: a) in the continuing education of the Pacto/PNAIC and in the context of emergency remote education (ERE). In these, it was evidenced that the dialogic movement of continuing education between researcher and collaborating teachers, which occurred both in person and virtually, favored the reflective movement, self-training, emancipation and professional development, enabling them to reframe the didactic actions in relation to the teaching of reading and writing in the early years of elementary school.

Keywords: Dialogism. Pedagogical practice. Reading and writing. Pact/PNAIC. Emergency remote teaching

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema de interação.....	50
Quadro 1 – Apresentação geral das professoras.....	58
Quadro 2 – Composição das turmas das três professoras (antes da Pandemia)	60
Quadro 3 – Descrição das ferramentas digitais que orientaram o diálogos <i>on-line</i>	66
Figura 2 – Etapas da pesquisa.....	72
Figura 3 – Categorias de análise.....	78
Quadro 4 – Descrição das ferramentas digitais e das interlocuções <i>on-line</i> com as professoras.....	81
Figura 4 – <i>Prints</i> sobre os diagnósticos.....	86
Figura 5– <i>Print</i> sobre algumas reflexões das professoras.....	93
Quadro 5 – Quantitativo de crianças que deram retorno às atividades durante a pandemia.....	98
Figura 6 – Plano de aula (multisseriada – 1º ao 5º ano)	101
Figura 7 – Exemplo de uma atividade da sequência didática organizada pela professora.....	102
Figura 8 – Plano de aula (3º ano)	102
Figura 9 – Atividade elaborada a partir do plano diário.....	103
Figura 10 – Vídeo e áudios enviados pelas crianças para a professora.....	106
Figura 11 – Vídeos enviados pela professora para as crianças.....	107
Figura 12 – Produções escritas das crianças enviadas pelas professoras.....	108
Figura 13 – Vídeos enviados das crianças com o reconto da narrativa <i>Dandara, cadê você?</i>	112
Figura 14 – Algumas atividades escritas pelas crianças.....	113
Figura 15 – Outras proposições para o trabalho com compreensão e interpretação referente ao livro <i>Dandara, cadê você?</i>	115
Figura 16 – Produção escrita da criança.....	118
Figura 17 – Produção escrita da criança.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- DCRB – Documento Curricular Referencial da Bahia
- EOL – Educação *on-line*
- ERE – Ensino remoto emergencial
- MEC – Ministério de Educação e Cultura
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNAIC – Programa Nacional da Alfabetização na Idade Certa
- Proam – Programa de Apoio aos Municípios
- SD – Sequência didática
- SUPV – Superintendência de Avaliação
- SUS – Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 OS INTERLOCUTORES DO DISCURSO: Vozes que fortaleceram a travessia	25
1.1 O entrecruzamento dos fios: os aspectos teóricos da comunicação discursiva	25
1.2 Olhares para o ensino da escrita a partir dos documentos oficiais: Base Nacional Comum Curricular e o Documento Referencial Curricular da Bahia	40
1.3 Prática pedagógica e a formação continuada do Pacto-BA e PNAIC: algumas linhas	45
2 A TRAVESSIA METODOLÓGICA: Olhares para as margens	54
2.1 O reencontro com e entre as margens	54
2.2 Tecendo entre linhas: o perfil das professoras colaboradoras	57
2.3 O <i>lócus</i>: a sala de aula virtual	61
2.4 A emergência de uma sala de aula sob o signo da cibercultura	62
2.5 O entrelaçamento dos fios: as etapas da pesquisa	71
2.6 Produção dos dados: as categorias reveladas	77
3 OS FIOS DISCURSIVOS NA TRAVESSIA: O reencontro entre as margens	79
3.1 Lançar-se sobre as evidências: as categorias de análise	79
3.2 A prática pedagógica na formação continuada do Pacto-PNAIC	85
3.3 A prática pedagógica no contexto do ensino remoto emergencial	100
INCONCLUSÕES: Porque ressignificar continuamente é preciso	123
REFERÊNCIAS	129

INTRODUÇÃO

Os sonhos dão para o almoço, para o jantar, nunca. Fiquei embatucado com aquele dizer. Primeiro pensei que era sonho (doce, daquele tão gostoso que sua Tia Maria-Velha faz) e fiquei matutando, matutando... Ora entendia, ora não entendia [...]. Um dia, encontrei novamente o almanaque no meio de uns pertences meus. Li de novo. Eu já lia melhor. Vi também que isto estava escrito numa página que só tinha ditados e versos. Então não podia ser mesmo sonho, doce de comer. Mas mesmo assim não atinei com o dizer que estava por trás do escrito.

Conceição Evaristo (2006)¹

Minha² travessia pela alfabetização: é a outra margem do rio, que emerge como parte introdutória deste estudo, para iniciar a interlocução e porque também traz, em seu tecido, experiências da pesquisadora, professora e formadora de outros professores e outras professoras acerca da leitura nos anos iniciais. Assim, observamos dialogicamente como ressignificaram a prática pedagógica acerca do ensino da leitura e da escrita no contexto da educação *on-line*, em uma ambiência invadida pela pandemia da COVID-19 e com a obrigação de seguir a travessia por meio do ensino remoto emergencial (ERE). Sendo assim, apresento as linhas que compuseram o trabalho ora referendado, destacando, além das implicações pessoais, as profissionais e, por conseguinte, as acadêmicas. Nessa teia, apresento a questão da pesquisa cujo fio puxa os objetivos como elos da comunicação discursiva. Assim, enuncio percurso metodológico e, por fim, a estrutura dos capítulos que compõem a dissertação.

A autora das epígrafes escolhidas para encimar cada segmento do texto percorrerá o presente estudo, porque diz muito sobre minhas motivações e meu gosto particular pela palavra escrita, lida e contada. Por isso, referendo a arte da palavra, a literatura, lugar carregado de vozes plurais. O fragmento destacado traz o dizer da personagem Tio Totó, do livro *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo (2017). Em uma conversa entre Maria-Nova e Tio Totó, ele fala sobre como aprendeu a ler e a copiar em um caderno tudo de que gostava. Tio Totó, ao copiar, não atinava “com o dizer que estava por trás do escrito”. Muito tempo depois é que ele

¹ Cada parte inicial do texto traz a literatura de Conceição Evaristo, *Becos da Memória* (2006) como elo da comunicação discursiva que emerge das vozes que ecoam nas linhas do texto, de modo a revelar olhares singulares e comuns envolvendo o coletivo.

² A escolha da primeira pessoa (do singular e do plural), na escrita deste trabalho, é uma decisão política e emerge da compreensão responsiva em torno da comunicação discursiva. Sendo assim, ora sou eu, a pesquisadora, ora somos nós – a pesquisadora, a orientadora, as professoras, as crianças – e, vestidas por essas vozes, entoamos nossa escrita ancoradas nas (e com) vozes alheias.

descobriu “a verdade do dizer daquele ditado” (EVARISTO, 2017, p. 50). Infelizmente, ainda se segue, em 2021, copiando letras e palavras aleatoriamente.

Na esteira dessas motivações, seguem algumas discussões formuladas a respeito da leitura e da escrita observadas nas formações e nos acompanhamentos pedagógicos do Programa Pacto–BA e do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), circunscritas no fazer das professoras e da pesquisadora, as quais participaram dos referidos programas.

O Programa Pacto–BA surgiu em 2011, em uma parceria entre o governo do Estado da Bahia e os respectivos municípios, em regime de colaboração, tendo por objetivo assegurar a alfabetização das crianças, com início no 1º ano para, em seguida, ir-se ampliando para o 2º e, em seguida, para o 3º ano. Em 2014, associou-se ao Programa Federal Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), cujo objetivo era garantir a alfabetização das crianças até 8 anos de idade. Embora o estudo não esteja diretamente ligado aos programas supracitados, essa experiência está presente na memória afetiva de cada uma.

Desse modo, a palavra memória foi tomada, neste trabalho, na perspectiva de Benincá (2002), por meio de um movimento interativo entre os sujeitos da formação, que registravam a “memória pedagógica” do encontro mediante seus saberes e experiências. Esse registro ia puxando fios das próprias práticas, à medida que cada sujeito lia, formando uma grande rede de experiência discursiva individual, movida pelas vozes carregadas de “escrevivências”, no dizer de Evaristo (2017), que emergem para compor o processo formativo.

Nesses fazeres, consideramos nossa concepção de linguagem, não a dita por nós, mas a que é desocultada quando vamos mediar a escritura do texto de outrem. Foram essas reflexões que descortinaram meu olhar para o que sabia e não sabia, para assim me refazer e, nessa travessia, transformar a prática pedagógica, a minha e não a do outro. Assim, nessa travessia, “[...] tudo o que já foi, é o começo do que vai vir.” (ROSA, 1994, p. 440).

É com base nas elucidações formuladas que ressurgiu a questão da pesquisa: de que modo as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental ressignificaram a prática pedagógica após o período de formação do Pacto-PNAIC e no início do ensino emergencial?

A partir dela, delineamos os objetivos, com vistas a responder, colaborativamente, com base no arcabouço teórico-metodológico, mas também com os saberes inscritos na e pela experiência das professoras colaboradoras e da pesquisadora, considerando a pesquisa como processo.

Abro parênteses para explicitar que professores e professoras, no contexto pandêmico, foram obrigados a acatar o ensino remoto emergencial (doravante ERE). Nesse movimento,

fomos participando das ressignificações da prática pedagógica referente ao ensino da leitura e da escrita a partir da participação em interfaces no *WhatsApp*, momentos síncronos e assíncronos, *e-mail* e *Google Meet*, o que permitiu vários encontros com vistas à comunicação em face real. Detalho esses pontos, especificamente, no capítulo metodológico.

Na escola, é a palavra que alimenta o olhar da criança em direção à produção escrita. A palavra é signo, e não mero sinal e, sendo dialógica, precisa ter sentido para a criança que, como sujeito, tem história, lê o mundo, descortinando-o, significando-o. Fora isso, a língua será apenas um protótipo reificado que pouco ou mesmo nada lhe dirá. Talvez, por isso, em muitas situações na escola, na fase da alfabetização, haja aparente resistência da criança à escrita, porque falta a interlocução, a palavra como elo entre a criança e o outro, como condição ímpar para que o texto seja produzido.

De acordo com Bakhtin (2011), a palavra é a porta para adentrar dialogicamente na vida de cada sujeito. Nessa dinâmica, aludimos à teoria dialógica, à palavra oral e escrita como linguagem, ancorada nos postulados estudados pelo autor para trilhar conosco. Por isso, não tenho como fugir de minha experiência de vida com a palavra oral e escrita em seu uso social, dialógico, interativo e interlocutivo.

Estudei em uma escola pública no interior da Bahia, mas meu encantamento pela leitura não nasceu na escola, embora ela tenha sido um espaço de muita alegria, que contribuiu assertivamente para a escolha de minha profissão de professora. Rememoro as noites enluaradas em que ficava sentada no passeio³ da casa vizinha, saboreando, numa escuta apurada, aqueles “causos”, na maioria contos populares guardados na memória de minha mãe.

Havia, em mim, vozes que pulavam e eu as segurava para que ficassem ali, bem guardadas. Para Bakhtin (2006), mesmo quando estamos conosco, há diálogo, porque o eu não vive sem o outro nem o outro sem o eu. Sendo assim, esse silêncio também está revestido pela enunciação que, por sua vez, é um produto da interação social.

Em seguimento às histórias contadas e recontadas na voz ritmada de minha mãe sertaneja, iam sendo costurados também os retalhos de nossas histórias, misturados com o real e o imaginário. Em casa, não havia livros, embora, naquele território, a fala daquela mulher fosse unindo as pontas com as vozes que ecoavam dentro de mim, permitindo-me ocupar uma ativa posição responsiva no mundo. Nessa interação, estava o processo de se expressar em relação ao outro, e não, meramente, para o outro.

³ O termo refere-se a sentar na calçada, em frente à porta de casa, para conversar com os vizinhos. Hábito ainda cultivado nas cidades do interior da Bahia e que fez parte da minha vida em São Sebastião do Passé.

Ainda rememorando aqueles tempos vividos, entre uma história e outra, eu ia “parindo” as histórias dos outros nas minhas próprias histórias que, por sua vez, seriam contadas novamente. Histórias cheias de vozes que silenciavam meu coração, ainda criança, aluna da professora, como quando escutava o conto mais lindo do mundo, “O voo da asa branca”, entoado pela voz sertaneja de minha mãe. Um dia, descobri outra porta para recriar horizontes: as palavras escritas nos livros.

Desse modo, eu e elas (as palavras) fomos nos tornando companheiras vida afora. É nesse percurso que a palavra oral e a escrita, vindas de outros, encontram ecos também em mim, porque, conforme reitera Bakhtin (2006), a palavra, como signo cultural, ao ser assimilada e carregada de sentido, é agregada à consciência verbal, compondo todos os atos de comunicação. Desse modo, compreendo ser a sala de aula o lócus onde reverbera interação.

A partir dessas reflexões, trago o arcabouço teórico freireano referente à educação emancipatória para a discussão, porque seus estudos estão firmados no diálogo, no respeito aos fazeres de quem ensina e de quem aprende, tendo em vista uma prática pedagógica que, ao transformar, também se transforme, emergindo, nesse movimento, a *práxis*.

Nessa “brincadeira séria”, situo a perspectiva abordada por Vygotsky⁴ (1991), em que a palavra se transforma em ferramenta que vai nutrindo o sujeito do conhecimento, de ideias, de imaginação, de amorosidade. Mais tarde, por opção, eu me tornei professora, porque havia em mim o desejo de ensinar as crianças a acordarem as palavras que moram nos livros e a escreverem as próprias histórias.

Aos poucos, fui mergulhando nos estudos para ir compondo os pontos em cada retalho, sem perder de vista o que foi dito lá atrás por minha mãe sobre “o cuidado com o avesso da costura”. Fiz a transposição desse ensinamento para a vida, para sempre me lembrar de observar o avesso de minha prática pedagógica, que não estava restrita à sala de aula, porque, na escola e na vida, há sempre intencionalidades, sentidos, não apenas significados, uma vez que a prática pedagógica, nas palavras de Freire (2019) é uma prática social humana, humanizadora.

Formada no antigo curso de magistério, segui, durante onze anos, como professora alfabetizadora. Nos quatro primeiros anos, ainda na década de 80, ensinava com a cartilha *Casinha Feliz*⁵. Não gostava desse modo de ensinar e, na palavra que habitava em mim, buscava

⁴ No livro, *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate* (1996), uma nota do editor elucida que o nome de Vygotsky apresenta-se escrito de modos diferentes nas línguas ocidentais: em espanhol Vigotsky; em francês, Vygotski; em italiano, Vigotskij; e, por fim, em inglês Vygotsky. No presente estudo, adotamos a escrita da língua inglesa.

⁵ A *Casinha Feliz* era uma cartilha para alfabetização das crianças, projetada ainda em 1950 por Iracema Meireles, tendo a sua expansão em 1970 até 1979. Todo trabalho era estruturado a partir do método fônico. Primeiro ensinavam-se os sons das letras para, mais adiante, a leitura e a escrita das vogais e consoantes, das sílabas. A

outros modos de ensinar a ler e a escrever. Nesse início, não foi possível construir o embasamento teórico-metodológico necessário para a realização de um trabalho mais consistente relacionado à mediação: faltava-me o estudo teórico. E isso, decerto, fez muita falta no movimento permanente da sala de aula, porque aquelas crianças de lá não podiam esperar que eu aprendesse melhor para lhes ensinar.

Ao lançar o meu olhar para o passado, compreendo que ensinei com as ferramentas que possuía, porque, em muitos momentos, não contei com interlocutores reais que questionassem o meu fazer e contribuíssem, assim, para sistematizá-lo com a rigorosidade metódica necessária. Decerto houve e ainda há muita solidão pedagógica na escola. Na maioria das vezes, as lacunas de nossa formação inicial não nos permitem avançar como gostaríamos, porque o professor e a professora reflexivos, embora saibam ser necessário melhorar sua prática pedagógica, não sabem como fazê-lo.

As histórias do tempo da meninice, que dormiam em minha consciência, passaram a fazer parte da rotina da sala de aula. Gostava de envolver as crianças nas histórias lidas e contadas e, ainda, “contandolendo”⁶, de escutar as impressões, os risos, as relações estabelecidas acerca das narrativas. “Eu não sabia, mas sabia” que aquele momento potencializava os conhecimentos de cada uma delas acerca da leitura e da escrita. Elas liam, e isso sempre me comovia, porque era a “boniteza de um sonho” (GADOTTI, 2003), capaz de alterar o real que circula na realidade de cada criança.

Ao escrever essas linhas, sou invadida pelas reminiscências dos recontos das crianças, em minha sala de aula, quando mudavam alguns “pontos” e iam, com as suas experiências discursivas individuais, trazendo novos elementos para o texto. Ou, no dizer de Marcuschi (2004), realizando a retextualização. Nesse período, eu não compreendia o porquê de cada criança assumir, de modo diverso, a história por mim lida ou contada, mas encantava-me escutar as respostas inusitadas. Eram os primeiros indícios de uma produção de texto de autoria, envolvida pelas vozes implícitas no enunciado (gêneros discursivos), mesmo que eu, a professora, ainda não tivesse acessado teoricamente às postulações de Smolka (2012) a respeito da escrita em seu funcionamento social, movida pela interação e interlocução, também na escola. E as reflexões dela já estavam presentes em plena década de 1990.

partir daí, as palavras eram apresentadas ao lado dos sons das letras estudadas, com um “barulhinho” para convocar a criança a memorizar as letras, os sons, as sílabas e as palavras daquele grupo. Para saber mais, ver: http://www.acasinhafeliz.com.br/metodo/momentos_marcantes.htm.

⁶ É um modo de contar e ler tendo o livro como objeto que guarda as histórias escritas.

As crianças interagiam com colegas e comigo, com seus desenhos, com as cantigas, as histórias vindas de casa, nos relatos sobre o final de semana. Traziam seus mundos, e essas experiências com as linguagens repertoriavam, isto é, a palavra oral e a escrita passavam a ser vivenciadas como experiências constituídas de sentido, mostrando o outro como elemento necessário para a produção de textos orais e escritos em seu uso social, ainda que timidamente.

Toda essa descoberta acordava em mim o desejo contínuo de permanecer estudando, porque ainda sentia que, mesmo as crianças lendo e escrevendo, faltava mais alguma coisa, não nelas, reitero, mas em mim. E o tempo não parava, e eu a professora ia planejando e replanejando minha prática pedagógica, inventando e reinventando outros modos de ensinar, tendo em vista a escuta daquilo que as crianças perguntavam. E assim, íamos aprendendo. Aprendi a ser professora na atividade permanente de estudar, de me refazer em cada tempo pedagógico e diante a escuta sensível, como sinaliza Barbier (2004).

Ao longo do período de 1995 a 1998, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino. Participei, como cursista, do PCN em Ação – Alfabetização. Mais uma vez, fui cursista do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), também organizado pelo MEC no ano 2000 e posto em prática no início do ano de 2001, em parceria com as secretarias e diretorias de ensino até o final de 2002. No ano 2008, por causa do ensino fundamental de 9 anos, foi lançado o Pró-Letramento, que abordou conceitos e concepções fundamentais ao processo de alfabetização, sistematizando as capacidades mais relevantes a serem atingidas pelas crianças, ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos.⁷

A graduação ocorreu tempos depois, não porque quis avançar nos estudos formais, mas porque os recursos eram poucos, e a necessidade de trabalhar era preponderante. Seguiu estudando sozinha e, ao ser aprovada no concurso da rede estadual, fiz o curso “Adicionais” para ensinar na 5ª série, hoje, 6º ano. Nesse período, as leituras freireanas passaram a fazer parte de minha vida profissional, quando ganhei de presente o livro *Pedagogia do Oprimido*, em 1984, de uma freira da escola em que fui aprovada numa entrevista para lecionar. Essa leitura abriu portas para outras do mesmo autor e foram desvelando o meu olhar para as linhas de força e poder que fabricam e alargam as desigualdades sociais. Sentia que precisava muito fazer um

⁷ Muitos estados e municípios estão promovendo a ampliação da Educação Fundamental, com a inclusão de crianças de seis anos. Nosso objetivo é o de concentrarmos um esforço e atenção do aprendizado da língua escrita nesses anos decisivos da trajetória escolar de nossos alunos. No caso de escolas que trabalham com Ensino Fundamental de 8 anos, em que as crianças só ingressam aos 7 anos, também se deve considerar três anos para a alfabetização.

curso superior, mas, enquanto o sonho não era possível, seguia significando e ressignificando minha prática pedagógica, lendo e lendo...

Anos mais tarde, formei-me em Letras e, mais adiante, fiz uma Especialização em Estudos Linguísticos e Literários. Assim, segui como professora no Ensino Médio, tendo a leitura, em especial do texto literário, como ferramenta da atividade leitora e escritora. Assim, em 2000, desenvolvi com estudantes do Ensino Médio, o Projeto Tecendo Textos Literários, aprovado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia, no turno oposto.

Em seus estudos, Smolka (2012), enuncia que o discurso presente no texto literário está impregnado pelo discurso da sociedade. Ademais, esse campo artístico-literário, desde cedo, repertoria as crianças, contribuindo para que elas conheçam lugares diferentes, em tempos diferentes. Todo esse engajamento fomenta o uso social da escrita e da reescrita de textos na sala de aula.

Em 2012, fui selecionada pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia para atuar como professora formadora de outros formadores municipais do 1º ano, do ciclo de alfabetização, pelo Programa Pacto–BA. Esse trabalho contribuiu para fomentar os estudos a respeito das possibilidades de aprendizagem, na sala de aula, em relação à leitura e à escrita e, mais, sobre a escrita como processo discursivo. Ou seria melhor dizer: sobre a inexistência desse lugar.

Comecei a trabalhar como formadora do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC em 2013, na região da Chapada Diamantina, território em que já exercia a função como formadora do Pacto–BA. Permaneci nesse programa em todas as edições, finalizando em 2018. Essa experiência me favoreceu adentrar na sala de aula do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos iniciais), agora também como observadora e colaboradora. Desse reencontro renasce o desejo de continuar estudando, porque o exercício da prática pedagógica exigiu esse movimento permanente.

Observei que, mesmo afirmando ser o texto a centralidade do trabalho com língua e linguagem, pouco havia, efetivamente, de um fazer com a escrita na abordagem discursiva em mais de duzentos municípios e, por conseguinte, em quase quinhentas salas de aula que acompanhei durante o período formativo e de acompanhamento pedagógico.

As observações colhidas nas salas de aula a respeito da escrita estavam vinculadas aos diagnósticos relacionados aos níveis de escrita, com base, por vezes equivocada, nas ideias do estudo proposto por Ferreiro e Teberosky, no livro *A Psicogênese da Língua Escrita*, publicado no Brasil em 1986. Foi possível observar que a alfabetização como “processo discursivo” ainda não fazia parte da prática presente nas salas de aula, e essa ausência estava atrelada à falta de

estudos sobre a concepção interacionista da linguagem. Comecei a investigar e me deparei com alguns estudos de Lerner (2002), Dolz e Schneuwly (2004), Smolka (2012), Gusmão (2015), dentre outros.

Por volta do 2º semestre de 2018, última edição do PNAIC, comecei a dialogar com algumas professoras, por meio do aplicativo *WhatsApp*, a respeito da possibilidade de um planejamento com foco na escrita como processo discursivo. As professoras envolvidas nesse diálogo trabalhavam em turmas regulares e multisseriadas, de diferentes territórios de identidade do Estado da Bahia. A maioria tinha participado das formações do Pacto–BA e (ou) PNAIC, em seus municípios.

Assim, a leitura inicial dos postulados bakhtinianos espelhou o desejo de retornar ao compromisso assumido com a vida: participar por inteiro do diálogo, razão pela qual busquei meu aperfeiçoamento na pós-graduação *stricto sensu*. Também havia em mim o desejo de provocar nas professoras, sujeitos deste estudo, o rompimento com a artificialidade de uso da língua por meio de uma perspectiva enunciativa e dialógica, a qual possibilitava que a criança descobrisse a importância da leitura atenta de seus escritos, da revisão e da reescrita cuidadosa, enfim, do sentido de “autoria”, ao tempo em que também promovia a reinserção das professoras no aprofundamento de seus saberes.

A opção por esse estudo também diz respeito aos índices relacionados à leitura de estudantes, ao final dos anos iniciais. Esses dados também incidem na escrita, já que são processos indissociáveis, ainda que com especificidades. No Estado da Bahia, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), já foi assegurado o acesso de 95,9% de crianças com 4 e 5 anos na pré-escola, em 2017. Todavia, nesse mesmo ano, houve a divulgação do relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), no qual a Bahia se apresenta no nível 3 de leitura⁸ em relação ao aproveitamento do 5º ano.

Isso ratifica, infelizmente, que a proficiência leitora das crianças e adolescentes do 5º ano é frágil quando compreendemos o que é estar no nível 3, ainda que saibamos que esse tipo de avaliação, de acordo com Esteban (2008), está comprometida com a colonialidade do poder, que emerge nas relações cotidianas, promovida por uma política neoliberal que, infelizmente, acentua as desigualdades sociais, acentuando a invisibilidade dos mais pobres.

⁸ No nível 3, além das habilidades descritas nos níveis 0 a 2, os estudantes provavelmente são capazes de, por exemplo, localizar informação explícita em reportagens; reconhecer relação de causa e consequência em poemas, contos e tirinhas; inferir o sentido de palavra, o sentido de expressão ou o assunto em cartas, contos, tirinhas e histórias em quadrinhos, com o apoio de linguagem verbal e não verbal. Informações disponíveis no *site*: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484421/RELAT%C3%93RIO+SAEB+2017/>.

Não é fácil para uma pessoa – criança, adolescente, jovem, adulto – permanecer na escola sem aprender a ler e a escrever. E esse fato é ainda mais complexo quando se constata que muitas dessas crianças, que participaram dessa avaliação, frequentaram a creche e a pré-escola, isto é, adentraram na escola na “idade certa”. No momento da elaboração deste estudo, foi divulgado o resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)⁹ referente ao ano de 2019. Os dados apresentados indicam que houve um pequeno avanço na proficiência leitora dos alunos do 5º ano, no Estado da Bahia.

Tanto a problematização apresentada quanto minha experiência pessoal – aluna da professora que teve dificuldade para aprender a ler, professora alfabetizadora de crianças na rede particular e pública, contato com adolescentes que não liam na 5ª série, em 1993 e professora formadora de formadores do ciclo de alfabetização do Programa Pacto–BA e Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em diferentes Territórios de Identidade da Bahia –, constituem uma história que está tecida em mim

De igual modo compreendo que a significação e a ressignificação da prática pedagógica das professoras, neste estudo, emergem de um esforço individual e coletivo, bem como do compromisso político com a vida do outro – nesse caso, a da criança. Reitero que a questão foi ampliada para atender ao contexto de distanciamento social, apresentado em 2020, sobre o qual dialogaremos no decorrer desse estudo.

Dessa forma, foi necessário adequar os objetivos iniciais, uma vez que não seria mais possível acompanhar *in loco* as salas de aula. Entretanto, as professoras colaboradoras, sujeitos da pesquisa, continuaram o trabalho com as crianças, em seus respectivos municípios, acolhendo uma nova postura para ensinar em turmas regulares e multisseriadas.

O contato com as professoras pelo *WhatsApp*, por meio de mensagens, já estava presente em nosso estudo desde o início e, diante do contexto, foi expandido para o *Google Meet*, por permitir a comunicação síncrona. Dessa maneira, tivemos a oportunidade de nos escutar, o que possibilitou ainda mais a interação entre professoras e pesquisadora. Essas trocas tão próximas foram um salto qualitativo para o desenvolvimento da proposta lançada. Concordamos também com Santos (2020)¹⁰, que a educação *on-line* (EOL) é um fenômeno da cibercultura e que, nesse contexto de ensino remoto emergencial, favoreceu a interatividade e a aprendizagem

⁹ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o qual objetiva mensurar a qualidade da aprendizagem nas diferentes etapas da Educação Básica, ao tempo em que estabelece metas para a melhoria do ensino.

¹⁰ Roda de conversa sobre “Educação On-line e Docência Colaborativa”. Mediador: Prof. Dr. Carloney (UFAL). Palestrantes: Edmea Santos (UFRRJ) e Leonel Tractenberg (UERJ). Junho de 2020.

colaborativa. As crianças precisam ser, em potência, interlocutores, e não meros receptores. Assim, não se trata de gerar um espaço virtual, como se fosse um repositório de atividades, ou transpor as aulas planejadas para o espaço presencial, ou focar em apresentações pirotécnicas. Ainda, conforme Santos (2000), além de outros pontos relevantes, é condição *sine qua non* investir seguramente na formação para o ensino *on-line*.

É, pois, com base na continuidade do processo formativo, que abarcamos as concepções advindas da teoria enunciativa dialógica, ao lado da abordagem vygotskyana, trazendo a mediação como possibilidade de interagir colaborativamente, por meio dessa acepção abordada por Pimenta (1999) sobre a necessidade de um projeto formativo como projeto humano com base na reflexão com vista a emancipação de professores e professoras.

Considerando a questão problematizadora já explicitada, traçamos, como objetivo geral, interpretar os fios discursivos que representem significações e ressignificações das práticas pedagógicas das professoras colaboradoras sobre o processo da leitura e da escrita, após o Pacto–BA e o PNAIC e no ensino remoto emergencial (ERE).

À vista disso, elegemos os seguintes objetivos específicos:

- Identificar como as professoras, a partir das experiências discursivas individuais, significam e ressignificam o ensino da leitura e da escrita nos anos iniciais.
- Analisar a prática pedagógica das professoras colaboradoras relacionadas à leitura e à escrita nos anos iniciais, considerando os processos formativos nos quais elas estavam inseridas.
- Analisar os pontos relevantes acerca dos processos formativos das professoras, após o Pacto–Ba, o PNAIC e o ERE, considerando as ressignificações, na prática pedagógica do ensino da leitura e da escrita.

A escolha metodológica pela pesquisa qualitativa tem sua base nos pressupostos levantados por Bogdan e Biklen, (1994), Ludke e André, (1986), Franco (2000, 2005), Barbier (2004) e Santos (2019), cujos olhares estão voltados mais para os processos do que para os produtos, ou seja, dão mais ênfase à compreensão e à interpretação a respeito de como os fatos e os fenômenos se apresentam do que indicar com precisão suas causas.

Isso não significa que a pesquisa qualitativa foge da profundidade acerca do assunto abordado. Ao contrário, ela trilha em busca da apreensão dos significados e dos estados subjetivos em que os sujeitos estão imersos. A partir desse ponto, apura-se o olhar para perceber as minúcias trazidas pelos sujeitos. Assim, ao invés de promover possíveis generalizações, busca-se compreender tanto os sujeitos quanto os fenômenos, haja vista a singularidade e complexidade de uns e de outros.

Há três modalidades de pesquisa qualitativa: a pesquisa participante, o estudo de caso e a pesquisa-ação, que, por sua vez, está dividida em interventiva e colaborativa. Mesmo diante da situação de isolamento social, insistimos na pesquisa-ação do tipo colaborativa, tendo em vista as apreciações teóricas de Ibiapina (2008) acerca de quanto é pertinente a colaboração para intensificar as condições de coprodução de conhecimento, não apenas do pesquisador, mas também de professores e professoras que fazem parte do estudo.

Conforme as reflexões supramencionadas – sobre o surgimento ou ressurgimento do novo e do “novo normal” e a impossibilidade de fugir, porque eles já estão instalados –, resta a nós, educadores e educadoras, cruzar os braços ou caminhar buscando possibilidades de trazê-los para perto de nós, afinal. É nessa interlocução com as possibilidades do contexto social que a prática pedagógica se projeta para além da sala de aula, como prática social produzida nas (e com as) relações de sentido, relações dialógicas.

O trabalho se apresenta organizado em três capítulos. O primeiro, intitulado “Os interlocutores do discurso: vozes que fortaleceram a travessia”, traz o postulado teórico que ancora a pesquisa por meio de vozes que abordam o dialogismo, a compreensão responsiva, a mediação como possibilidade de ressignificação das práticas pedagógicas referentes ao ensino de leitura e escrita nos anos iniciais. Também nele é realizada uma leitura crítica do *Documento Curricular Referencial da Bahia* (DCRB), no que tange ao recorte supracitado e, por fim, são postos alguns pontos referentes à formação continuada a partir das formações do Pacto-BA e do PNAIC.

No segundo capítulo, “A travessia metodológica: olhares para as margens”, foi delineada cada parte que constitui o todo, invadido pelas vozes que enunciam como agir frente à pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação colaborativa. Assim, foram expostos o lócus, a recolha do *corpus*, constituído pelos dados produzidos, os instrumentos de coleta utilizados na pesquisa, seguidos de considerações sobre a observação participante, ancorada na escuta sensível dos dizeres e dos silêncios nas rodas de conversas virtuais no *Google Meet*, anotadas no “Caderno azul”.

O terceiro capítulo, “Os fios discursivos na travessia... O reencontro entre as margens”, foi tecido à luz das duas margens do rio que meticulosamente se fundem, a fim de trazer os fios revelados na interlocução entre a pesquisadora e as professoras colaboradoras. Na sequência, são abordadas a prática pedagógica na formação do PNAIC e a prática pedagógica no ensino remoto emergencial. Desse modo, apresentam-se as possíveis ressignificações acerca do ensino da leitura e da escrita.

Enfim, em “Inconclusões: porque ressignificar continuamente é preciso, parte final da dissertação, recuperamos os objetivos propostos ao tempo em que lançamos pontos importantes acerca do objeto de estudo, interpretando como as professoras colaboradoras ressignificaram suas práticas pedagógicas referentes ao ensino da leitura e da escrita a partir das próprias experiências discursivas, fundadas no movimento espiralado, reflexivo, entrelaçando a prática na teoria e a teoria na prática.

Ao aportar nessa travessia, que carrega a simbologia de nossas humanidades, negamos o fechamento das proposições evidenciadas neste estudo. Ao contrário, abrimos possibilidades para novos diálogos em que as ações sobre a prática pedagógica no ensino da leitura e da escrita em anos iniciais sejam tecidas de modo cada vez mais colaborativo, com base na interatividade própria da linguagem enunciativa e dialógica e, por que não, na cibercultura como movimento potente, social e cultural para além do ERE imposto pelo isolamento social devido à COVID-19.

1 OS INTERLOCUTORES DO DISCURSO: Vozes que fortaleceram a travessia

Mãe Joana aprendera sozinha catando cuidadosamente as letras, nas horas de folga nas casas em que trabalhava. Era, talvez, por isso o seu grande desejo e esforço para que os filhos aprendessem a leitura.

Todos foram para a escola. Muitas vezes a fome acompanhava as crianças pelo caminho, pois o pouco dinheiro do pão era desvirtuado para a compra de um caderno, lápis ou borracha. [...] Maria-Nova, à medida que aprendia, se tornava mestra dos irmãos menores e das crianças vizinhas.

Maria-Nova crescia, lia, crescia.

Conceição Evaristo (2006)

Neste capítulo, lançamos nosso olhar sobre os marcos teóricos que embasam o estudo proposto, objetivando aprofundá-los e apresentá-los por meio de uma “escrevivência”, termo cunhado na literatura produzida por Evaristo (2017) para dizer da escrita que emerge da vida. Todavia, os dizeres postulados por nós não constituem apenas uma revisão da produção literária, pois, ao trazer as vozes dos outros, também enunciamos nossas vozes, e, por meio delas, nossa escrita se torna carregada pela nossa vivência.

Reiteramos que o recorte do estudo proposto diz sobre a escrita, sem perder de vista a leitura. Sendo assim, constitui um compromisso histórico e uma necessidade pedagógica atrelar a leitura ao processo da escrita. Logo, mesmo considerando as especificidades de ambas, não as concebemos de modo dicotômico no processo de ensino-aprendizagem. Esse ponto é importante para a compreensão de que a concepção de leitura e a de escrita estão ancoradas à luz do mesmo olhar: o discursivo.

1.1 O entrecruzamento dos fios: os aspectos teóricos da comunicação discursiva

Reconhecendo que há muitas formas de dizer e muitas formas de compreender o mundo, consideramos relevante marcar algumas delas com mais precisão: as que correspondem aos conceitos com as quais dialogamos. Assim, a partir das reflexões iniciais, assentamos as vozes teóricas que embasam este estudo. Elas se complementam reciprocamente na construção da comunicação discursiva.

Assim, destacamos, nos estudos de Bakhtin (2011) referentes à teoria enunciativa dialógica, o dialogismo e a compreensão responsiva, ambos reverberando em experiências

discursivas. A mediação, na perspectiva de Vygotsky (1991)¹¹, é compreendida como a intervenção de um elemento que se põe entre o ser humano e a natureza, através de instrumentos, tendo em vista estabelecer relações uns com os outros, de acordo com o uso de signos, os quais promovem a interação. Também assumimos o postulado teórico de Freire (1989, 2013, 2019) no que tange à prática pedagógica ligada à formação continuada, a partir dos estudos de Gatti (2010, 2013 e 2020) e Souza (2020).

O nosso foco diz respeito ao modo como as professoras ressignificam a prática pedagógica do ensino da escrita com as crianças, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sem, no entanto, perder de vista a leitura, uma vez que lemos a escrita. Reiteramos também que este trabalho é atravessado pelas experiências discursivas individuais das professoras, as quais acolheram essa tessitura, tal como os fios dispostos no tear, com os quais a teia vai sendo construída ao lado da pesquisadora e dos aportes teóricos que ancoram as ideias levantadas, tendo em vista não reduzir as ações a duas esferas: a sala de aula física e sala de aula virtual, devido a pandemia da COVID-19.

Ao ler a epígrafe, podemos compreender que “a palavra serve de expressão de uma em relação ao outro” (BAKHTIN, 1992, p. 107). Ao catar cuidadosamente as letras para si, inferimos que Mãe Joana já intuía que ler a palavra, para além das letras, era condição necessária para uma vida menos “severina”¹². Com certeza, havia, nessa mulher, a luta para que seus filhos, negros e pobres, também aprendessem a ler. Quiçá já soubesse que o mundo é lido antes da palavra. Por isso, pela experiência de vida, ela já sabia que a leitura transforma mundos.

É nessa direção que iremos apresentar conceitos desenvolvidos à guisa da teoria enunciativa dialógica, evidenciados nos estudos bakhtinianos: dialogia e compreensão responsiva. Sendo assim, Bakhtin (2011, p. 349) lembra-nos que “O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda a sua individualidade.” (BAKHTIN, 2011, p. 349). É dessa maneira que o universo cultural do outro, como sujeito, é traçado dialogicamente. Assim, no que concerne ao pensamento de Bakhtin (2011, p. 294-295), compreendemos que:

[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido essa experiência pode ser

¹¹ No livro, *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate* (1996), uma nota do editor elucida que o nome de Vygotsky, apresenta-se escrito de modos diferentes nas línguas ocidentais: em espanhol Vigotsky; em francês Vygotski; em italiano Vigotskij e, por fim, em inglês Vygotsky. No presente estudo, adotamos a forma utilizada na língua inglesa.

¹² Referência ao poema “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto.

caracterizada como processo assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, ou o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos e reacentuamos.

Leitura e escrita são experiências discursivas também individuais, que se desenvolvem na interação permanente com os enunciados individuais dos outros. Lemos, em diversas situações, o que outros escreveram. Assim, tanto uma quanto a outra contribuem para alterar o nosso modo de ser e estar no mundo, mediadas pelas relações de sentido, isto é, por relações sociais. Observamos que, no caminhar da vida que seguia interruptamente, a personagem Maria-Nova “crescia, lia, crescia” e, por conseguinte, reescrevia sua história abrindo portas, portanto, para a reescrita da história do seu povo, porque ela crescia também em relação ao conhecimento da palavra, não como mero sinal, mas como signo que se desvela à luz da “palavramundo” (FREIRE, 2013). Trazer a leitura para a roda sinaliza que ela começa no mundo particular e avança para a palavra, que tem de ter sentido para quem lê, e, por conseguinte, para quem escreve.

A palavra é atravessada pela ideologia porque possui significado e remete a alguma coisa fora de si mesma. Ilustramos, a partir de Bakhtin (2011), a questão, por exemplo, da palavra “negras”. Lida sozinha, solta, descontextualizada, quiçá diga pouco sobre nossas lutas para inserção em uma sociedade europeizada. Todavia, quando a situamos em um contexto – “Vidas negras importam”¹³ –, a palavra “negras” passa a assumir outra conotação. Sendo assim, nossos discursos não são apenas nossos: eles estão carregados de marcas discursivas de tantos outros. Nessa perspectiva, ressaltamos, que de acordo com Volochinov (2013), a palavra não mostra apenas a realidade: ela a interpreta, porque, como signo ideológico, considera o contexto dinâmico, social e permeado pela interação.

A epígrafe que coroa este capítulo está situada no romance memorialista *Becos da Memória* de Conceição Evaristo. A literatura é reconhecida como arte da palavra, e foi na palavra, como signo ideológico, que encontramos a motivação para escrever acerca do porquê, aos olhos de Mãe Joana, “a falta do pão dói menos que a falta da leitura”. Sem tomar posse da

¹³ O enunciado “Vidas negras importam” ressurgiu, como movimento, em 25 de maio de 2020, devido ao assassinato de George Floyd pelo policial Derek Chauvin, em Minneapolis, Estados Unidos. Esse episódio, de clara violência ostensiva, que faz parte de um racismo estrutural, trouxe à tona manifestações a favor de vidas negras e retomou um movimento que teve início em 2014: *Black Lives Matter*. Disponível em <https://blog.imagine.com.br/black-lives-matter/>. Aceso em maio de 2021.

leitura da palavra como signo ideológico, corremos risco de permanecer na invisibilidade, lendo o mundo a partir dos olhos dos outros.

Mais uma vez, reiteramos que ler e escrever são habilidades que possuem especificidades, mas que estão mutuamente encravadas, coladas uma na outra. Logo, demandam ser compreendidas à luz de uma mesma concepção de linguagem. Com isso, interessa-nos bastante uma escuta sensível, de acordo com as premissas sinalizadas por Barbier (2004), sobre os dizeres das professoras colaboradoras. São elas que trazem as palavras do cotidiano da sala de aula acerca do ensino da leitura e da escrita, a ser problematizado teórica e metodologicamente.

Assim, para potencializar o diálogo, convidamos as vozes dessas professoras que, por certo, já ocupam um lugar de relevância teórica e metodológica no que diz respeito ao tema evidenciado. Esse ponto é deveras salutar, porque reabriu caminhos que poderão oportunizar a ressignificação da prática pedagógica sobre o ensino da leitura e da escrita, questão orientadora da pesquisa.

Outro ponto que, desde o início, queremos demarcar, neste estudo, é a opção que o sustenta pela concepção de linguagem interacionista, considerando os saberes constituídos na relação entre teoria e prática, caracterizados por um movimento espiralado e permanente, portanto desligado da visão maniqueísta e fragmentada, típica da abordagem tradicional. Diante do exposto, não iremos nos deter em explanações acerca das outras concepções de linguagem, uma vez que, nos discursos, as professoras fazem referências ao ensino da leitura e da escrita movidas pela interação.

Com a participação colaborativa e enunciativa dialógica, pesquisadora e professoras emergem de seu lugar de raiz, onde, entre afetos, desafetos e estudos, guardam o gosto que nutrem pela educação, mostrando a ousadia de se arriscar, de sair da zona de conforto, para ressignificar a prática pedagógica em um contexto de ERE, mas buscando lastro na educação *on-line*.

Além disso, os fazeres dessas professoras colaboradoras apontam indícios de omissões, na formação inicial, na qual tanto a leitura quanto a escrita não foram configuradas para uma abordagem, na escola, a partir dos modos diferenciados de uso na vida social. A diversidade de textos que circula na sociedade já colore o espaço da sala de aula, mas é preciso perspectivar como são explorados para as crianças no processo inicial de alfabetização (1º e 2º ano) e *a posteriori*, no 3º, no 4º e no 5º ano. Para isso, não há “receita”, a não ser estudar e estudar para entremear a prática à teoria, estimulando, cada vez mais, as professoras a refletirem acerca das

experiências discursivas imbricadas nas próprias práticas pedagógicas, referentes ao ensino da leitura e da escrita.

Queremos destacar que o uso do termo “criança – e não aluno, educando ou estudante – assume, neste estudo, um propósito político, para enfatizar que o lugar é da criança que estuda nos anos iniciais, dentro e fora da escola, como sujeito histórico e social, logo, sujeito de direitos, de desejos e de deveres. A intenção é de romper com a visão adultocêntrica que ainda permeia na sociedade e, conseqüentemente, na escola. Desse modo, esse estudante, antes de tudo, deve se tornar visível, na sala de aula, como criança.

Ainda com referência a essa questão, poderá alguém dizer que os termos “aluno”, “educando” e “estudante” também trazem o indicativo supracitado, sendo, portanto, mais adequados porque estamos tratando de um tema referente ao contexto escolar, no âmbito acadêmico. Contudo, reiteramos que os outros termos abrem portas para atender a todos e todas que estão na escola na condição de discente. No caminho trilhado, corroboramos que a palavra não é um sinal, mas um signo e, como tal, carrega um conteúdo ideológico e “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN, 1992 p. 21).

Na perspectiva dialógica “[...] a língua passa a integrar a vida, por meio de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua.” (BAKHTIN, 2011, p. 265). A língua é, portanto, um sistema de signos demarcadamente ideológico, porque ela passeia por diferentes classes sociais e, assim, cada sujeito enuncia de modo diferente, mas não desigual, sua percepção sobre o mundo.

A palavra fora do contexto pode dizer nada ou muito pouco. A palavra “negro” pode ter usos e entonações diferenciadas, a depender da situação comunicativa. A entonação e o contexto é que fazem a palavra se transformar em enunciado. Assim, pode-se afirmar que a palavra, isolada ou *a priori*, não carrega juízo de valor ou emoção.

Dito isso, para Bakhtin (2011), o enunciado não é uma convenção, mas a unidade concreta da comunicação discursiva. Por isso, difere da oração. Ou seja, ao utilizar a língua, os enunciados orais ou escritos estão presentes. É com base nessa acepção que os gêneros discursivos, que são enunciados, necessitam ser compreendidos para adentrarem à sala de aula. Mais adiante, iremos discorrer a respeito desse ponto, por ser ele imprescindível para o planejamento de situações leitoras e escritoras na escola, considerando-se a linguagem em sua dimensão social.

Importante é ressaltar que “A enunciação é o ato de produção do discurso, é uma instância pressuposta pelo enunciado (produto da enunciação). Ao realizar-se ela deixa marcas

no discurso que constrói.” (FIORIN, 2018, p.55). Frente ao exposto, percebemos haver um elo entre as variadas vozes na mesma enunciação discursiva, e sua historicidade significa que a enunciação emerge da interação social. Assim, o que eu, você e nós dizemos está recheado da fala de outros. O locutor e o interlocutor assumem igual relevância no discurso, porque o primeiro fala para interagir com o segundo de modo ativo, coerente com o que foi enunciado, mesmo quando silencia. A linguagem é heterogênea por ser constituída por tantas vozes, sem que possamos nos dar conta de quais são elas.

Fiorin (2018) ainda assevera que o conceito referente ao dialogismo pode permitir variados sentidos: aquele que está implícito no enunciado; aquele explícito por intermédio da inclusão de vozes de outros enunciados; e, por fim, aquele que indica a resposta dada por cada pessoa às inúmeras vozes que circulam na realidade dos sujeitos envolvidos. Isso leva em consideração a ativa posição responsiva, conceito desenvolvido por Bakhtin, que aparece no livro *Marxismo e filosofia da linguagem* e, mais adiante, em *Estética da criação verbal*. Para esse autor, se existe diálogo, há compreensão responsiva ativa, mesmo quando a resposta é inadequada ou quando não há resposta. Assim, nas palavras de Bakhtin (2011, p. 271), “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”

Visto assim, o ato responsável ou ético é uma resposta do interlocutor, isto é, um posicionamento demarcado pelo signo ideológico, a palavra oral e escrita acerca do discurso ora mediato ou imediato já estabelecido (SOBRAL, 2008). Essa resposta está mais intimamente ligada a um discurso do que à réplica a uma pergunta. Compreendemos que a resposta dada ao outro é para que ele conheça as ideias, os pensamentos, as experiências, ou para prosear com outro que há em cada um de nós, tendo em vista assumir a responsabilidade dos nossos atos manifestados em nossas experiências discursivas, o que também revela a prática pedagógica.

Nessa perspectiva, “[...] o dialogismo são as relações de sentidos que se instauram entre enunciados.” (FIORIN, 2018, p. 19). Como já foi enfatizado, a linguagem é social e está sempre entre o interlocutor e o locutor, construindo relações de sentido, porque é assim que a linguagem entra na vida. Com filiação à orientação firmada nos estudos bakhtinianos, caminhamos para a compreensão de que o dialogismo é a comunicação interativa em que cada um se vê e se reconhece por meio do outro.

De acordo com Bakhtin (1992, p. 106)),

A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado.

Ao refletir ainda mais um pouco acerca dos conceitos indicados, vale frisar que na perspectiva teórica que envolve esse estudo a leitura e a escrita têm um caráter interativo, por meio do qual, é lendo e escrevendo que o sujeito se insere na comunicação. Dessa maneira, as professoras e as crianças produzem enunciados que precisam ser lidos de modo linguístico, mas também social, ideológico, como processos enunciativos e dialógicos.

Nessa direção, pensamos ser relevante trazer os estudos freireanos sobre o diálogo, tendo em vista aproximá-los da discussão apresentada, considerando a teoria enunciativa e dialógica. Assim, para Freire (2006, p. 118):

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro.

Diante do conceito de dialogismo lançado na teoria bakhtiniana, em que emerge como comunicação interativa na qual o interlocutor ou locutor se percebe e se reconhece no outro ao tempo que aponta a dialogia como o ato do diálogo, podemos inferir que o pensamento freireano acerca do conceito de diálogo se configura como uma relação dialógica que, ao se respeitar, também respeita o outro, sua cultura, seus saberes, suas experiências. Logo, o entrecruzamento desses conceitos contribui para que as professoras colaboradoras ressignifiquem pontos já costurados na prática pedagógica, mas o inverso também poderá ocorrer. Para Saviani (2013, 91),

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas de transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isto significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática

É nesse movimento permanente e reflexivo para a transformação entre prática e teoria e teoria e prática que a *práxis* ocorre continuamente, porque o mundo não está pronto, completo, acabado. Assim, é possível pensar sobre como ressignificar os modos de ensinar a ler e a escrever revisitando os movimentos que as professoras fazem, não para buscar erros e equívocos – ao contrário o que elas já realizam em sua prática pedagógica com as crianças que aprendem a ler e a escrever.

Tomar para si a palavra discurso, apresentada por Bakhtin (1992) como signo, isto é, algo que, de acordo com a enunciação, significa e representa alguma coisa para alguém, portanto, poderá fazer diferença na escola ao ensinar a ler e a escrever, porque, nela, a criança terá a oportunidade de interagir com diferentes vozes, logo, com diversos pontos de vista a respeito de um mesmo assunto, por exemplo.

Já a palavra como sinal tende a ser um mero identificador, pois ela, na maior parte das vezes, enseja apenas uma decodificação sem compreensão do que está dito por trás do que foi lido (os implícitos, o subentendido), colaborando para a produção de uma escrita artificializada. Por isso, concordamos com as premissas do enunciado supracitado de Saviani (2013) a respeito do movimento da prática na busca das *práxis*.

Logo, não pactuamos com a “leitura” ensinada sob a perspectiva de unir letras, unir sílabas para formar palavras, uma vez que esse processo não propicia uma contribuição efetiva como prática social. Dessa ação, infelizmente, ainda cristalizada na escola, ressurgiu a pergunta que ecoa: como é mesmo que as crianças irão escrever textos, se ainda nem leem e nem escrevem de modo proficiente? (BRASIL, 2017).

A experiência de formadora em quase duzentos municípios baianos (período de 2012 a 2018) nos permitiu observar, acompanhando as salas de aula com os programas Pacto-BA¹⁴ e PNAIC, o distanciamento da leitura e da escrita como prática social, ainda que muitos coordenadores pedagógicos e coordenadoras pedagógicas acreditassem que trabalhavam nessa perspectiva.

O Pacto pela Educação, conhecido como Pacto-BA, foi um dos programas coordenados pelo Programa de Apoio à Educação Municipal (Proam), vinculado SUPAV¹⁵, instituído em 2007 e substituído em 2018. O Proam coordenava, dentre outros programas, o Pacto-BA. Ele foi organizado em três eixos de abrangência: 1) formação continuada para professores dos anos

¹⁴ O Pacto pela Educação, na Bahia, foi instituído em 28 de abril de 2011, conforme o Decreto de número 12.792 e mantido até o período de 2015 a 2018.

¹⁵ Superintendência de Avaliação.

iniciais do Ensino Fundamental, nas áreas de Alfabetização, Linguagem e Matemática; 2) gestão; 3) avaliação.

O Pacto –BA surgiu em 2011, tendo como exemplo o Programa de Alfabetização na Idade Certa, do Ceará, iniciado em 2007, cuja meta era garantir a alfabetização dos alunos do 2ª ano. O Pacto–BA começou o processo formativo com formadores municipais de 312 localidades do estado, *inicialmente* com turmas do 1º ano.

Em 2013, surgiu o PNAIC, com objetivo de garantir o direito à alfabetização de todas as crianças na instituição. Em um dado momento, os dois programas caminharam juntos, com foco na alfabetização das crianças dos municípios baianos. Mais adiante, ainda neste capítulo, continuaremos o diálogo acerca desses dois programas, porque é a partir deles que este estudo começou a ser pensado.

Diante do que foi exposto até o momento, compreendemos ser relevante conhecer, desde a formação inicial, a história da alfabetização no Brasil e as concepções de leitura e escrita cujas bases poderão alimentar a construção ou a reprodução de métodos e técnicas que não apenas contribuem para práticas reprodutivas no que se refere ao ensino e aprendizagem de ler e escrever, mas também para o apagamento da voz do professor ou da professora, inscrita nos discursos externos.

As notas acima apontam alguns dos caminhos percorridos pela leitura e pela escrita em um dado período do tempo histórico, para que, assim, possamos compreender que esses caminhos foram marcados por relações binárias. De acordo com Hebrard (1999), a escrita, ao contrário da leitura, não alcançava a todos, porque demandava mais tempo e recursos financeiros. Nessa época, a aprendizagem leitora visava ao desenvolvimento da habilidade de decodificar pautada na prática da leitura silenciosa ou oralizada.

Nos anos iniciais, com as devidas exceções, por certo, no que tange à alfabetização, houve ainda a predominância da leitura esvaziada de sentido para as crianças, o mesmo ocorrendo com a escrita. É fato que, atualmente a despeito dessa investigação acadêmica, ambas, leitura e escrita ainda não são compreendidas como objeto de um ensino baseado numa concepção interacionista de linguagem.

E por que defendemos a experiência com a língua social, interativa, com as múltiplas linguagens? A resposta nos veio de inúmeros pesquisadores, cujos dados são revelados em documentos oficiais (PCN, BNCC, DCRB), porque eles trazem, em seu cerne, uma eficaz abordagem do ensino-aprendizagem da língua, que contribui para a formação do sujeito em sua totalidade, objetivando o exercício da cidadania de modo cada vez mais crítico, consciente,

emancipatório. Entretanto, sabemos que há uma distância entre o escrito nesses documentos e as condições ofertadas para que esses discursos sejam materializados.

O encontro entre leitura e escrita foi um movimento que passou a transitar, aqui no Brasil, por volta, da metade do século XIX, porque, anteriormente, havia um diferencial no ensino, que separava quem iria ler daqueles que iriam copiar (não escrever). E quem eram os produtores dos textos? Onde moravam? O que faziam? Qual o seu grupo social? Percebemos, ao adentrar um pouco mais no estudo da história da escrita, de onde vem a cópia, a reprodução das letras, o ensino da escrita e, não com a escrita. Uma resposta possível nos vem do estudo de doutorado de Vieira (2017), que esmiúça o uso das cartilhas desde o século XVI, bem como as memórias que repercutem nas ações das professoras alfabetizadoras.

Aqui, registramos nosso modo de conceber a leitura a partir das palavras de Freire (1986, p. 15): “[...] ler não é só caminhar sobre as palavras, e também não é voar sobre as palavras. Ler é reescrever o que estamos lendo para descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto do leitor”. Logo, a leitura é uma prática social e política de extrema necessidade, considerando a formação à luz de um arcabouço teórico que promova a libertação dos sujeitos, não mais a opressão

Compreendemos, ainda mais, que o signo está carregado de ideologia. No que diz respeito à aprendizagem leitora e escritora, a quem interessa manter meninos e meninas pobres, negros e pardos, em sua maioria, amarrados a um ensino cujo foco do trabalho está ligado a uma concepção de linguagem que não incita o pensamento crítico, não autoriza o dizer com as próprias palavras, não escuta, de modo sensível, o dito do outro, e que, por fim, tende a “encher” cada componente curricular de conteúdo não como um meio, mas um fim em si mesmo? Entregar as atividades leitoras e escritoras apenas para professores e professoras do componente curricular Língua Portuguesa, entendidos como os únicos profissionais de leitura e escrita na escola é olhar para a linguagem de modo muito reducionista.

Freire (1986) acrescenta que está a favor da seriedade intelectual e, por isso, é relevante conhecer o texto e o contexto. Contudo, é relevante ser crítico, porque a crítica cria a disciplina intelectual tão necessária para a ativa compreensão responsiva, por meio de perguntas ao que está sendo lido, bem como ao que está sendo escrito, porque não devemos ser submissos diante do texto. Ler é mais que uma mera atividade: é uma operação cognitiva que exige muito esforço. Segundo Bakhtin (2011), a recepção está assentada na enunciação, e essa é única quando pensamos para falar acerca de cada enunciado lido. Sendo assim, é imprescindível que as crianças, desde cedo, encarem a leitura e a escrita com muita seriedade.

Bakhtin (2011) concebe a linguagem como um sofisticado instrumento de comunicação, atividade dinâmica, dialética e heterogênea que emerge na (e da) interação entre os interlocutores do discurso, sendo materializada por meio de enunciados orais e escritos. Para ele, “[...] cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora os seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos de gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Complementamos os pontos supramencionados com as reflexões de Rodrigues (2005):

Fora da situação social de interação (chamada por alguns pesquisadores de espaço de circulação), perde-se a dimensão do enunciado e do gênero: o que era irônico pode ser visto como sério, o gênero pode ser outro, já não se pode mais tomar uma atitude responsiva, pois falta o “acabamento” do enunciado. Assim, a situação da interação é o critério primeiro e central para o estudo do gênero. (RODRIGUES, 2004, p. 436, grifos nossos)

Nesse viés, olhar para historicidade dos enunciados (gêneros discursivos) é compreendê-los a partir da constituição histórica que agregam, para não os esvaziar de sentido. Por isso, lá no início dessa tessitura, recorreremos à palavra “escrevivência”, uma escrita inscrita na (e pela) vida dos sujeitos que, ao dizerem de si, também carregam as vozes dos outros e seguem apanhando outras vozes como protagonistas de sua história. Tal passagem nos lembra o poema de João Cabral de Melo Neto que diz: “Um galo sozinho não tece uma manhã / ele precisará sempre de outros galos”.¹⁶ É essa teia de vozes que potencializa a comunicação na interlocução.

Ao unir prática e teoria, ou o inverso, compreendemos que a interação entre os sujeitos se realiza pela palavra (discurso), “território comum do locutor e interlocutor” (BAKHTIN, 2006, p. 107). Nessa dinâmica, todos têm o que dizer e precisam dizer, uma vez que nos constituímos como sujeitos da (e na) história por intermédio das relações dialógicas. Aqui, cabe trazer para o diálogo os motivos pelos quais a proposta também busca um fazer, na escola, pautado nos gêneros discursivos. *A priori*, partimos da premissa levantada por Bakhtin (2011, p. 262) de que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

¹⁶ Referência ao poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto. Disponível em: <https://www.escritas.org/pt/t/11508/tecendo-a-manha>. Acesso em: 10 set. 2020.

A despeito do que sinaliza o referido autor, operacionalizar, na escola, os estudos dos gêneros discursivos na vertente enunciativa e dialógica potencializa o sujeito como produtor de relações de sentido que ganham corpo na aula, porque, na “[...] interação, os discursos vão sendo construídos e reconstruídos levando sempre em consideração o contexto social [...] por meio da linguagem verbal e não verbal” (LIMA e SOUZA, 2016, p. 20).

Brait (2009) nos chama a atenção para o fato de que dialogismo e polifonia são diferentes. O primeiro instaura a linguagem, e a polifonia diz sobre as vozes polêmicas em um discurso. Esse, por sua vez, também pode apresentar uma voz monofônica, em que predomina um determinado enunciado. Assim todo enunciado é dialógico, mas nem todos podem ser polifônicos.

Fiorin (1997, p. 231) ratifica:

Apreende-se a heterogeneidade constitutiva pela memória discursiva de uma dada formação social. É a apreensão dos diferentes discursos que circulam numa dada formação social dividida em classes, subclasses, grupos de interesses divergentes, pontos de vistas múltiplos sobre uma dada realidade, que permite ver as relações polêmicas entre eles.

Na heterogeneidade constitutiva, o outro é um fio invisível no discurso, mas está presente sem autoria específica. A interdiscursividade também transita nos planos de aula das professoras e nas atividades desenvolvidas, cuja finalidade é ensinar as crianças a ler e a escrever, não apenas no componente curricular Língua Portuguesa. É assim que as crianças, como sujeitos históricos, com suas experiências discursivas individuais e vivendo em contextos diversos, também começam a interagir com essas atividades “mediatizadas pelo mundo” (FREIRE, 1989). Dessa forma, as crianças poderão assumir a ativa compreensão responsiva ou responderem por meio da ausência, dos silêncios, dos ditos erros, mas essas atitudes não são passivas.

O conceito de polifonia emergiu das reflexões da prática de Bakhtin (2011) como leitor do romance de Dostoiévski. Em nossa compreensão, a polifonia se refere à multiplicidade de vozes que atravessam os discursos, não apenas literários, mas em todos campos de atuação, sem que, muitas vezes, possamos perceber, porque a palavra do outro é apreendida por cada sujeito no discurso interior. O dialogismo é o princípio constitutivo da linguagem. Assim, a voz alheia entra em nossos discursos de vários modos, considerando as experiências discursivas de que nos apropriamos nos diferentes contextos.

Sobre seus estudos acerca do círculo bakhtiniano, Faraco (2009, p. 85), defende:

Nossos enunciados emergem – como respostas ativas que são no diálogo social – da multidão das vozes interiorizadas. Eles são, assim, heterogêneos. Desse ponto de vista, nossos enunciados são sempre discurso citado, embora nem sempre percebidos como tal, já que são tantas as vozes incorporadas que muitas delas são ativas em nós sem que percebamos sua alteridade (na figura bakhtiniana, são palavras que perderam as aspas).

Ao postular o trabalho na escola com os gêneros do discurso, considerando Bakhtin (2011), ratificamos que essa prática não se refere a modelos estáveis do texto, com foco tão somente em sua construção composicional (forma padrão como determinado gênero discursivo se estrutura dentro do campo social do qual faz parte), uma vez que o conteúdo temático guarda os elos dialógicos que o enunciado traz de outros textos. Isso significa que esse espaço vai além do que está posto no tema ou assunto. Por fim, o estilo traz, a depender do gênero, as marcas de quem escreve, ou seja, o modo pelo qual desenvolve o conteúdo temático. Acerca do estilo, o autor pontua que ele “[...] está indissolúvelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 265).

O ensino que nos foi dado emergiu sob o signo da “educação bancária”, criticada por Freire (2019). Por isso, pouco dialogávamos na escola e, quando “escrevíamos”, era para responder a questionários ou fazer redações para serem corrigidas pelas professoras. Esses modelos seguiram tatuados em nós como alunas e, conseqüentemente, como professoras.

Trazemos as reflexões do tempo pretérito, mas, infelizmente, o tempo passado ainda passeia no tempo atual, revestido de pós-modernidade, em que há pouco tempo ou disposição para o diálogo. Nesse diálogo, como locutoras que constroem o enunciado, concordamos que: “Não é por nenhuma opção ideológica prévia que é necessário dar a palavra a quem foi silenciado: é uma necessidade linguística ouvi-la se se quiser compreender a atividade com textos como uma atividade de produção de sentidos.” (GERALDI, 1995, p. 113).

Diferentemente do que nos foi ensinado, escrever é produzir sentidos e tem um endereçamento, mesmo quando escrevemos para nós mesmos: “[...] o discurso entrelaça com ele discursos outros em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros.” (BAKHTIN, 1998, p. 1992). E as vozes que ressoam desses e nesses diálogos fazem brotar uma escrita da vivência que, dialeticamente, contribui para nossa inscrição no mundo e vão definindo a compreensão que nós, professores e professoras, temos do que é aprendizagem. É, pois, nessa direção, que continuaremos nosso diálogo.

Como já enfatizamos, também a teoria desenvolvida por Lev Semenovich Vygotsky, nos aportes relevantes para a construção do conhecimento, toma como referência a condição

histórica e cultural de cada sujeito. Para ele, é por meio da linguagem que a interação vai ganhando forma diante do mundo em que vivemos.

Para Vygotsky (1991), a criança aprende por meio da mediação, a qual é potencializa a aprendizagem. Freitas (1994, p. 93), estudiosa da teoria vygotskiana, sinaliza:

Nas crianças pequenas, o pensamento evolui sem a linguagem. Os primeiros balbucios se formam sem o pensamento e têm como objetivo atrair a atenção do adulto. Aos dois anos de idade, o pensamento pré-linguístico e a linguagem pré-intelectual se encontram e se juntam, surgindo um novo tipo de organização linguístico-cognitivo. A essa altura, quando essas duas linhas se encontram, o pensamento se torna verbal e a linguagem racional [...]. Desse momento em diante, a criança passa a sentir a necessidade das palavras, tenta aprender os signos: é a descoberta da função simbólica da palavra.

Ao abarcar a dialética como pressuposto para a organização de uma teoria que olhe para o ensino e a aprendizagem como processos sociais, o autor traz as premissas do método dialético para observar as transformações qualitativas relacionadas às atitudes presentes na construção do desenvolvimento humano, ao lado das situações que circulam na sociedade. Nesse sentido, a teoria vygotskyana ressalta a mediação como ponto nodal para a apropriação de cada novo conhecimento.

Para aprender a escrever, por exemplo, a criança não tem acesso direto a esse conhecimento novo, ou seja, esse contato é mediado por textos, objeto cultural e social. As aproximações para a construção desse conhecimento estão arraigadas nas relações de sentido, nas quais existe o “outro social”, que não é apenas a pessoa, mas também os objetos, bem como a cultura, o contexto social.

Dito isso, focamos na mediação, aspecto imprescindível no trabalho do professor e da professora na escola, compreendendo a criança como sujeito histórico e cultural e, portanto, que pensa, que tem experiências, que interage com o mundo, e, por isso também, aprende a linguagem, a escrita e a leitura, e assim vai se desenvolvendo. Dessa forma, a aprendizagem não está restrita a uma etapa que precisa ser “consolidada” para que a criança desenvolva a outra.

Ilustramos a assertiva acima com uma cena, ainda viva na sala de aula, em que a criança tem de “aprender” primeiro as letras do alfabeto, para depois ter acesso ao texto. E, quando o texto entra na sala, não tem como centralidade a leitura compreensiva em todos os sentidos sociais. Na maioria das vezes, o plano de aula não foi pensado ou elaborado com tempo para trazer as vozes das crianças para a própria aula.

O conceito de mediação, nos pressupostos teóricos vygotskianos, diz respeito à relação do homem com o mundo e com os outros sujeitos. Não temos acesso direto ao objeto do conhecimento. Tal acesso ocorre na interação com diferentes interlocutores. Nos dizeres de Vygotsky (1988), a criança, *a priori*, parece estar falando, e é na interlocução com os outros que essa fala é enunciada, revelando seu próprio olhar acerca do mundo

É na interação, território dialógico demarcado por convergências e divergências, que a criança, como interlocutora, se comunica. Vygotsky (1988) aponta que há níveis diferentes de desenvolvimento: o real, o proximal e o potencial. O reconhecimento desses níveis contribui para que se possa mediar o processo de aprendizagem.

Vygotsky (1988) afirma que cada nível está situado em uma zona de desenvolvimento. Para ele, o que a criança sabe fazer sozinha é o desenvolvimento real; o desenvolvimento proximal se relaciona aos processos mentais que estão sendo construídos na criança, aprofundados para que assumam o desenvolvimento potencial. Todo esse processo é mediado por instrumentos e signos.

Nesse sentido, ensinar como pontua Freire (2019), não deve ser concebido, por aquele que ensina, como replicar, transferir conhecimento, como se o sujeito, a criança, não carregasse, em sua bagagem, ao chegar à escola, suas experiências, seus desejos e, sobretudo, seus direitos. Direito de usufruir de atividades que potencializem sua apreensão do mundo social, em diálogo constante com a experiência de outras crianças, porque elas precisam participar ativamente da aula planejada pelo professor ou professora.

A compreensão de que a criança não é mera receptora dos conhecimentos apresentados a ela no contexto em que está envolvida, e que sua inserção no mundo é influenciada também pela história, pela cultura, é fundamental para que, na escola, as atividades sejam pensadas como práticas discursivas mediadas por relações dialógicas (BAKHTIN, 2011).

Nessa vertente, o ensino-aprendizagem deve ser pautado nas experiências sociais que emergem da palavra viva de cada sujeito, da reflexão a respeito da palavra que escuta e que diz, com a finalidade de interagir com outros. Observamos que a colaboração entre os sujeitos, além de fomentar a construção do objeto de conhecimento estudado, também contribui para desenvolvimento da formação humana, aproximando as crianças de relações sociais menos autoritárias, centradas no apagamento da identidade do outro.

Os pontos supracitados nos permitem pensar na relação da criança com a leitura e a escrita na escola como prática social, já que, de acordo com Vygotsky (1991), ela desbrava o mundo mediada pela linguagem, na interação com os outros, e esse aprendizado contribui para seu desenvolvimento.

Trata-se de um mundo real, vivo, cercado por múltiplas linguagens inclusas dialogicamente, que estão à disposição da criança porque ela é um sujeito que está no contexto social. Não obstante, esse mundo é, muitas vezes, reduzido, na escola, por práticas pedagógicas que podam a criatividade, a imaginação, a brincadeira, as relações dialógicas, a escuta ativa sobre o que as crianças têm a dizer a respeito da história lida, do vídeo a que assistiu, de uma brincadeira etc.

Dito isso, podemos compreender o quanto é complexo para uma criança aprender a ler e a escrever sem a mediação direta, mesmo quando ela já tem alguns conceitos desenvolvidos, oriundos de sua vivência cotidiana. É nesse sentido que a teoria vygotskyana defende a importância da linguagem para a aprendizagem e para as relações sociais, a interação de adultos e crianças, os mais experientes e os menos experientes. Por isso, as relações sociais estão fundadas com ato interativo mediado pela linguagem, tendo, na oralidade, duas funções centrais: a função social e comunicativa, e a função organizadora, que planeja o pensamento.

A compreensão do professor ou da professora e da criança do que ela já faz sozinha e do que precisa do outro para realizar contribuirá no processo para a reescrita de textos, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental e, por conseguinte, a cada novo desafio.

A ZDP é elaborada como um lócus interpsicológico construído nas interações sociais em que somos envolvidos e envolvidas, nas quais precisamos lidar com a produção de novos conhecimentos. Essas interações sociais movem-se dialogicamente com a criança e o adulto, no caso da escola, com a professora, sujeito mais experiente. Todavia também ocorre entre as crianças e, até mesmo, com interlocutores que não estão presentes.

1.2 Olhares para o ensino da escrita a partir dos documentos oficiais: Base Nacional Comum Curricular e o Documento Referencial Curricular da Bahia

Em nosso estudo, refletimos sobre as proposições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) e do Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB, 2019), considerando a concepção de linguagem, de leitura e escrita de textos, pontos importantes para o aperfeiçoamento do estudo proposto. A escuta sensível às vozes da sala de aula, no contexto em que as professoras colaboradoras estão em seus municípios, no momento, desobjetivando o currículo para construir um “novo” referencial curricular do lugar onde vivem a rotina da docência.

A priori, não podemos nos furtar de dizer que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e O Documento Referencial Curricular da Bahia (DCRB) não são currículos, mas

trazem considerações que precisam ser discutidas com os sujeitos, porque, de acordo com Eugênio (2009, p. 38),

[...] as atividades desenvolvidas nas escolas não são neutras, o conhecimento trabalhado nelas é uma escolha de um universo muito mais amplo de conhecimentos e princípios sociais e reflete, logicamente, as relações sociais de poder na sociedade. As instituições escolares estão envoltas em contradições e suas práticas, repletas de significações, relações e contestações, o que faz, do campo educacional e do currículo, um território contestado.

O Estado da Bahia também construiu o próprio referencial fundamentado na BNCC (BRASIL, 2018), embora buscasse assegurar as especificidades próprias do Estado. Mesmo assim, há muito o que questionar ainda, considerando as especificidades dos povos indígenas e quilombolas, por exemplo. Talvez possamos vislumbrar tais elementos na produção dos referenciais municipais no trato com as diferenças, para que o documento seja implementado no intuito de melhorar as realidades outrora já evidenciadas. Caso contrário, teremos mais um documento em que as vozes de lá não compreendem os ditos das vozes de cá.

É relevante que cada rede municipal estude criticamente o documento, compreendendo-o não como o currículo, mas como propõe o DCRB (2019, p. 13):

[...] referência, como o próprio nome deixa antever, para que municípios do Estado da Bahia elaborem os seus currículos com convergência de princípios, intenções e temáticas contidas no Referencial do Estado, para o desenvolvimento de práticas educativas que possibilitem a permanência e o sucesso dos estudantes na escola.

No estudo que estamos construindo, interessa-nos conhecer a concepção de linguagem inerente ao documento e, por conseguinte, de escrita que está nele delineada, na intenção de analisar, questionar, refletir, problematizar, enfim, trazer para o diálogo, porque o que está proposto diz respeito à garantia do direito de aprender da criança que está na escola, logo, do dever de ensinar a essa criança. Desse modo, é necessário que conheçamos seu teor para debater acerca de como as habilidades referentes à leitura e a escrita para o 1º e 2º anos estão delineadas. Isso é importante porque compreendemos que esse diálogo perpassa também pela formação inicial, continuada, bem como pela autoformação.

Esse investimento na leitura crítica é extremamente relevante, principalmente diante do novo Programa de Alfabetização – Tempo de Aprender¹⁷ – instituído conforme o Decreto nº 9765/2020, o qual, ao promover o curso intitulado ABC, oficializando o ensino de leitura e escrita pautado no método fônico, descarta o esforço (ainda não alcançado) da alfabetização como processo discursivo.

No DCRB (BAHIA, 2019), o ensino de Língua Portuguesa tem o foco deslocado de conteúdos para abarcar as competências e habilidades que vão permeando os quatro campos de atuação: jornalístico-midiático, vida pública, ensino e pesquisa e, por fim, artístico-literário, conforme também está posto na BNCC. Esses campos de atuação estão ligados às práticas de linguagem: leitura, escrita, oralidade, análise linguística semiótica, sendo que essa última permeia todos os campos de atuação.

Nos dois documentos oficiais, o protagonismo da criança é tomado como condição necessária para aprender. Compreendemos que esse protagonismo é construído na/pela linguagem. Nessa construção, são considerados, no processo pedagógico, a criatividade, o lúdico, a dimensão afetiva, ao lado da cognitiva e social. Logo, a proposição é que as aprendizagens sejam desenvolvidas a partir das interações e vivências cotidianas, ancoradas na perspectiva histórico-crítica, tal como se pode observar no excerto abaixo, retirado do DCRB (2018, p.150):

A língua é um fenômeno vivo, extremamente variável, assim como seus falantes. É por meio do uso da língua materna que somos capazes de receber e de processar informações quaisquer, inclusive as informações matemáticas, bem como esclarecer dúvidas, comunicar nossos resultados e propor soluções. A língua materna é aquela na qual são lidos os enunciados, são feitos os comentários, e a que permite interpretar o que se ouve ou o que se lê nos diversos suportes.

Essa proposição traz um conceito de língua como processo vivo e dinâmico, que respeita a variação linguística sem, contudo, negar a norma-padrão, a qual vai sendo ensinada à criança por meio de enunciados concretos (gêneros discursivos) apresentados por Bakhtin (2011). Essa concepção de língua já foi inscrita nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, (1997) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (DCNEF) (BRASIL, 2010).

¹⁷ De acordo com o Ministério da Educação, o “Tempo de Aprender” é o programa sobre alfabetização mais completo da história do Brasil. Destinado principalmente às crianças da pré-escola e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, anos iniciais.

No DCRB (BRASIL, 2019, p. 151) está registrada também a situação da leitura e da escrita das crianças baianas, enfatizando-se que ainda há muito por fazer:

No cenário baiano, assim como em boa parte do país, vivemos ainda os reflexos da precária escolarização da população, que não dispõe, em sua totalidade, do acesso aos livros e bens culturais, fruto da chamada “cultura letrada”. Há muito o que fazer para transformar esse quadro e, se os nossos estudantes não trazem esses bons hábitos de casa, a escola acaba por assumir sozinha a responsabilidade por essa questão.

Há 30 anos, a discussão acerca da repetência na 1ª série era um tema recorrente, e as justificativas guardavam os destaques que sinalizamos no texto. Nessa época, não havia tantos professores graduados, e as famílias das crianças das escolas públicas possuíam pouco contato com os livros. Logo, a escola assumia a responsabilidade praticamente sozinha. Naquela época, ensinava-se a escrita por meio de letras, sílabas, palavras e frases. Não havia um destinatário para essa escrita: elas escreviam para serem corrigidas pelo professor ou pela professora. A reflexão a respeito do que realmente mudou ao longo dessa travessia nos lança a pergunta: o que realmente mudou no cenário da apropriação da linguagem escrita?

Em seu estudo, Gusmão (2015) retrata a prática pedagógica da professora Maria, no que tange à reescrita de textos. É observada, durante a investigação, a imensa preocupação dessa professora em “dar o conteúdo”, conforme observamos:

A preocupação da professora 4Maria era apenas na ênfase do como fazer e fazer sempre da mesma forma [...]. A escrita como produto, quando priorizava atividades de cópias, de palavras e de frases, e a repetição dos mesmos tipos de exercícios, acreditava que os seus alunos, ao decorarem as lições e as atividades, estavam aprendendo. (GUSMÃO, 2015, p. 165-167)

Essa preocupação também é confirmada na fala da maior parte das professoras que acompanhamos na formação do Pacto–BA e do PNAIC, no período de 2012 a 2018. Mesmo quando a formação continuada propunha uma agenda formativa que fomentava o desenvolvimento do professor e da professora reflexivos, era difícil para eles desconstituírem-se desses modelos, já que suas raízes estavam alicerçadas em uma formação inicial focada na reprodução, na transferência do conhecimento firmado na racionalidade técnica imposta pelo positivismo.

Será que o conhecimento acerca da linguagem não cabe no currículo da formação inicial de professores que atuam na Educação Infantil e em anos iniciais? E o que mesmo cabe para

que esse futuro profissional compreenda os processos que envolvem a apropriação da escrita de textos pelas crianças dos anos iniciais? Por que será que “a professora Maria, profissional obediente e cumpridora de ordens que emanam de fora das salas de aula [...], trabalhava, ano após ano (por 15 anos seguidos!), sempre da mesma forma como havia trabalhado nos anos anteriores?” (GUSMÃO, 2015, p. 164). Tais questionamentos são mencionados para que possamos pensar sobre os caminhos percorridos por professores na elaboração de seus planejamentos, conforme os saberes experienciais firmados, muitas vezes, no discurso interior, sem a interlocução com outros.

Vale também reiterar que, nesse cenário, inscrito no DCRB (2019), a escrita é lançada a partir do 1º ano, considerando os campos de experiência desenvolvidos na Educação Infantil, pois a criança que chega nessa etapa esteve inserida em contextos discursivos caracterizados por relações de sentido, proclamados no círculo bakhtiniano como bases de uma produção entre os sujeitos. Sem o outro, nesse processo, não há dialogismo, ou seja, é na interação que as relações dialógicas e a comunicação discursiva são concretizadas.

Assim, a escola é um espaço social, e a criança que está nela, aprendendo a escrever, é um sujeito dialógico. Logo, necessita experimentar a escrita com interlocutores “de verdade mesmo”, como está sinalizado no DCRB (2019, p. 251).

Tal concepção vem reforçar a necessidade de educar para o mundo, de ensinar ao estudante que a escrita e a leitura vão mais além do que conhecer as 26 letras do alfabeto. Para isso, é necessário o trabalho com práticas de leitura e escrita com diversos textos que circulam também fora dos muros da escola. Além disso, é preciso considerar que há práticas escolares tão reais e tão sociais quanto às externas à escola.

Embora o DCRB, firmado na BNCC, no que se refere ao Ensino Fundamental, anos iniciais, aponte para a apropriação da escrita com foco na “construção da consciência fonológica, do conhecimento sobre as diferentes estruturas silábicas, as regularidades ortográficas diretas, as diferentes grafias do alfabeto [...]” (DCRB, 2019, p. 106), ele traz pistas que permitem inferir acerca da relevância da alfabetização a partir de uma proposta da escrita como atividade cultural, alicerçada em práticas sociais, no sentido de que “[...] produzir um texto em linguagem escrita não significa, necessariamente, saber grafá-lo corretamente de próprio punho [...] oralmente – mas em linguagem escrita.” (DCRB, 2019, p. 106-107). O texto está na centralidade do trabalho com a escrita, e não como pretexto para ensinar letras, sílabas, palavras e frases.

É, pois, nesse sentido, que Geraldi (1996) enfatiza que:

Aquele que aprendeu a refletir sobre a linguagem é capaz de compreender uma gramática – que nada mais é do que o resultado de uma (longa) reflexão sobre a língua; aquele que nunca refletiu sobre a linguagem pode decorar uma gramática, mas jamais compreenderá seu sentido. (GERALDI, 1996, p. 64)

O modo pelo qual o DCRB (2018, p. 34) desenha o perfil do professor ou da professora, para estar na sala de aula na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, em anos iniciais e anos finais, demanda continuidade da formação em serviço para que, cada vez mais, eles tenham ao alcance ferramentas que potencializem um fazer na sala de aula que contribua para aprendizagem. Dessa forma:

[...] perspectivam-se professores implicados no compartilhamento de suas experiências profissionais com os saberes e a vida, de maneira a interagir como mediadores de aprendizagens criticamente reflexivas e capazes de acrescentar no processo de desenvolvimento integral dos estudantes, o qual implica a valorização e utilização dos conhecimentos [...] e a utilização de diferentes linguagens, compreensão, uso e criação de tecnologias digitais para o exercício do protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Desse fragmento, depreende-se, que ensinar é tarefa para profissionais, exigindo, permanente estudo para interagir e mediar os processos relacionados ao ensino e à aprendizagem. Nesse sentido, compreendemos que ressignificar o ensino da leitura e da escrita implica partir do que as crianças dizem, como dizem, porque dizem e para quem estão a dizer, mediante um contexto real de interlocução. Sendo assim, é preciso também olhar para a formação continuada de professores e professoras acerca do tema abordado neste estudo.

1.3 Prática pedagógica e a formação continuada do Pacto-BA e PNAIC: algumas linhas

Para Freire (2019, p. 11), a “[...] reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”. E, de fato, vira, quando não há sentido para quem ensina acerca da teoria apresentada que pensa não responder às necessidades, muitas vezes, vista apenas em relação à criança que não aprendeu a escrever. Como se ensino e aprendizagem não estivessem conectadas, salvos as especificidades de cada uma.

Encontramos, nos estudos de Freire (1986), a concepção de prática pedagógica que se constrói na companhia dos sujeitos envolvidos, tendo em vista o conhecimento como processo

em que ambos caminham na busca de práticas sociais que coadunam com a leitura crítica do mundo circundante. Assim também deveria ser o movimento da formação inicial e continuada, firmada prioritariamente no dialogismo e na compreensão responsiva, visando à produção de saberes em torno da prática pedagógica como inspiração e objeto de estudo.

Assim, adotamos um conceito de prática pedagógica inspirado nas leituras de Freire (1986) e o sistematizamos com as palavras de Fernandes (1999, p. 159):

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Compreendemos, nesse sentido, que a aula é mediada pelas relações dialógicas advindas das diferentes histórias de vida dos sujeitos que, por conseguinte, tecem uma teia circundada por discursos trazidos por várias vozes promovendo convergências e divergências, encontros e desencontros. Para Freire (1986), a aula dialógica abre portas para que professores ressignifiquem a própria prática por meio da reflexão porque “o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.” (FREIRE, 1986, p. 65).

Lembremos, nesse ponto, que, quando professor e professora aprendem ao ensinar, compreendemos esse movimento de modo não assimétrico, isto é, são aprendizagens diferentes porque eles estão na condição de sujeitos mais experientes para mediar a leitura e a escrita na sala de aula, por exemplo.

A leitura atenta a respeito da prática pedagógica colabora para se pensar a formação continuada com um exercício permanente, colaborativo e, não apenas cooperativo. Esse indicativo significa que devem ser considerados os saberes experienciais, como propõe Tardif (2003), uma vez que “formar é formar-se” (NÓVOA, 1995, p. 9). Por certo, esse formar-se está intimamente ligado ao convívio demarcado pela interação entre colegas e, por conseguinte, com as crianças, porque, conforme anuncia Freire (2019, p. 25),

[...] quem ensina, aprende ao ensinar, e quem aprende, ensina ao aprender. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Nesse sentido, compreendemos que os saberes do sujeito que ensina não são constituídos apenas por meio da quantidade de formação que vai acumulando no exercício da docência, mas, sobretudo, do que cada um “aprende ao ensinar” Quem aprende permanece buscando aprender, estabelecendo uma relação viva entre a prática e a escuta das vozes dos outros que dizem sobre a teoria.

Os dados referentes ao diagnóstico de Língua Portuguesa realizado pelas redes municipais que participaram do Pacto-BA (2107), postados no ambiente de aprendizagem virtual (AVA)¹⁸, revelam que as aprendizagens adotadas para o eixo de produção de texto apontam para a urgência de uma prática de reescrita de textos como componente essencial do ensino da escrita, porque compreendemos que esse refazer contribui para que a criança avance da zona de desenvolvimento proximal para a construção do conhecimento potencial. Essa ação também envolve a leitura do próprio texto. Sendo assim, esse processo só ocorre por meio da mediação, mas não pode ser qualquer mediação.

Foi o passeio por essas instâncias que aguçou nosso estudo, considerando que o recorte temático e as paisagens acima citadas ilustram o porquê das escolhas teóricas referendadas por nós. Desse modo, concordamos que:

[...] o professor somente ensina a escrever se assume os processos de escrever do aluno, tornando-se dele um coenunciador, um leitor privilegiado e atento, um colaborador capaz de encorajar o outro a continuar buscando a melhor forma de dizer o que quer dizer para quem está dizendo pelas razões que o levam a dizer. (GERALDI, 2004, p. 20-21)

Para tornar-se coenunciador da criança é preciso também saber enunciar, estar no lugar de dizer, bem como de escutar o outro, refletir, fomentar a articulação dos saberes de cada um com o outro, trazer a vida para sala. E isso não nega a aprendizagem dos objetos de conhecimento ou conteúdos, já que eles perpassam pelo saber real da criança para serem potencializados. Esses saberes estão guardados e elas nem sabem o quanto já sabem... Por essa razão, necessitam ser acionados por meio de uma brincadeira, uma contação de história, um jogo.

Ao trazer as professoras colaboradoras (as apresentaremos com mais detalhe no próximo capítulo) para trilhar conosco, não podemos nos furtar a explicitar, ainda mais, os motivos pelos quais elegemos os pressupostos bakhtinianos e vygotskyanos para essa proposta.

¹⁸ O ambiente virtual de aprendizagem foi criado pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia para acompanhar pedagogicamente as ações do PACTO-BA desenvolvidas por formadores regionais.

A *a priori*, com base no exercício crítico e consciente do lugar ocupado pela docência em nossos fazeres como pesquisadoras, afirmamos nossa prática pedagógica por intermédio dos estudos freireanos, cuja base é o movimento, a busca, a reflexão acerca do fazer e sobre como fazer, para, assim, refazê-lo e, nesse encadeamento, também refazer-se. Isso é relevante para não perdemos de vista “[...] a rebeldia que me confirma como gente e que jamais deixou de provar que o ser humano é maior do que os mecanicismos que o minimizam.” (FREIRE, 2019, p. 112-113). É com essa sabedoria que muitos professores e muitas professoras, contrariando a ideologia neoliberal, resiste e toma para a si a luta por uma educação viva, que contribua para a melhoria de vida do sujeito criança. Sua arma é o conhecimento. São anônimos aos olhos dos governantes, mas “heróis” para muitas crianças.

É nessa vertente que consideramos imprescindível que as universidades entrem nessa luta política a favor da Educação Básica pelo direito de a criança pobre, negra, indígena (maioria nas escolas da rede pública) aprender a ler e a escrever com sentido, considerando as próprias experiências discursivas das crianças. Essa prática pedagógica demanda mediação qualitativa com vistas a potencializar a construção do conhecimento pelas crianças. Por isso, Souza (2012, p. 14) sinaliza que

A ação na sala de aula de planejamento e aplicação deste planejamento é uma relação de participação e apropriação de conhecimentos, por parte do estagiário e alunos da educação básica. Tem um lugar de destaque no processo formativo, pois é nesse estágio que o licenciado encontra o contexto natural de ensino: a aula. Essa situação de intervenção e (re) conhecimento da realidade é decisiva para o processo de reflexão da *práxis* educacional.

Essa interação, quando bem planejada, faz a criança aprender porque há investimento teórico-metodológico por parte de quem ensina. A formação inicial precisa se apropriar do como ensinar a ler e a escrever em uma perspectiva discursiva, a partir também do estudo dos textos das crianças, das suas experiências discursivas, da compreensão responsiva que elas trazem dos textos lidos, contados e escritos.

Gatti (2021) traz uma reflexão bem pertinente acerca do contexto em que estamos vivendo, provocado pela COVID-19. Para ela,

Os estudantes vão voltar diferentes, eles vão voltar com outras necessidades, porque eles estão conversando entre eles, eles trocam por *WhatsApp*, telefone, por e-mail. Têm vivências específicas nesse isolamento social. Mas penso que eles estão construindo uma nova perspectiva de como aprender e porquê, e isso, creio que vai, realmente, entrar em choque com perspectivas muito

tradicionalistas das formas como no ensino superior tratamos as disciplinas. Por aí pode vir alguma mudança, acho que a universidade como um todo, em meu entender, ela tinha, também, que providenciar algum tipo de discussão com seus docentes, nessa direção: que perspectivas eles estão tendo para pensar novas dinâmicas curriculares? Quando seus alunos voltarem, que não fique só na volta, que sejam atitudes mais permanentes.

Nesse sentido, Smolka (2012, p. 49) afirma:

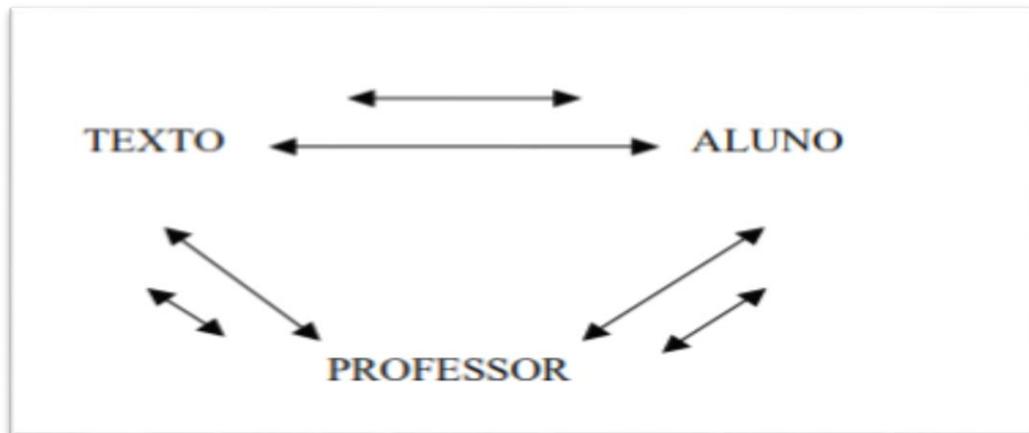
[...] o que está implícito nas práticas das professoras são concepções de aprendizagem e linguagem que não levam em conta o processo de construção, interação e interlocução das crianças, nem as necessidades e as atuais condições de vida das crianças fora da escola e, por isso mesmo, podem ser consideradas historicamente ultrapassadas.

Apesar de essa citação ter sido escrita há mais de 30 anos, ainda reflete, hoje, uma situação bem próxima da que se apresenta no Ensino Fundamental, nos anos iniciais. Geraldi (1995), autor bakhtiniano, deixa alinhado que a linguagem como forma de interação é constituída como atividade social, envolvida por sujeitos historicamente situados.

Afinal, é por meio dos enunciados (gêneros discursivos orais e escritos) que os sujeitos respondem às demandas da sociedade. Logo, não basta, na escola, um trabalho voltado, no início da alfabetização, puramente para a consciência fonológica, uma vez que há outras habilidades que também servem de base para o ensino como projeto voltado para a produção com a escrita.

Ao enfatizar o dito anteriormente acerca da consciência fonológica, não negamos que ela seja uma habilidade relevante para a apropriação do sistema de escrita alfabética. Ao contrário. O que não cabe é tomá-la como ponto de chegada e partida na alfabetização das crianças, alimentando uma visão reducionista de escrita que não traz indicativos de uma comunicação concreta, viva, dinâmica, fundada na interação

A figura esquemática a seguir ilustra a percepção de Menegassi (2004, p. 3) acerca de como pode ser a interação na sala de aula no que tange ao trabalho com o texto.

Figura 1 – Esquema de interação.

Fonte: Esquema produzido por Menegassi (2004).

Menegassi (2004) explica que a interação se organiza por meio de aspectos diferentes para cada sujeito que participa do trabalho com o texto. Temos setas pequenas e grandes. As externas apontam sobre os momentos em que a interação se realiza livremente com o outro, de modo individual. As setas internas, as maiores, engendram a interação entre os sujeitos, mostrando que o dialogismo ocorre nas duplas pontas. Percebemos como o diálogo é operacionalizado entre a criança e o texto, o professor e o texto e, por conseguinte, o professor e o aluno. Em que lugar estão o professor e a professora nesse esquema? Podemos compreender que, nesse lugar, não iremos comandar a leitura na sala de aula, também virtual, mas mediar e, como mediadores, a escuta sensível é fundante para ensinar colaborativamente.

“A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças.” (SMOLKA, 2012, p. 65). Infelizmente, essa realidade está muito presente nos municípios baianos, nos quais tivemos a oportunidade de acompanhar professores e crianças do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) com o Pacto–BA e PNAIC. Há, ainda, necessidade de uma formação continuada em que os pontos destacados na citação acima possam ser estudados por professores, tendo como ponto de partida também seus textos em situação de uso, e ainda os próprios textos de planejamento, bem como os textos produzidos pelas crianças mediante propostas elaboradas pelos educadores, nosso foco de estudo neste trabalho.

Nas palavras de Marcuschi (2008, p. 23), “[...] não existe um uso significativo da linguagem fora das inter-relações pessoais e sociais situadas [...]. Isto significa que as crianças precisam produzir textos verdadeiros para dizer algo a um interlocutor, por isso a escrita, na escola, não pode fugir da prática social. Assim, enunciados comuns (orais ou escritos),

presentes no cotidiano, para serem produzidos, demandam que “ se tenha o que dizer, se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer, se tenha para quem dizer o que se tem a dizer, o locutor se constitua com tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz, se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).” (GERALDI, 1995, p. 137).

A partir das condições apresentadas para a produção de texto, as relações de sentido são materializadas no enunciado (gênero do discurso) adequado à prática social, considerando a interação entre o locutor e interlocutor. A criança, desde pequena, gosta de interagir, porque é um sujeito social.

Quanto mais o professor e a professora conhecerem a etapa de desenvolvimento da criança, maior condição eles terão de mediar, visando a potencializar a construção de um novo conhecimento. Desse modo, no âmbito da linguagem escrita, a criança enunciará o que ela tem para dizer a partir das próprias motivações, não por meio de frases que artificializam o que tem a comunicação, podendo seu modo particular de dizer, cerceando o registro autoral da própria história.

Ora, então, esse ensino da escrita, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental, não deveria estar ancorado em propostas com foco na aprendizagem de letras, sílabas, palavras e frases soltas, tendo o texto, ainda, como pretexto, porque, consoante Geraldi (1995, p.111),

[...] uma das condições necessárias e fundamentais à produção de sentidos na leitura, seus espaços em branco aceitos com inevitáveis, em função da natureza do próprio funcionamento da linguagem, com preenchimentos diferenciados não só em consequência de diferentes interpretações das estratégias da produção, mas também como consequência do pertencimento a universos discursivos diferentes (autor/leitor) e ao uso da linguagem em instâncias diferentes [...] tem seu preenchimento agenciado a partir do texto e das pistas que este oferece.

O trabalho de Gusmão (2015), “A (re)escrita de textos: a prática pedagógica da professora Maria”, desdobramento da pesquisa de doutorado da autora, aborda reflexões pertinentes a respeito da natureza interativa e dialógica da linguagem, de modo teórico-prático e permanente, com a reescrita do texto. Conforme Gusmão (2015, p. 84)

[...] um trabalho ancorado na concepção interacionista é o que melhor desenvolve a competência comunicativa do educando, pois o primeiro objetivo do ensino de língua materna deve ser a capacidade de o usuário empregar adequadamente a língua nas diversas situações de interação.

E é por meio das histórias contadas e lidas que o professor e a professora mediarão o processo, mas sem doutrinar ou fomentar construção de sentido moralizante. Ao contrário, a escola deve ser o espaço de cultivar os gêneros discursivos do campo de atuação artístico-literário, respeitando as experiências das crianças, seus modos de ler isto e aquilo.

Reassumimos nosso olhar para o presente ainda mais conscientes do lugar do pretérito ocupado por nossos antepassados e pelas professoras colaboradoras, representantes de tantas outras professoras, que tomam para si o compromisso de ensinar a ler e a escrever. Somos descendentes de Mãe Joana, personagem da narrativa de Evaristo (2017), presente na epígrafe que abre este capítulo porque “[...] a literatura parte de um real que pretende dizer, falha sempre ao dizê-lo, mas, ao falhar, diz outra coisa, desvenda um mundo mais real do que aquele que pretendia dizer.” (PERRONE-MOISÉS, 1990, p. 102). E porque também a nossa comunicação com o mundo é social. Colomer (2011) elucida que trocar ideias sobre livros, desde cedo, com as pessoas que estão perto de nós, é um fator que mais fomenta o gosto pela permanência da leitura, bem como Machado (2015).

Diante do exposto, fica evidenciado que a criança tem direito não somente ao acesso, mas também à leitura mediada desse gênero discursivo, para, entre outros pontos, aprender a manter, desde os anos iniciais, um pacto com a leitura estabelecido entre autor e texto, porque esses textos têm o poder, diríamos, de brincar com o nosso imaginário fazendo-nos, rir, chorar, aquietar, sofrer... Enfim, viver e reviver.

A leitura aprofundada com embasamento crítico e teórico possibilitará que o professor e a professora reflitam sobre os motivos pelos quais aquelas habilidades e os respectivos objetos de conhecimento para o 1º ano, estão dispostos daquela forma no DCRB, na primeira página: reconhecimento das letras (EFLP0110)¹⁹ do alfabeto e as diversas grafias (EFLP011), a correspondência fonema-grafema (EFLP012), para escrever espontaneamente ou sob ditado palavras e frases, a segmentação de palavras, a classificação de palavras quanto ao número de sílabas (EFLP0112).

Pensamos ser relevante a leitura crítica, na íntegra, dos documentos oficiais com a finalidade de refletir acerca do que as vozes que ressoam ali estão a dizer. Nas palavras de Freire (1986, p. 15), “A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social. É por isso que predominam o programa, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais para conter os professores e os alunos nos limites do consenso oficial.”

¹⁹ O código alfanumérico, na BNCC, tem a finalidade de identificar o segmento de ensino, o componente curricular, o ano ou série em estudo e a habilidade.

Inferimos, conforme nossa leitura dos pressupostos teóricos de Bakhtin (2011), que a compreensão ativa do enunciado não se materializa em apenas responder a um discurso, mas também em responder a outros enunciados apontados anteriormente e a *posteriori*, em situações diversas. Assim as professoras ressignificavam os saberes, as experiências acerca da proposta estudada. Mais uma vez, trazemos a relevância, nesse processo, da escuta sensível que, no dizer de Barbier (1998), evita comparações, julgamentos, e favorece o exercício fecundo da alteridade.

É com essas reflexões que caminhamos para o reencontro com as margens do rio: o segundo capítulo da pesquisa enunciada.

2 A TRAVESSIA METODOLÓGICA: Olhares para as margens

O homem nascera bem longe dali. Quando criança, fora, até um dado momento, um moleque qualquer. Um dia aprendera a ler. A leitura veio aguçar-lhe a observação. E da observação à descoberta, da descoberta à análise, da análise à ação. E ele se tornou um sujeito ativo, muito ativo. Não era um mero observador, um enamorado das coisas e do mundo. Era um operário, um construtor da vida.
Conceição Evaristo

Neste capítulo, anunciamos a abordagem metodológica que ilustrou a travessia em curso, pautada na pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação colaborativa, pois, como pesquisadoras, compreendemos a necessidade, cada vez maior, de assumir a investigação como ato ético e responsável, conforme já explicamos no capítulo anterior.

Apresentamos, neste estudo, a caracterização da pesquisa, as etapas, considerando os instrumentos e procedimentos adotados, o lócus em que a investigação foi desenvolvida, as professoras colaboradoras (sujeitos da e na pesquisa), a estruturação, produção e análise dos dados, com intuito de responder à questão de pesquisa e aos objetivos definidos.

2.1 O reencontro com e entre as margens

Estendemos a nossa atenção para a epígrafe que anuncia este capítulo. O homem ali inscrito é Zé Meleca, personagem do romance *Becos da Memória* (EVARISTO, 2017). Ele é um sujeito que aprendera a ler marcado pelo desejo de mudar o mundo. Por isso, observa, analisa, age sobre e com o objeto ao tomá-lo para si e ensinar aos pequenos. Ele não era um “mero observador” era um “construtor da vida”. A experiência de quem vive a vida no presente pode ser compreendida “como algo que nos passa, nos toca, nos acontece [...]. Logo, não diz apenas sobre o que passa, toca, acontece” (LARROSA, 2014, p. 42). Zé Meleca, ao compreender os enunciados, é despertado pelos sons ideológicos explícitos na palavra como signo, que ressoam na vida marcada pela pobreza. Essa experiência não é um experimento, tampouco lhe dá autoridade para dizer o que o outro ou a outra deve fazer; a experiência faz dele um sujeito aberto e, por isso, ele observa com olhos de quem acaba de descobrir outros mundos e, por isso, ele aprende. A experiência não é para fechar o ciclo de aprender, para não apenas seguir a travessia, mas encontrar e reencontrar, entre as margens e com elas, novos sentidos.

É com esse olhar de quem também aprendeu a ler, a observar, a analisar e a agir ao lado de diferentes interlocutores que olhamos para os dados produzidos, tendo em vista a rigorosidade necessária, ao tempo em que buscamos unir as arestas entre teoria e prática. Para Triviños (1987, p. 124):

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade. (TRIVIÑOS, 1987, p. 124)

A compreensão acerca do que pode ser a pesquisa qualitativa foi relevante para a apropriação de conceitos e a escolha por uma abordagem que dialogasse com as bases teóricas aliadas à questão de pesquisa. Ainda, assim, nos apoiamos também em Bogdan e Biklen (1994). no que tange às características da pesquisa qualitativa, ou seja: o ambiente natural é a fonte direta de dados, e o pesquisador analisa o processo de forma indutiva, descritiva, detendo-se no significado.

Evidenciamos, de acordo com os estudos de Thiollent (1988, p. 26), nossa opção pela pesquisa-ação, compreendendo-a como o lugar de o pesquisador ir até a “fonte beber dessa água “por mais complexa que seja a passagem, porque:

[...] a pesquisa-ação pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada. [...] Uma pesquisa concebida sem esse tipo de exigência corre o risco de se limitar a uma simples reprodução de lugares-comuns e de encobrir manipulações por parte de quem "fala mais alto" nas situações observadas.

Franco (2005, p. 489) ainda esclarece que a pesquisa-ação:

[...] é uma pesquisa eminentemente pedagógica, dentro da perspectiva de ser o exercício pedagógico, configurado como uma ação que cientificiza a prática educativa, a partir de princípios éticos que visualizam a contínua formação e emancipação de todos os sujeitos da prática.

Assim, ela é embalada pelo movimento aberto, todavia ambíguo porque carrega ditos e silêncios de um e do outro, ou, no dizer poético de Guimarães Rosa²⁰(2001, p. 52), de que “[...] o real não está na saída nem na entrada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. É nesse sentido que a produção de dados e a análise indicam a possibilidade de uma comunicação interativa com outros em uma ciranda em que os ditos de lá e de cá se reconheçam, se complementem, convergindo ou não. Nossos modos de olhar e olhar, muitas vezes, para os mesmos dados e, por conseguinte, analisá-los, emergem da interação que tivemos com os tantos sujeitos.

Isso significa que o diálogo entre a pesquisadora e as professoras colaboradoras foi condição necessária para que elas e, não somente a pesquisadora, refletissem sobre o problema, estudassem e criassem situações possíveis acerca de como ensinar a leitura e a escrita de textos, nos anos iniciais, no contexto movido pela pandemia, que obrigou uma e as outras a alterarem o percurso da (e na) travessia. No processo, também, compreendemos, ainda mais, a pesquisa-ação como “[...] arte de rigor clínico, desenvolvida coletivamente, com o objetivo de uma adaptação relativa de si ao mundo.” (BARBIER, 2004, p. 67). Sendo assim, o foco da investigação não foi diretamente centrado no produto, mas no processo

Ludke e André (1986, p.16) nos lembram de que não é apenas

[...] encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo. [...] Essa comunicação interativa, permanente, entre os dados reais e as suas possíveis explicações teóricas autoriza a organização de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno pode ser interpretado e compreendido.

Desse modo, nas análises, o pesquisador deve se voltar exaustivamente para os dados, com o compromisso ético de não os alterar para provar as teorias estudadas ou responder tacitamente ao que ele já pensava estar pronto, concluso, completo. À baila dessas reflexões, não ficamos restritas tão somente à intervenção, mas aos processos teóricos-metodológicos que incidem em autoformação das professoras colaboradoras. Assim, evitamos ditar o que elas deveriam executar, estudamos a partir do que traziam, das experiências discursivas que emergiam do campo e seus desdobramentos, na busca de adequar os modos de ensinar ao ensino remoto emergencial (ERE), conforme abordaremos mais adiante.

²⁰ ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. 19. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

Para encontrar subsídios que fossem ao encontro da questão formulada, desenvolvemos pesquisa-ação colaborativa com encontros reflexivos e dialogados no *Google Meet* acerca das cartas pedagógicas. Conforme Ibiapina (2016), na pesquisa-ação, a intervenção não é, *a priori*, responsabilidade apenas do pesquisador, para resolver o problema; ao contrário, é o estudo colaborativo com os sujeitos, pesquisador e colaborador, que descortina as possibilidades para a produção do conhecimento necessário, tendo em vista a resolução do problema que se apresenta no lócus determinado.

Com lastro nas observações supramencionadas, compreendemos ser a pesquisa-ação do tipo colaborativa uma opção viável e de acordo com os postulados de Ibiapina (2016), que aponta como objetivo agrupar saberes relacionados à teoria lado a lado aos saberes práticos como modo de dirimir a distância entre os dois campos de atuação. Nessa direção, buscamos aproximações de modo que os conhecimentos acadêmicos se compatibilizem com as práticas que ecoam dos fazeres docentes, favorecendo a dialogicidade entre as vivências práticas e os saberes científicos.

2.2 Tecendo entre linhas: o perfil das professoras colaboradoras

Os sujeitos que participarem do nosso estudo foram professoras que atuavam em paisagens diferentes dos Territórios de Identidades da Bahia²¹: Mucugê (na Chapada Diamantina), Quijingue (na região do Sisal) e Santa Inês (no Vale do Jequiriçá) e as respectivas crianças com as quais interagem em sala de aula. Reiteramos que o diálogo promovido com as professoras levou em conta, desde o início, a experiência guardada do trabalho que desenvolviam na sala de aula, duas em turmas regulares e uma em turmas multisseriadas acerca da escrita de textos e da leitura.

O quadro a seguir apresenta informações pontuais acerca das professoras²² que participaram deste estudo.

²¹ “O Território de Identidade da Bahia é conceituado como um espaço físico, geograficamente definido, geralmente contínuo, caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o ambiente, a economia, a sociedade, a cultura, a política e as instituições, e uma população com grupos sociais relativamente distintos, que se relacionam interna e externamente por meio de processos específicos, onde se podem distinguir um ou mais elementos que indicam identidade, coesão social, cultural e territorial.” Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo>. Acesso em 22 out. 2019.

²² Com vistas a preservar a identidade das professoras, resolvemos denominá-las pelos nomes das personagens do livro *Dandara, cadê você?* (MENDES, 2018). Sendo assim, iremos referendá-las por: Danda, Odara e Dione. Também não descrevemos, por questões éticas, a sala de aula virtual envolvida nesse contexto como modo de preservar o anonimato de cada espaço em que a criança e suas famílias estão ambientadas, bem como das professoras.

Quadro 1 – Apresentação geral das professoras.

NOME	FORMAÇÃO	TEMPO DE TRABALHO NO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS INICIAIS	TEMPO DE TRABALHO NO MAGISTÉRIO	ATUAÇÃO PROFISSIONAL NO PERÍODO DA PESQUISA
ODARA	Pedagogia com Especialização em Alfabetização e Letramento. Psicopedagogia Clínica e Institucional.	Quinze anos	Vinte anos	Professora
DANDA	Pedagogia com Especialização em Psicopedagogia.	Doze anos	Dezesseis anos	Professora
DIONE	Pedagogia com Especialização em Educação Infantil e Ensino Fundamental I.	Vinte anos	Vinte anos	Professora

Fonte: Grupo Tecendo Leituras e Textos.

Ademais, as professoras eram amorosas com as crianças e demonstravam um precioso interesse em continuar aprendendo. Dentro do contexto apresentado pela pandemia, elas realizaram as ações com as crianças por meio do “ensino remoto” adotado nas redes em que atuam, enfrentando as incertezas desses tempos ainda de exclusão digital por parte das crianças e da falta de conhecimento das mídias digitais pelas professoras. Todavia elas não cruzaram os braços, e seguiram em busca de ressignificar sua prática pedagógica para o ensino da escrita e da leitura. Desse modo, buscaram aparatos tecnológicos para interagir com as crianças, mesmo diante das limitações de acesso aos dispositivos e de conexão com a internet existentes em cada turma.

Abrimos parênteses para situar que as turmas multisseriadas²³ possuem condições de ensino ainda mais adversas do que as turmas regulares, uma vez que se caracterizam por agregar alunos que estão cursando diferentes anos de escolaridade, sob a responsabilidade de uma mesma professora. Há muitos fatores que contribuem para essa ocorrência: áreas de difícil acesso, número

²³ A região Nordeste ainda registrava, segundo dado do Censo de 2015, cerca de 47.754 turmas multisseriadas, sendo 13.599 situadas no Estado da Bahia.

pequeno de matrículas, dificuldades de mobilização para outras escolas mais distantes, dentre outros.

O contato com a professora Odara ocorreu desde a minha atuação, no Pacto–BA e no PNAIC, como formadora de professores do ciclo de alfabetização, em 2013 a 2016. Também estive com as professoras Danda e Dione, em alguns momentos, em 2017 e 2018, observando o trabalho pedagógico na sala de aula. A atuação de cada uma era marcada pelo desejo e empenho para que as crianças lessem e escrevessem, assim planejavam atentamente cada ação a realizar. Esse comprometimento evidenciava o senso de responsabilidade, amorosidade e ética para com a aprendizagem das crianças.

Em 2017, ainda pelo Pacto–BA, estivemos presentes, por quatro vezes, nas turmas das professoras Danda e Dione e, também, em três momentos diferentes, acompanhamos de perto o trabalho comprometido com o ensino e a aprendizagem das crianças. Nessas idas e vindas, a interlocução foi estabelecida, mesmo quando o programa, em 2018, após mudança de coordenação, já não trazia mais as diretrizes iniciais.

Em 2018, conversamos virtualmente com a professora Odara que participou do Pacto–BA como formadora e estava desenvolvendo um trabalho. Solicitamos uma entrevista escrita com as crianças da turma dela sobre leitura. Em 2019, estive no município contanto histórias para as crianças, na Festa Literária de Mucugê, na “Fligezinha”, momento dedicado à literatura infantil.

Com base nessas referências, as quais registram o gosto das professoras pelo ensino da escrita ao lado da leitura, convidei-as, para tecermos juntas o presente estudo. Inicialmente, conversamos via *WhatsApp* sobre o objetivo da participação delas no estudo a ser realizado.

A primeira ação foi a criação do grupo no *WhatsApp* para fomentar a interlocução com as professoras. Reiteramos que a proposta de criação desse grupo antecedeu o contexto pandêmico. Iniciamos com o envio da primeira carta pedagógica por e-mail e combinamos, *a posteriori*, marcar o primeiro encontro presencial. Entretanto, isso não ocorreu devido à emergência do distanciamento social em decorrência da COVID-19.

Quadro 2 – Composição das turmas das três professoras (antes da pandemia).

ODARA	DANDA	DIONE
MATUTINO	MATUTINO	MATUTINO
18 crianças - 1º ano	23 crianças – MULTISSERIADA (Pré-escola ao 5º ano)	19 crianças – 3º ANO

VESPERTINO	VESPERTINO	VESPERTINO
23 crianças – 3º ano	31 crianças – MULTISSERIADA (Pré-escola ao 5º ano)	-----

Fonte: Grupo Tecendo Leituras e Textos.

O Quadro 2 ilustra o quantitativo de crianças em cada ano nas diferentes turmas, conforme é disposto pela Secretaria da Educação dos municípios em que as respectivas professoras atuam.

As professoras que aceitaram participar do presente estudo sinalizaram que, mesmo com todo esforço que faziam, havia crianças que “escreviam e liam pouco”. O trabalho com a escrita, nas turmas regulares, aponta diferenças entre o nível de conhecimento e o nível de escolaridade. Por exemplo, há crianças que estão no 3º ano sem ler e escrever. No entanto, nas turmas multisseriadas, essa preocupação não se limita apenas ao ensino em termos de níveis de conhecimento, mas também em relação às faixas etárias, devido aos diferentes níveis de escolaridade.

Ibiapina (2016) anuncia que por meio do movimento reflexivo-colaborativo, o trabalho de cada professor ou professora aflora contribuindo para a construção da identidade pessoal e profissional. O sentido atribuído à colaboração difere da cooperação, porque o primeiro adota uma postura permanente de negociação e não apenas a aceitação das ideias, por exemplo, da pesquisadora pelas professoras. A colaboração acolhe os saberes experienciais por intermédio da escuta sensível, em um processo enunciativo e dialógico em que todos e todas aprendem.

Retomamos, neste momento, o conceito de dialogismo, para elucidar a relação teórico-metodológica que caracteriza este estudo, associando-o à pesquisa colaborativa. Para Sobral (2008), o dialogismo é inerente ao conceito de interação, apontando a base do processo de produção dos discursos e, o que é mais relevante, da própria linguagem, ratificando, portanto, a assertiva de que, no círculo bakhtiniano, locutor e interlocutor estão juntos, compartilhando cada ponto da enunciação.

Assim, ainda em consonância com Ibiapina (2008), é imprescindível que, no âmbito da pesquisa colaborativa, as negociações para tomadas de decisão coletivas transformem os colaboradores em “coparceiros, cossuários e coautores” dos processos construídos como investigativos. Logo, a participação das professoras colaboradoras foi ativamente responsiva, na acepção de Bakhtin (2011), esse filósofo da linguagem há diferentes graus de ativismo no que tange à compreensão, embora haja uma resposta, e é nela que buscamos, juntas, interagir

também por meio do estudo atento a respeito das necessidades que emergem do campo. Afinal, nas palavras de Freire (2006, p. 100): “[...] não sou se você não é, não sou, sobretudo, se proíbo você de ser”.

Nessa vertente, conhecer bem o *lócus* da pesquisa favorece aprofundar nosso olhar para os diferentes contextos que emergem desse lugar, ora físico ou eminentemente virtual. No transcurso da investigação, fomos transportados para o espaço virtual, buscamos possibilidades de aprender e, assim, atravessar para a outra margem do rio para não perder os fios da história a qual permanece sendo tecida.

2.3 O *lócus*: a sala de aula virtual

Inicialmente, o *lócus* da pesquisa se caracterizava como o espaço físico da sala de aula das três escolas públicas do Estado da Bahia (Mucugê, Quijingue e Santa Inês). No entanto, esse *lócus* foi redimensionado para sala de aula virtual. Todavia, há aspectos da sala de aula presencial que permeiam a sala de aula virtual, em especial quando compreendemos a aula como acontecimento a partir da abordagem proposta por Geraldi (2004). Sendo assim, presencial ou virtual a aula é interativa, dialógica, amorosa, com o propósito de gerar aprendizagem nos/com os sujeitos envolvidos.

De acordo com Pimenta (2005), a pesquisa cujo *lócus* é a sala de aula deve ser organizada, *a priori*, a partir de um olhar atento aos objetivos comuns aos sujeitos envolvidos, isto é, trazer para perto tanto o ensino quanto a aprendizagem. Essa perspectiva continuou valendo para a sala de aula virtual. Contudo, compreendemos que não se trata apenas de transpor o modo presencial para o virtual.

No percurso da pesquisa, passamos a interagir com as necessidades dos espaços investigados, problematizando-os, de modo a oportunizar às professoras a compreensão, na prática, que os objetos de aprendizagem, a escrita e a leitura, são também objetos de ensino. A reflexão sobre esse ponto abriu possibilidades para que elas reelaborassem os fazeres, no intuito de atender às crianças nos ambientes virtuais de aprendizagem. É nessa dinâmica que a prática pedagógica ganhou vida, e o movimento de cada professora pode ser transformado em *práxis*, segundo Freire (1986).

Importante, nesta discussão, é salientar que o conhecimento acerca da história dos sujeitos envolvidos com o tema é também condição necessária para o trabalho proposto. Por isso, as escolhas das ferramentas foram demarcadas de intencionalidade para favorecer o dialogismo proposto na teoria bakhtiniana, não apenas o diálogo face a face.

2.4 A emergência de uma sala de aula sob o signo da cibercultura

Aqui, parafraseando o poeta Drummond²⁴, registramos que, no meio da pesquisa, havia uma pandemia. E precisamos abrir parênteses para contextualizar algumas mudanças relevantes neste estudo em decorrência da *Sars-CoV-2*, conhecida popularmente por Covid-19. Logo após o carnaval de 2020, fomos invadidos pelas notícias sobre esse vírus no Brasil, uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus, uma doença grave, altamente transmissível e de distribuição planetária.

Diante da situação totalmente desconhecida, as autoridades de alguns estados brasileiros, cientes de que o Sistema Público de Saúde (SUS) não suportaria a demanda, determinaram (por meio da Portaria²⁵ Nº 356, de 11 de março de 2020), que as pessoas ficassem em isolamento em suas residências. Reiteraram a relevância de lavar as mãos continuamente, de usar as máscaras e o álcool em gel, embora esses procedimentos não tivessem a adesão social devida.

O distanciamento social impactou todas as esferas da sociedade, e a educação também foi atingida. Assim, com a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020, o MEC dispôs sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meio digitais no período de pandemia. Em 28 de abril, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu parecer favorável para orientar escolas da educação básica e demais instituições durante o contexto pandêmico. Dentre as medidas, havia a reorganização do calendário escolar e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da COVID 19. O parecer foi homologado pelo Ministério da Educação em 29 de maio de 2020.

A pandemia parou o Brasil que, infelizmente, não contou com uma política pública forte e coerente para evitar o número acentuado de aproximadamente 432.628 mortes de brasileiros e brasileiras, até maio de 2021, momento em que encerramos a escrita deste estudo.

Nesse contexto de incertezas, a escola pública titubeou impotente, porque também faltou direcionamento político para pensar e tomar decisões e, por certo, evitar outro tipo de morte: a

²⁴ Referência ao poema de Carlos Drummond de Andrade “No meio do caminho”. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/homenagens/4544954>. Acesso: 10 de março de 2021.

²⁵ Dispõe sobre a regulamentação e operacionalização dos dispositivos da Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020, que estabelece as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus (COVID-19). Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-356-de-11-de-marco-de-2020-247538346>. Acesso: 05 de maio de 2011.

gerada pela evasão escolar, pelo analfabetismo de crianças, jovens e adultos que foram deixando a escola para trás.

A Portaria MEC nº 544, de 16 de junho de 2020²⁶ impôs o ensino permeado por atividades remotas por meio dos dispositivos digitais: “Remota porque a tecnologia tornou-se mediadora para as aulas presenciais; emergencial no que se refere a um conjunto de estratégias de ensino que têm sido pensadas e adaptadas no calor do momento.” (LIMA; BERNARDES, 2020, p. 37). É desse modo que surge o ensino remoto emergencial (doravante ERE) e é apenas nessa perspectiva que usamos o referido termo. Compreendemos que o trabalho realizado pelas professoras colaboradoras foi *on-line*, mediado pelo digital, desenvolvido a partir de atividades síncronas no *WhatsApp* e assíncronas. No próximo capítulo, iremos detalhá-lo com a devida relevância, inspiradas na pesquisa-formação, uma vez que os problemas levantados pelas professoras colaboradoras relacionados ao ERE impactaram em suas ações, ressignificando a prática docente referente ao ensino de leitura e escrita, recorte deste estudo.

A COVID-19 escancarou a exclusão digital como mais uma exclusão social, entre tantas outras que assombram os estudantes brasileiros das escolas públicas, que, na emergência do contexto apresentado, necessitam navegar pelo ciberespaço. “O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo” (LÉVY, 1999, p. 17). Essa realidade é irreal para grande parte da população estudantil da rede pública que, por falta de acesso às tecnologias e aos dados, e por desconhecimento mesmo devido à baixa proficiência leitora e escritora, não conseguem se aproximar desse modo de aprender, por meio das ferramentas digitais que circulam nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Diante do exposto, a realidade interferiu no desenvolvimento da pesquisa, ao lado das professoras que atuam com as crianças em anos iniciais do Ensino Fundamental, e, por certo, alterou o fazer delas relacionado ao planejamento do trabalho com escrita e leitura acoplado ao ciberespaço. Para Santos (2019), a cibercultura nunca foi separada das cidades. O digital não está reduzido à digitalização. Logo, não existe sala de aula virtual sem o desenho didático, pautado em planejamento e, lógico, com o professor ou a professora em uma sala de aula não unidirecional, mas interativa.

²⁶ Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo coronavírus – Covid-19, e revoga as Portarias MEC nº 343, de 17 de março de 2020, nº 345, de 19 de março de 2020, e nº 473, de 12 de maio de 2020.

Na emergência da aula virtual, professores e professoras precisaram se reinventar para adentrar o ciberespaço, porém a maioria não contou com as condições adequadas para essa reinvenção, isto é, mais uma vez, faltou vontade política para tratar a educação como pauta também prioritária frente ao contexto pandêmico. Compreendemos que toda essa lógica já faz parte de um projeto regido pelo liberalismo, que opera, entre outros objetivos, com a finalidade de mercantilizar à educação.

Estamos vivendo tempos mais duros, de desmandos, de fome, de opressão. Tempo em que precisamos, nas palavras de Freire (1992), “esperançar”. Essa palavra sugere que devemos colher a herança crítica para desarmar as linhas de força e de poder que insistem em nos matar. A educação, acentua Freire (1997), é um exercício político, libertador, real, possível, mas necessariamente permanente. Soares (2020, p. 6) enfatiza que

[...] a pandemia, longe de enterrar o neoliberalismo, acelera seu entranhamento, reforça a política que já vinha em curso mais lentamente. Utilizam-se da retórica da enorme crise que está por vir para anunciar suas medidas de cortes de salários, flexibilização de direitos trabalhistas.

Desde já, esclarecemos que nosso diálogo, ao abordar a cibercultura, não objetivou fazer um laboratório frente ao ensino de leitura e escrita, tecido em atos de currículo mediados por ambientes virtuais, por isso, usamos a ERE. Sabemos que precisamos tomar decisões e que elas, por sua vez, também respingam na aprendizagem das crianças e em suas famílias.

Contudo, o Freire (1992) que há em nós nos convida o tempo todo a esperançar, a sonhar, a ousar, a resistir em busca de uma saída que não coisifique as crianças, filhas de trabalhadores e trabalhadoras, na maior parte negras, pardas e com pouco ou nenhum acesso à internet. Isto é, elas não têm como se manter nesse modelo de ensino remoto, embora as professoras tenham desenvolvido suas práticas pedagógicas conscientes da situação enredada. Mas, afinal, quem será beneficiado com esse cenário tão demarcado pelas ideias liberais no âmbito da educação?

A pesquisa-ação do tipo colaborativa encontra eco justamente nesses contextos tão adversos em que é preciso articular interações entre os sujeitos, não apenas educacionais, relacionadas às áreas em que atuam. É preciso, ao lado deles e delas, aguçar o pensamento crítico para não naturalizar situações opressoras. Uma das professoras que estava participando participaria do nosso estudo foi dispensada, em plena pandemia, da rede em que era contratada, mesmo sabendo que ela era uma voz importante que unia as crianças do campo à escola. Para Saviani (2008, p. 430):

A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo.

O trecho supracitado ilustra como a educação adere às ideias liberais desde a década de 1990. A pandemia apenas apressou o modelo já assentado. É nesse solo encharcado de dúvidas que nosso estudo também encontrou força na abordagem sócio-histórica e cultural sistematizada nos estudos vigotskyanos e bakhtinianos. Ambos compreendem o sujeito em contextos reais de sua existência, isto é, a historicidade desses sujeitos, seu meio social e cultural, a compreensão de suas ações na interação dialética com o mundo por intermédio da linguagem. Por isso, não teríamos como ficar distantes da complexa situação a que a escola pública foi exposta.

Com base nas observações e nos diálogos virtuais síncronos e assíncronos, interagimos tendo em vista o entendimento do processo, tanto no que tange às professoras colaboradoras conosco quanto delas com as crianças. A interatividade é uma marca do ensino *online*, e as redes sociais também podem ser caracterizados como ambientes virtuais. Para Santos (2020), o virtual é aquilo que existe em potência e, não, precisamente, em atos. Em síntese, os dados produzidos ganharam formas mediante as reflexões trazidas pelas vozes que circundam o estudo proposto. O entendimento mais aprofundado sobre os dados tende, por sua vez, a construir uma análise atenta mais aos sentidos do que apenas às significações, tendo em vista favorecer maior compreensão acerca do objeto do conhecimento apresentado.

Assim, com base no estudo de Santos (2019), elencamos as três redes sociais que contribuíram para manter permanente dialogicidade com as professoras colaboradoras, conforme se apresenta no quadro a seguir:

Quadro 3 – Descrição das ferramentas digitais que orientaram os diálogos *on-line*.

Rede	Breve descrição	Endereço no ciberespaço URL
------	-----------------	-----------------------------

<i>E-mail</i>	E-mail, email, ou correio eletrônico, é um sistema de comunicação baseado no envio e recebimento de mensagens eletrônicas através de computadores pela Internet. O correio eletrônico é mais antigo que a própria internet. Aliás, ele foi um dos principais motivos para a criação da grande rede dos computadores. https://mundoeducacao.uol.com.br/informatica/email.htm	e-mail.com
<i>WhatsApp</i>	O WhatsApp surgiu como uma alternativa ao sistema de SMS e agora possibilita o envio e recebimento de diversos arquivos de mídia: textos, fotos, vídeos, documentos e localização, além de chamadas de voz. Alguns de seus momentos mais importantes são compartilhados no WhatsApp. Por essa razão, implementamos a criptografia de ponta a ponta no nosso aplicativo. Por trás de cada decisão está o nosso desejo de possibilitar que as pessoas se comuniquem sem barreiras, em qualquer lugar do mundo. https://www.whatsapp.com/about/?lang=pt_br	WhatsApp:// com
<i>Google Meet</i>	Google Meet é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google . É um dos dois serviços que substituem a versão anterior do Google Hangouts , o outro é o Google Chat . Depois que um aplicativo iOS foi publicado em fevereiro de 2017 apenas por convite e em silêncio, o Google Meet começou oficialmente em março de 2017. https://pt.wikipedia.org/wiki/Google Meet	https://meet.google.com

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Santos (2019).

Conforme já foi explicitado, o percurso metodológico foi alterado para atender à demanda do contexto social imposto pela COVID-19. Assim, para caminhar coerentes com a questão da pesquisa e em diálogo com as necessidades que afloraram no campo, usufruirmos das possibilidades das plataformas digitais como possibilidade de conexão com as professoras em todas as etapas da pesquisa.

De acordo com Santos (2019, p. 67):

O ciberespaço é muito mais que um meio de comunicação ou mídia. Ele reúne, integra e redimensiona uma infinidade de mídias. Podemos encontrar desde mídias como jornal, revista, rádio, cinema e tv, bem como uma pluralidade de interfaces que permitem comunicações síncronas e assíncronas, a exemplo dos

chats, listas, fóruns de discussão e blogs, entre outros. A rede é a palavra de ordem do ciberespaço!

Lidamos com pessoas que, diferentemente de objetos e coisas, têm memórias, histórias, produzem culturas porque são capazes de refletir sobre os próprios conhecimentos para ressignificá-los. Embora o distanciamento social tenha contribuído para aumentar as incertezas acerca dos processos relacionados ao ensino e à aprendizagem no que se refere à escrita das crianças dos anos iniciais, podemos dizer também que estamos vivendo novas possibilidades de aprender e ensinar a escrever e, por conseguinte, mediadas pelo digital em rede, embora esse modelo não chegue perto das crianças mais vulneráveis – ao contrário, conforme já enfatizamos.

Para Smith (1990), a conexão não mais está ligada apenas às máquinas, mas com pessoas dialogando com outras pessoas. Percebemos que o uso das interfaces digitais, mesmo muito distante do ideal, já não é exclusivo das classes privilegiadas. Há famílias pobres, uma ínfima parcela talvez, que já compreendeu a relevância da educação, a exemplo do que diz uma mãe em uma troca de mensagens no *WhatsApp* com a pesquisadora: “Pró, pode até faltar outras coisas para os meus filhos. E falta. Mas não deixo de colocar o crédito no celular para que eles possam assistir as aulas”. Por isso, também insistimos.

Gradativamente, cada município foi buscando caminhos para estreitar a distância entre a escola e a família, entre o ensino e a aprendizagem, porque, como pontuou Nóvoa (2020), em uma *live* já referendada neste estudo, “[...] não há democracia sem uma escola pública forte, como um bem comum de todos nós. Não há futuro para essa sociedade sem que os professores saibam estar no momento certo nesse lugar de coragem chamado agora”. Asseveramos que, no que tange à educação, diante dos desmandos das premissas neoliberais, as quais insistem em reificar pessoas, negando a possibilidade de tomar decisões, entre outras arbitrariedades, as professoras colaboradoras deste estudo não recuaram. Ao contrário, seguiram também estudando como forma de resistência.

Diante de nossas necessidades para organizar o estudo, ousamos constituir o *WhatsApp* e o *Google Meet* “como canais de comunicação que permitem que as faces se encontrem” (SANTOS, 2020). Desse modo, firmada na interatividade para favorecer a comunicação discursiva ancorada na colaboração, essa interação síncrona funcionou em tempo real, embora, em alguns momentos, a internet, a depender da localidade, não funcionasse bem. Já no *WhatsApp*, nem sempre a roda ocorria ao mesmo tempo para todas.

Nessa perspectiva, compreendemos que roda de conversa é uma atividade marcadamente presencial. Mas, com a expansão das mídias digitais, também pode ser virtual, mantendo a premissa interativa, visando à formação em uma perspectiva inclusiva e permanentemente reflexiva para aprofundar os conhecimentos dos sujeitos envolvidos. Warschauer (2001, p. 179) já reiterava:

Conversar não só desenvolve a capacidade de argumentação lógica, como, ao propor a presença física do outro, implica as capacidades relacionais, as emoções, o respeito, saber ouvir e falar, aguardar a vez, inserir-se na malha da conversa, enfrentar as diferenças, o esforço de colocar-se no ponto de vista do outro etc.

Dessa forma, insistimos nas rodas de “conversa virtual” com base na técnica de observação participante. Assim, nos ancoramos nos postulados de Freire (2019), quando, nos Círculos de Cultura, investiu na conversa não apenas para falar, mas, sobretudo, para escutar o que os sujeitos tinham e, nesse movimento, desenvolver colaborativamente o processo de alfabetização. Particularmente, quando trabalhava com a alfabetização das crianças, as rodas de conversa contribuíram significativamente para o processo de ensino e aprendizagem.

Nos momentos apresentados, a escuta e a interação entre as professoras escancararam as portas para que eu as compreendesse melhor, ao tempo que traziam as crianças e suas necessidades no contexto pandêmico e como cada uma poderia aprender. Concordamos com Bakhtin (2011), que entramos na vida por meio do diálogo, assumindo as várias instâncias abordadas por ele acerca dos sentidos e das significações desse conceito, tendo como suporte permanente o discurso que é a linguagem em movimento.

Para a produção de dados, contamos com o envio dos instrumentos: cartas pedagógicas, planejamentos, produções escritas das crianças por *e-mail*, além dos *prints* e das trocas de mensagens enviadas no *WhatsApp*. No mês de junho de 2020, sentimos necessidade de conversar. Sendo assim, fiz a primeira chamada de vídeo pelo *WhatsApp*, mas a conexão não sustentou as quatro pessoas na tela. Em julho de 2020, incluímos as rodas de conversa no *Google Meet*, com a finalidade de analisar os dados a *posteriori*, com mais rigor teórico-metodológico.

Com base nos instrumentos e na definição efetiva do ciberespaço, elegemos como técnicas a observação participante e o diário de bordo, denominando-o de “caderno azul”. Consideramos as duas técnicas necessárias para a compreensão do processo, não apenas para avaliar os resultados.

Estruturamos a observação com o propósito de escutar sobre pontos sinalizados nas cartas, nos planejamentos, nos *prints*, nos áudios, nos vídeos, nas escritas das crianças e em notas no caderno azul, os quais aguçavam meu olhar para o singular e o plural, alargando as visões e versões, às vezes sobre o mesmo ponto, mas em etapas diferentes. As notas buscavam coerência com as reflexões das professoras, o aporte teórico, o contexto pandêmico e seus desdobramentos. Assim, íamos entendendo e registrando para estudar o que estava observando de modo ético e rigorosamente metódico. *A posteriori*, o estudo atento desses dados desvelou as categorias analisadas da dissertação:

A observação participante foi selecionada por ser uma das técnicas de produção de dados, no estudo apresentado, que abriu a possibilidade de atentar mais para uma variedade de situações, as quais não acessaríamos apenas lendo as cartas pedagógicas enviadas e mesmo com perguntas para serem respondidas. Vianna (2003) destaca também que é relevante, ao analisar as informações retiradas por meio das observações, estabelecer relações entre o aporte teórico e os dados produzidos, todavia de modo ético e coerente, porque a observação tem o compromisso de gerar novos conhecimentos; logo, não há uma obrigação de reiterar ou refutar essa e aquela teoria.

Diante do exposto, foram coletados os dados que compuseram o *corpus* da investigação, os quais, por diversas vezes, paramos para ler e reler, buscando articulá-los com a questão da pesquisa e os objetivos, ao tempo em que trazíamos as vozes da teoria para a interlocução. E, a cada roda virtual, novos pontos iam sendo alterados pelo campo.

As reflexões de Santos (2019, p. 63) apontam que:

A cibercultura vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e, no caso específico da educação, pelos ambientes virtuais de aprendizagem. A cibercultura é a cultura contemporânea estruturada pelas tecnologias digitais. Não é uma utopia, é o presente; vivemos a cibercultura, seja como autores e atores incluídos no acesso e uso criativo das TICs, seja como excluídos digitais. A exclusão digital é um novo segmento da exclusão social mais ampla. Um desafio político!

Essa possibilidade de socialização, infelizmente, ainda não existe para todas as crianças, devido à falta de acesso e, por vezes, pela impossibilidade de o sinal da internet alcançar todas as localidades. Todavia, precisamos seguir viagem nessa trilha tão adversa, porque o ensino remoto transformou-se em uma realidade necessária, com vistas a diminuir a exclusão social, uma vez que a cibercultura, nesse tempo que atravessamos, aproximou as crianças e suas respectivas famílias de uma sala de aula virtual ao lado das professoras, as quais estão também

aprendendo para ensinar. Ibiapina (2008) dialoga acerca da relevância de pesquisadores estarem atentos, próximos das preocupações de professores, de modo a compreendê-los por intermédio da reflexividade crítica. Nesse contato, o pesquisador aborda situações que favorecem um olhar mais profundo desses sujeitos para conceitos e práticas a respeito, em nosso caso, do ensino da escrita e da leitura com as crianças dos anos iniciais. Essa prática amplia o olhar deles para a formação continuada, com vistas à construção de conhecimentos.

Em concordância com a autora, atualizamos nosso olhar para refletir acerca dessas questões: Como realizar uma pesquisa-ação colaborativa, demarcada pela empiria distante da sala de aula, em um espaço concreto? De que modo as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental ressignificaram a prática pedagógica após o período de formação do Pacto/PNAIC e no início do ensino emergencial?

Mesmo diante da ambiência relatada desde o mês de maio de 2020, as professoras reiniciaram as aulas com suas respectivas turmas, adotando aulas assíncronas, aquelas produzidas sem a interação imediata, e aulas síncronas, por meio de áudios e vídeos enviados para celular ou *smartphone* de algum familiar da criança. Reiteramos que as professoras utilizaram os números dos próprios dispositivos móveis para organizar o ensino remoto.

É a linguagem que dá o tom para ativar a comunicação numa relação dialógica. Nesse movimento, a discursividade ganhou vida, porque as crianças usaram a linguagem atribuindo sentido, e os textos orais e escritos assumiram o lugar de enunciados. Desse modo, as professoras também começaram a compreender que ler não pode ser reduzido a indicar a pronúncia de sons isolados e, portanto, escrever vai muito além do grafar “palavrinhas”. Conforme Bakhtin (2003, p. 402):

As influências extratextuais têm um significado particularmente importante nas etapas primárias de evolução do homem. Tais influências estão plasmadas nas palavras (ou em outros signos), e essas palavras são palavras de outras pessoas, antes de tudo palavra da mãe. Depois, essas “palavras alheias” são reelaboradas dialogicamente em “minhas-alheias palavras” com o auxílio de outras “palavras alheias” (não ouvidas anteriormente) e, em seguida, [nas]minhas palavras (por assim dizer, com a perda das aspas), já de índole criadora.

Essa influência extratextual age na vida das professoras, tomadas por todas as vozes que circulam no estudo que postulamos, e também pelas vozes das crianças e familiares que conseguem acessar o ensino remoto, e dos textos que leem. Enfim, essas interlocuções contribuíram para que, frente ao contexto das aulas virtuais síncronas ou assíncronas, as professoras reinventassem a prática pedagógica acerca do ensino da escrita e da leitura.

De posse dessa compreensão fomos aproximando teoria e prática de forma enunciativa e dialógica, arraigada à escuta sensível proposta por Barbier (2004).

Na interlocução, diante do novo contexto, refletimos sobre o porquê gostaríamos que os sujeitos participantes – as professoras – pudessem construir, de modo crítico, o conhecimento a partir do que já realizavam na sala de aula. Nesse sentido, compreendemos que uma intervenção sem um estudo aprofundado acerca de conceitos e procedimentos, por mais desejo, boa vontade e amorosidade que um professor ou uma professora tenham, não desenvolve as competências e as habilidades necessárias para ensinar a ler e a escrever na perspectiva discursiva.

Ao propor o diálogo com as professoras sobre de que modo é possível ensinar as crianças dos anos iniciais a escrever textos, buscamos, nesse movimento, escutá-las e, desse modo, fomos trocando ideias umas com as outras. Os encontros virtuais via *Google Meet* possibilitaram a interlocução, ao tempo em que favoreceram a compreensão sobre como pensar, questionar, divergir ampliar a consciência sobre concepções relacionadas a leitura, escrita, língua e linguagem, bem como os modos de ensinar e aprender. Pimenta (2005, p. 526) sinaliza:

[...] a práxis pedagógica dos professores envolvidos na pesquisa, partindo da própria ação docente, refletida, fundamentada teoricamente e sistematizada se constitui uma modalidade de formação contínua com amplas possibilidades transformadoras e emancipatórias.

A partir dos pontos abordados e sem perder de vista as linhas já tecidas, buscamos delinear cuidadosamente cada etapa da pesquisa, com atenção à necessidade de mudar, sempre que necessário, com vistas a atender às emergências do campo em que estamos investigando.

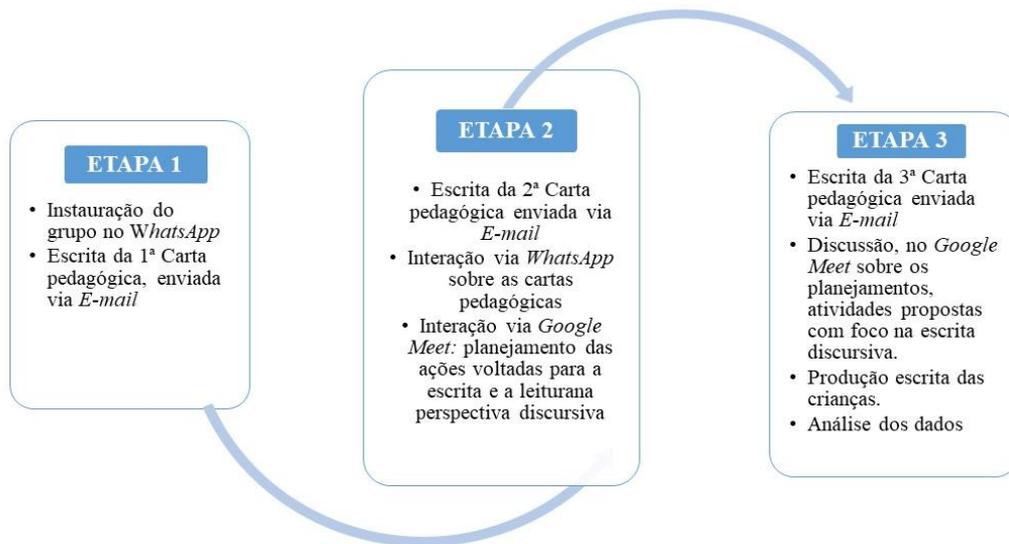
2.5 O entrelaçamento dos fios: as etapas da pesquisa

Inicialmente, traçamos etapas referentes ao estudo, que foram alteradas por causa da Pandemia COVID-19, conforme já foi explicitado. Puxamos um fio aqui, outro ali, e mais outro acolá, cuidadosamente, para não destecer a parte mais bonita do bordado: o olhar da experiência dos sujeitos envolvidos nesse fazer. E caminhamos com a experiência vivida, em busca da construção da escrita na perspectiva discursiva, nos anos iniciais, com as professoras, porque as crianças são inteligentes. Nessa perspectiva, mudamos alguns aviamentos para compor a tessitura. Contudo, mantivemos os saberes experienciais delas como aporte referencial para

ressignificação da prática pedagógica à luz do embate dialético entre ação e reflexão, o que humaniza e emancipa os sujeitos, segundo Freire (1987).

Observemos abaixo, na figura, a sequenciação dessas etapas:

Figura 2 – Etapas da pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora e pela orientadora.

Como podemos verificar acima, na *Etapa 1*, após as professoras concordarem em participar da pesquisa e assinarem o Termo de Consentimento, iniciamos o estudo, a partir de duas ações: a instauração do grupo no *WhatsApp* e a escrita do instrumento, a primeira Carta pedagógica. O *WhatsApp* é um aplicativo caracterizado como Rede Social, que conecta as pessoas com o objetivo de favorecer a interação e o compartilhamento de textos, vídeos, áudios a partir de uma infinidade de *links*. É uma tecnologia disponível na Internet, que pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, já que possibilita encontros no ciberespaço com um certo número de pessoas para troca de ideias, informações, e resolver problemas.

Após a instauração do grupo no *WhatsApp*, fizemos uma breve apresentação, negociamos nossos momentos de interação e apontamos alguns procedimentos sobre o objetivo do grupo dentro da pesquisa na qual elas seriam colaboradoras. No dia seguinte, por *e-mail*, enviamos a proposta para o registro das primeiras Cartas pedagógica, para que, até o início do ano letivo de 2020, fossem reenviadas para mim. No grupo, as professoras informaram que começaram a escrever e a professora Odara sinalizou que “passaria a limpo” para enviar.

Ao trazer aqui o gênero carta, sou envolvida pelas reminiscências da menina que aprendeu a escrever por meio das cartas. Mal sabia que já fazia uso da escrita como prática

social. Na vida profissional, mais uma vez, fui enlaçada por algumas cartas escritas por Paulo Freire. Por isso, o gênero carta é aqui tomado como instrumento de pesquisa, a Carta pedagógica, que ressurgue como uma “velha” companheira para trazer o dizer de outrem para perto de nós. Para Coelho (2011, p.14):

O gênero carta é dialógico e pedagógico na sua própria natureza. A escrita em forma de carta ou por meio do gênero carta nos leva a um envolvimento pessoal em nossas relações com os outros. É o gênero de escrita que mais se aproxima do sujeito oprimido que, mesmo não sabendo ler, solicita que o outro escreva e leia para ele. É um convite permanente ao diálogo. Quem escreve carta sai da centralidade e provoca a participação do outro.

Desse modo o gênero carta foi atualizado, e seu envio ocorreu por meio do correio eletrônico, o *E-mail*. Ao escrever, as professoras saíram da centralidade e vieram ao encontro de outras possibilidades de também aprender. Nas palavras carregadas de sentidos, Camini (2012, p. 35) afirma:

[...] uma carta só terá cunho pedagógico se seu conteúdo conseguir interagir com o ser humano, comunicar o humano de si para o humano do outro, provocando este diálogo pedagógico. Sendo um pouco mais incisivo nesta reflexão, diríamos que uma Carta Pedagógica, necessariamente, precisa estar grávida de pedagogia. Portar, sangue, carne e osso pedagógico.

A *Carta pedagógica*, enviada por *E-mail*, apresentou-se como instrumento de pesquisa por possibilitar que as interlocutoras imprimiam, nesse gênero do discurso, o estilo individual para dizer sobre a questão elucidada, sem perder o olhar para dentro, para as próprias experiências, visto o caráter subjetivo que permeava o gênero abordado.

É nesse sentido que a leitura das Cartas pedagógicas postuladas por Freire (2000) trouxe a escrita das vivências e, ao dizer sobre os conteúdos temáticos, não o assunto ali posto, mas a finalidade discursiva, elas nos comoveram, nos envolveram, porque também disseram tanto das concepções de cada uma enquanto enunciadora.

Nessa direção, referendamos Fonte e Caiado (2014), ao postularem a contribuição dos dispositivos digitais móveis como comunicação que reúne, ao mesmo tempo, som, imagem e texto, em enunciados, ou seja, gêneros orais e escritos. O *WhatsApp* também é uma ferramenta de cunho altamente pedagógico, podendo ser usada por professor e estudantes como ambiente virtual de aprendizagem, a partir das premissas que envolvem a mediação, conforme os conhecimentos evidenciados na abordagem vygotskyana.

Além das considerações apontadas, as Cartas pedagógicas que atravessaram a pesquisa foram relevantes para o objetivo da proposta, porque cada professora foi chamada a escrever e, por certo, a ler e reler o escrito para, antes de enviar, reescrever e, por fim, revisar. Essa imersão, segundo elas disseram em nossas rodas de conversa virtuais no *Google Meet*, aguçou o olhar para as condições de produção de um texto, ao tempo em que vivenciaram a escrita como prática social. Assim elas compararam e destacaram como foi mais fácil escrever a segunda carta do que a primeira. Também a leitura várias vezes cada carta enviada deu-nos a percepção de que as palavras ali escritas, conforme Camini (2012), estavam, deveras, grávidas de pedagogia.

Na *Etapa 2*, emergiu a observação participante com as professoras, com base nos pontos abordados, tanto na primeira carta quanto na segunda. André (2005) assevera ser esse instrumento um dos mais eficazes, porque permite que o pesquisador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, sabendo que caberá a ele realizar o trabalho de produção de dados.

As notas no caderno azul das observações também foram relevantes no percurso e abriam possibilidades para retomar pontos importantes da observação. Em outros, era nesse caderno que anotava a transcrição de alguns pontos das gravações, dos áudios e vídeos das crianças. Cada nota era datada, algumas pintas de cores diferentes, outras riscadas... Enfim, anotar é necessário para quem ousa abraçar a pesquisa-ação e, mais, a colaboração dos sujeitos da pesquisa com vistas à emancipação

Desse modo, redimensionamos as conversas do *WhatsApp*, uma vez que essa ferramenta não respondeu tão bem ao propósito do estudo, pois, sendo uma comunicação assíncrona, nem sempre os sujeitos liam todas as mensagens, impedindo, assim, uma interlocução mais eficiente. Com o intuito de observar e manter a interlocução diante da impossibilidade de ir até a sala de aula real, partimos em busca da sala de aula virtual via *Google Meet*. Dessa forma, ampliamos a conexão com as professoras colaboradoras por meio de rodas de conversas virtuais.

Essas interações foram planejadas para trazer as vozes da tessitura nos enunciados, como modo de interlocução entre a pesquisadora e as professoras, objetivando, além de observar, também fomentar a formação mediadora, dialógica e reflexiva em um contexto desfavorável provocado pela COVID-19, mas conectada com o ciberespaço.

O segundo encontro ocorreu no mês de julho de 2020 e foi produtivo porque as professoras puderam trocar ideias entre elas, ao tempo em que eu as observava. Nesse encontro, procurei escutar todas as impressões acerca da escrita das duas cartas, do planejamento e replanejamentos das aulas e do que expressavam sobre as crianças a respeito da leitura. Não houve menção delas sobre a escrita. As conversas foram gravadas foram transcritos para nos auxiliar na análise dos dados.

A observação participante ocorreu em quatro encontros nessa etapa. Foi um período muito complexo para elas, que precisavam organizar as aulas a partir da cibercultura, sabendo que tinham pouco contato com a estrutura das tecnologias digitais e a preocupação com as crianças que, mesmo tendo acesso ao aparelho – no caso da maioria, o celular de alguém da família –, não dispunham de dados para garantir a conexão.

Aos poucos, foram respirando, diante das condições que tinham, pois, nesse momento, as redes estavam oferecendo às professoras poucas condições para que ensinassem com mais segurança. Todavia, seguiam experimentando e queriam muito mediar com mais atenção o processo de escrita, ao lado da leitura. Aos poucos, começavam a compreender que a aula virtual necessitava ser realizada de outro jeito.

Em uma das observações, constatamos que as professoras falavam muito que trabalhavam com a Sequência Didática (SD). Gostaríamos de ter investido nesse estudo, já que, anteriormente, nosso planejamento estava pautado em organizar, na *ETAPA II*, um planejamento sob a ótica da SD, com base na contação da história do livro *Dandara, cadê você?* (MENDES, 2018). O planejamento da produção de texto seria a partir do gênero reconto, com vistas aos postulados de Dolz e Schneuwily (2004). Contudo, não foi possível realizá-lo em sua inteireza, embora houvesse discussão acerca dessa proposta com a intenção de desfazer alguns equívocos.

Outro dado importante dessa etapa foi trazer as produções das crianças em áudios e vídeos para o diálogo, a partir das observações participantes sobre como elas iam tomando para si as histórias lidas e contadas e, após esses momentos, também escrevê-las. Essas observações foram de grande valia e atravessam de modo mais contundente a etapa posterior.

Reiteramos que a observação é um instrumento metodológico que exige muito tempo e esforço da(o) investigador (a). Este mostrou indispensável e adequado para a descrição de todas as etapas da pesquisa, respondendo aos objetivos evidenciados.

Na *Etapa III*, alteramos nossos instrumentos, inserindo a terceira Carta Pedagógica, para que as professoras colaboradoras pudessem narrar os pontos relevantes tecidos no processo a partir do ensino e da aprendizagem sobre a escrita, em uma perspectiva discursiva, situada no gênero reconto.

Desse modo, na *Etapa III*, promovemos a roda virtual no *Google Meet*, com discussões sobre os planejamentos, com possibilidades de ressignificá-los a partir dos saberes e das experiências das professoras. Voltamos à história do livro *Dandara, cadê você?* (MENDES, 2018), para dialogar acerca de outras atividades envolvendo a escrita, bem como a leitura, com base nas aulas virtuais.

Na última Carta Pedagógica, a terceira, as professoras registraram suas reflexões sobre a travessia, desde a troca de mensagens no grupo dá *WhatsApp* à escrita das cartas enviadas por *E-mail* e os encontros no *Google Meet*. Opinaram acerca do trabalho com a escrita ao lado da leitura, no ensino remoto, a reelaboração do planejamento, devido ao contexto pandêmico, os desafios advindos nas aulas virtuais e a escrita das crianças. Por fim, destacaram como o que foi ressignificado em suas práticas pedagógicas acerca do trabalho com a escrita e a leitura.

Os dados produzidos nos instrumentos foram estudados exaustivamente. Havia, em nós o intenso desejo de conhecer mais sobre a escrita das crianças, com a intenção de instigá-las a escrever em condições concretas de enunciação. Quanto mais escutava os áudios das crianças lendo, ou assistia aos vídeos em que recontavam as histórias escutadas lidas pelas professoras ou por familiares, mais reiterava o quanto as crianças são inteligentes.

Enfim, no processo, fomos compreendendo como a pesquisa colaborativa, por meio da reflexão, ia agindo na prática não apenas das professoras, mas da pesquisadora também. Para Ibiapina (2005, p. 28), “[...] o processo reflexivo exige mergulho tanto no conhecimento teórico quanto no mundo da experiência, para que se possa desvelar a que interesses servem as ações sociais e como elas reproduzem práticas ideológicas [...]”. Vale um destaque para a fala da Danda, na roda de conversa virtual, afirmou que “... lendo *Dandara, cadê você?* de novo, porque eu já li para as crianças, em 2019, e não vi tanta coisa como agora... Vou trabalhar de outro jeito... A gente tem de ler com tempo, prestando atenção”. Como não se implicar ao optar pela pesquisa-ação colaborativa? Nessa perspectiva, Barbier (2002, p.14) lembra-nos que “[...] não se trabalha sobre os outros, mas, e sempre, com os outros”. E estar na companhia dos outros é permanecer lado a lado, sem precisar fazer pelo outro.

Comparo o momento do caminho efetivo da análise como o encontro entre a linha e a agulha, entrelaçando cada parte do tecido continuamente, até criar um todo que une prática e teoria, emancipando os sujeitos que, em processo, não abandonam a luta.

2.6 Produção dos dados: as categorias reveladas

Na travessia, fomos nos aproximando das respostas à questão de pesquisa à medida que os dados, no processo, eram produzidos com base nos instrumentos que ancoraram o estudo, considerando a escrita sem perder de vista a leitura, movimento espiralado atravessado por muitas vozes...

Adentrar no campo da pesquisa exigiu “[...] um esforço deliberado para colocar-se no lugar do outro, e tentar ver e sentir, segundo a ótica, as categorias de pensamento e a lógica do

outro” (ANDRÉ, 2005, p. 26-27). Para apreender aquilo que, muitas vezes, estava subentendido, era preciso ler atentamente os dados. É, pois, nesse sentido, que o pesquisador é quem pode engendrar dados, e isso significa, de acordo com Graue e Walsh (2003, p. 94) que:

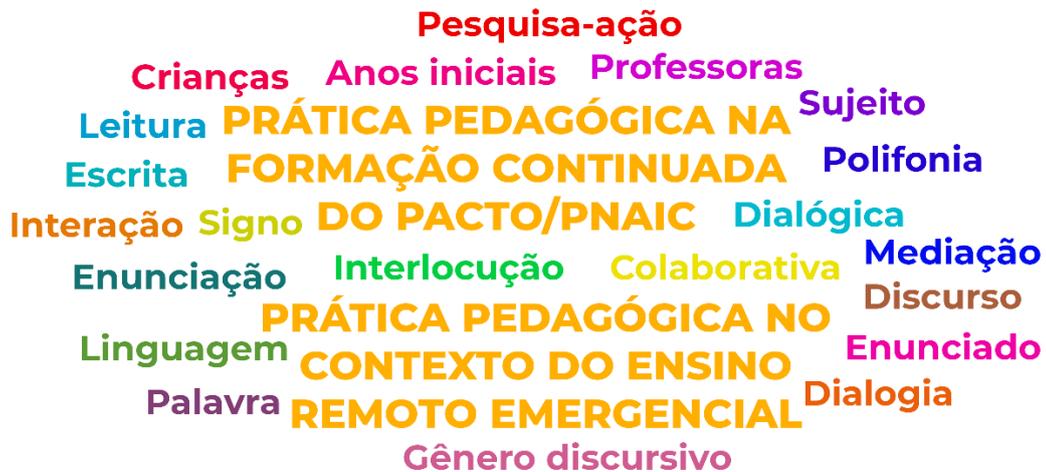
Os dados não andam por aí à espera de serem recolhidos por investigadores objetivos. Pelo contrário, eles provêm das interações do investigador num contexto local, através das relações com os participantes e de interpretações do que é importante para as questões de interesse. Aquilo que é considerado como dados para um investigador pode ser apenas barulho para outro.

Reiteramos que, para ressignificar a prática pedagógica, no contexto apresentado, a condição necessária era olhar profundamente para o que as professoras planejavam ensinar, como relatavam ter ensinado e as respostas das crianças. Esse foi o modo que encontramos para tecer com as professoras. Nesse sentido, os instrumentos utilizados (cartas pedagógicas, *prints* das conversas, os planejamentos, as atividades e as produções orais e escritas das crianças) trouxeram para a margem indicativos do que podíamos recolher no intuito de colaborar com as reflexões das professoras com base na teoria abordada.

Mediante os instrumentos já indicados, as técnicas perpassaram por diversas etapas – observação participante e as notas no caderno azul, dialogando no ciberespaço, dialogando pelo *WhatsApp*, *e-mails* e *Google Meet*. Ainda, reiteramos que “[...] o ciberespaço não compreende apenas materiais, informações e seres humanos, é também constituído e povoado por seres estranhos, meio texto meio máquinas, meio atores, meio cenários: os programas.” (LERY, 1999 p. 41).

Nessa perspectiva, os dados gerados foram transcritos, quando gravados, anotados organizados e estudados. Assim, após ler exaustivamente, selecionamos duas categorias as quais emergiram no processo e, que, por sua vez, dialogam teórica e metodologicamente com os objetivos elencados neste estudo.

Figura 3 – Categorias de análise.



Fonte: Instrumentos utilizados na pesquisa.

Cada categoria selecionada atende ao processo desenvolvido de modo colaborativo e move pontos que passeiam entre os aspectos cognitivos, afetivos, culturais, sociais, políticos e que envolvem os modos como cada sujeito ressignifica a prática pedagógica no que tange à escrita e a leitura. Desde o início, em graus diferentes de participação, houve implicação das professoras referente à questão de pesquisa investigada no percurso.

Da leitura atenta do *corpus* desse estudo afloram as duas categorias que circundam esse estudo: a prática pedagógica na formação continuada do Pacto e do PNAIC e a prática pedagógica no contexto do ensino remoto emergencial, tendo como desdobramento o ensino da leitura e da escrita.

Diante da exposição apresentada, ressaltamos que, embora a análise não esteja limitada a um momento estanque, no próximo capítulo a detalharemos com base nos dados produzidos. Nessa direção, as categorias serão discutidas com base nos dados produzidos e implicados com as reflexões das professoras no movimento espiralado, dialógico e emancipatório, ao tempo em que serão situados aspectos teóricos e metodológicos os quais constituem o presente estudo.

3 OS FIOS DISCURSIVOS NA TRAVESSIA: O reencontro entre as margens

Havia a luta. Havia o amor de Dora. Agora havia uma semente sua plantada no útero-terra da mulher. Ele não tinha remorsos nem preocupação com isso, porque, a cada momento, a cada ato seu, ele não se esquivava, não se furtava de assumir a luta. Ele não era um ladrão da melhoria do mundo.
Conceição Evaristo

Este capítulo se materializou por meio da dinâmica delineada pelo campo, apontando as necessidades para que refletíssemos acerca do que é real, necessário e plausível diante do contexto pandêmico que ainda nos assola.

Portanto, iremos expor a análise da produção dos dados. Todavia, ressaltamos que ela permeia as diferentes fases em que o nosso estudo foi materializado. Desse modo, lançamos reencontros com e entre as margens que se mostraram no percurso da travessia: a teoria e a prática. Ambas caminham juntas, em um processo espiralado de idas e vindas, em que uma nutriu a outra, cuja finalidade foi favorecer a ressignificação da prática pedagógica das professoras ao replanejarem o ensino da leitura e da escrita, nos anos iniciais, via educação *on-line*. Sendo assim, evidenciamos que a escrita emerge de enunciados orais e escritos, nutridos por múltiplas leituras: a do mundo fora da escrita e a da escrita materializada nas palavras tecidas por diferentes vozes.

3.1 Lançar-se sobre as evidências: as categorias de análise

Ao debruçar meus olhos para a leitura do livro *Becos da Memória*, cujos fragmentos são postos como linha e agulha para costurar os capítulos deste estudo, objetivamos apresentar as práticas das professoras colaboradoras como processo enunciativo e discursivo, orientado pelo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita.

Negro Alírio, personagem do livro citado, afirma que “é preciso não se furtar de assumir a luta.” Foi o que presenciamos no trabalho das professoras que, a despeito de todas as adversidades, continuam lendo e escrevendo, relendo e reescrevendo com e para as crianças, mesmo no ciberespaço, ainda que nem todas tivessem acesso. O desafio era que as crianças necessitam ser convidadas e também convocadas a participar da linguagem de atividades que envolviam a escrita como prática social. Entendemos que discurso neoliberal do Estado escamoteou o direito de aprender das crianças pertencentes às camadas populares, negando-

lhes a compreensão de que ler e escrever são atos reais e possíveis. Para nós, atos políticos, obrigatórios em um país democrático.

Evoco as palavras de Graciliano Ramos²⁷ ao comparar o ato de escrever com o de lavar roupas, do jeito que as lavadeiras faziam antigamente, em Alagoas. A leitura do fazer das lavadeiras, assim como das costureiras, são experiências discursivas que dizem muito sobre a constituição do fazer da professora e pesquisadora que esteve presente durante a análise de dados. Lavar roupa vem como um ritual de infância que trazemos para explicitar os caminhos e descaminhos percorridos. Tal atividade exigiu não apenas disponibilidade, mas disposição para entender o que estava evidenciado nas linhas, ler e reler os silêncios, as frestas, as lacunas atentamente para não distorcer o fio da meada.

O ciberespaço adentrou no estudo proposto porque estava em nossas ações (professoras e pesquisadora). Fomos “navegando” no intuito de conhecê-lo a partir de propósitos voltados para a aprendizagem. Dessa forma, passamos a nos conectar por *e-mail*, *WhatsApp* e *Google Meet* com vistas a mergulhar nas interações, ações, atitudes e, de igual modo, no referencial teórico-metodológico.

O que nos interessava compreender era de que modo as professoras ressignificavam, no percurso, sua prática pedagógica no que tange ao ensino da leitura e da escrita, no contexto de pandemia provocada pela Covid-19, organizada à luz do Ensino Emergencial Remoto, já exposto nos capítulos anteriores.

Concebemos leitura e escrita como processos, que, embora com especificidades, diferenciações, não devem caminhar separados. Destacamos os desafios de ser observador participante, tendo o ciberespaço como *lócus*, o que exigiu uma atenção ainda mais cuidadosa do que o contexto presencial: “[...] aceitação e confiança dos membros do grupo social no qual se realiza o trabalho de campo. Para tanto, o êxito de uma pesquisa dessa natureza dependerá da capacidade do investigador de [...] integrar-se ao grupo.” (MARTINS, 2020, p. 25).

Além disso, precisamos manter o convite todo tempo, para que os sujeitos permaneçam motivados a participar de cada encontro. Nos eventos presenciais, o *lócus*, que é a sala de aula, está “pronta” com as professoras e as crianças dentro de um ambiente que já anuncia o que vai ocorrer (com cartazes nas paredes, na disposição das carteiras e dos materiais didáticos) e com as enunciações tão características.

²⁷Há muito tempo, em um encontro de literatura, escutei uma narrativa a qual provocou algumas reflexões sobre a escrita. Na época, escrevia o TCC sobre a construção personagem feminina no romance *São Bernardo*. Disponível em: <http://www.drzem.com.br/2009/10/graciliano-ramos-as-lavadeiras-de.html>. Acesso em: 05 de mai. 2021.

Com base na proposta de Bakhtin (2011), adentramos nesse diálogo com voz integral, em um processo de interlocução permanente com as professoras e os fazeres de cada uma. A proximidade que já havia estabelecido com elas durante o acompanhamento às salas de aula, no período do PACTO-BA e PNAIC, favoreceu a pesquisa nesse contexto novo.

A opção pela pesquisa-ação colaborativa e pela observação participante ampliou as experiências discursivas, gerando provocações mútuas. O Quadro 1 apresenta as interlocuções realizadas por meio dos três aplicativos alocados no ciberespaço e também as reflexões postuladas nos encontros virtuais no *Google Meet* e nas trocas de mensagens via *WhatsApp*. Assim, de forma cronológica, podemos visualizar alguns impactos nas professoras, ao ressignificarem suas práticas pedagógicas no que concerne ao ensino da leitura e da escrita, compreendendo-as como processos que se complementam, sem perder de vista as especificidades de cada uma.

Quadro 4 – Descrição das ferramentas digitais e das interlocuções *on-line* com as professoras.

Mês, ano	Aplicativos digitais	Interlocuções
Fevereiro, 2020	<i>WhatsApp</i>	Instauração do grupo Tecendo Leituras e Textos
	<i>E-mail</i>	Envio da 1ª Carta Pedagógica – sobre a aluna da professora e a professora da aluna.
	<i>WhatsApp</i>	Interação com o grupo para fomentar a escrita da 1ª Carta Pedagógica.
Março, 2020	<i>WhatsApp</i>	Trocas de mensagens sobre a turma, número de alunos, diagnóstico e outros pontos.
Abril, 2020	<i>WhatsApp</i>	Notícias sobre a pandemia, as incertezas, o distanciamento social.
Maió, 2020	<i>WhatsApp</i>	1º encontro virtual para conversar face a face sobre a pesquisa e as incertezas em relação ao retorno do ano letivo. Conversa sobre o sentido que cada uma atribuía à leitura e o lugar da interação na sala de aula. Os significados do ato de ler para você e a função social. As oscilações nas conexões do <i>WhatsApp</i> com a presença das quatro pessoas.
Maió, 2020	<i>WhatsApp</i>	Comunicação do Governo Federal sobre o retorno às aulas por meio do ensino remoto.
	<i>E-mail</i>	Envio da 2ª Carta Pedagógica – replanejamento das ações.
Jun./2020	<i>WhatsApp</i>	Troca de mensagens sobre como estava ocorrendo o ensino remoto em cada município.
	<i>E-mail</i>	Resposta da 2ª Carta Pedagógica.

	<i>Zoom, Google Meet</i>	2º encontro virtual – observação participante. Pontos importantes e também a abordagem das professoras sobre a necessidade de compreender como ensinar a leitura e a escrita no contexto virtual. Anotações no Caderno Azul.
	<i>WhatsApp</i>	Compartilhamento de uma <i>live</i> apresentada pela pesquisadora sobre a leitura para dar “voz ao papel”, chamando a atenção para as pausas, a entonação para que as palavras fossem banhadas de sentido por quem lê, ao tempo em que se conecta com quem escuta. Nossa intenção foi que as professoras refletissem sobre o que contamos e lemos sobre determinadas histórias como momentos de partilha; por isso, as crianças também tinham o que dizer.
	<i>WhatsApp</i>	Trocas de mensagens sobre como as professoras estavam ressignificando o ensino da escrita e da leitura no contexto virtual e de que forma realizavam a mediação.
Julho, 2021	<i>WhatsApp</i>	As trocas de mensagens diminuíram no grupo. Assim, foram realizadas, nesse período. Individualmente, conversávamos sobre algumas singularidades no processo que elas não se sentiam à vontade em partilhar.
Agosto, 2020	<i>WhatsApp</i>	Troca de mensagens sobre o envio dos planejamentos, do roteiro e da sequência de atividades.
Agosto, 2020	<i>WhatsApp</i>	Envio de áudios e vídeos das crianças contando e/ou conversando sobre o livro <i>Dandara, cadê você?</i>
Agosto, 2020	<i>Google Meet</i>	3º encontro virtual – observação participante acerca das atividades que elas elaboraram voltadas para a leitura e a escrita. Anotações de pontos significativos no caderno azul.
Setembro, 2020	<i>WhatsApp</i>	Convite para a participação em uma conversa sobre escrita e leitura com o grupo de professoras do Ensino Fundamental, anos iniciais, de Santa Inês.
	<i>Google Meet</i>	4º encontro – observação participante sobre como estão as crianças em relação à leitura e à escrita. Anotações no caderno azul.
Setembro, 2020	<i>WhatsApp</i>	Troca de mensagens a respeito do trabalho com o livro <i>Dandara, cadê você?</i> realizado pelas professoras.
Setembro, 2020	<i>Google Meet</i>	5º encontro – observação participante - pontos abordados por elas em relação à narrativa <i>Dandara, cadê você?</i> e a escrita de um reconto pelas crianças.
Outubro, 2020	<i>WhatsApp</i>	Convite para participar da <i>live</i> do “Projeto Leituras que se aproximam: contos e recontos”, em Santa Inês. A contação de histórias foi apresentada por mim para as crianças, famílias, professores e professoras, e toda equipe da educação, do Ensino Fundamental, anos iniciais.
Novembro, 2020	<i>WhatsApp</i>	Fui informada por uma professora de que o ano letivo de um município encerrou com o desfecho da eleição; por isso ela se ausentaria do trabalho. Seguimos com duas professoras.

Novembro, 2020	<i>Google Meet</i>	6º encontro – observação participante – sobre a avaliação das crianças no que tange às aprendizagens de leitura e escrita. Anotações pertinentes no caderno azul.
Dezembro, 2020	<i>WhatsApp</i>	Foi anunciado pelas professoras o encerramento do ano letivo. Elas ainda não sabiam bem sobre o <i>continuum</i> . ²⁸
Fevereiro, 2021	<i>WhatsApp</i>	Recomeçamos com as trocas de mensagens sobre o ano que dariam continuidade ao ensino realizado em 2020. Nas mensagens, as professoras demonstravam muita preocupação em seguir nesse modelo de ensino remoto.
Março, 2020	<i>Google Meet</i>	7º encontro – observação participante – o foco da conversa virtual foi sobre o reinício do ano letivo e as atividades sobre o livro <i>Dandara, cadê você?</i> Anotações no caderno azul.
Março, 2021	<i>WhatsApp</i>	Postagens dos áudios e vídeos das crianças recontando a narrativa <i>Dandara, cadê você?</i>
Abril, 2021	<i>Google Meet</i>	Estudo sobre escrita e leitura com base nos áudios e vídeos e escritas das crianças. Anotações no caderno azul.
Abril, 2021	<i>E-mail</i>	Envio da 3ª Carta Pedagógica para posterior análise.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora e pela orientadora.

Conforme é possível observar no quadro acima, o percurso se estendeu por todo o ano de 2020 e seguiu até abril de 2021. O uso das ferramentas tecnológicas foi imprescindível para o desenvolvimento do trabalho, ainda que isso requeira uma análise mais extensiva. Moraes (2013, p. 38) assevera que:

Analisar e interpretar os dados são partes da construção e reconstrução teórica das pesquisas. Eles necessitam ser entendidos não apenas como a comunicação de algo já perfeitamente compreendido, mas como um processo de construção de novas compreensões, possibilitadas tanto pela interação com dados da realidade examinada quanto com os teóricos que fundamentam a pesquisa e com os discursos vigentes. “Os dados e as informações coletados em uma pesquisa não falam por si, mas exigem a interpretação crítica e criativa do pesquisador” As novas teorias não estão nos dados, mas necessitam ser construídas pelo pesquisador. Isso requer tempo e envolvimento.

Foi consciente das reflexões explicitadas por Moraes (2013) que passamos às análises do processo de produção de dados, trazendo para o campo as linhas tecidas na travessia pelas

²⁸Opção pela fusão dos anos letivos de 2020 e 2021 por meio da adoção de um *continuum* curricular de dois anos, na Educação Básica. Disponível em: <https://www.somoseducacao.com.br/conselho-nacional-de-educacao-aprova-juntar-anos-letivos-e-ensino-remoto-ate-fim-do-ano-que-vem>. Acesso: 10 fev. 2021.

professoras por meio de novas compreensões acerca da prática pedagógica referentes ao ensino da leitura e da escrita.

Assim, organizamos as análises em duas categorias: *a prática pedagógica na formação continuada do Pacto e do PNAIC* e *a prática pedagógica no contexto do ensino remoto emergencial*.

Na primeira categoria, discutimos com as professoras colaboradoras acerca das seguintes questões: ressignificações das práticas pedagógicas para ensinar a ler e a escrever, desde quando passaram a organizar os planejamentos, considerando-os como momentos específicos de estudo; a elaboração das atividades com mais atenção aos saberes das crianças, e a forma coletiva e individual; a mediação relacionada aos níveis de escrita; a compreensão da leitura pelas crianças e o trabalho sistemático com a consciência fonológica.

Na segunda categoria, *a prática pedagógica no contexto do ensino remoto emergencial*, que surgiu de uma urgência, foi assumida pelas professoras como um ato político, uma vez que estava em jogo a vida das crianças, que não deveriam ter negado o direito de aprender. Nesse contexto pandêmico, elas lutaram pela ressignificação do ensino da leitura e da escrita por meio do ciberespaço, visando a manter a interação com as crianças via *WhatsApp*, por meio de áudios, mensagens, vídeos e, assim, foram encontrando formas de mediar o processo.

As duas categorias estão entrelaçadas e, juntas, contribuíram para mostrar que o ensino da leitura e da escrita pode ser trabalhado, na escola, como experiência discursiva individual, acrescida dos enunciados dos outros.

Desse modo, fica evidenciado que o processo de apreensão da linguagem emerge nas relações de sentido que estabelecemos com os outros, porque a linguagem é discursiva, isto é, operacionalizada a partir da interação permanente com os enunciados dos outros, tendo sempre em vista a comunicação. Por isso, não há intencionalidade discursiva alguma para o aprendiz na escrita de letras e sílabas isoladamente. A criança é inteligente, pensa o tempo todo: mesmo quando aparenta brincar, experimenta usar a linguagem para se comunicar.

Compreendemos, no percurso, que a linguagem flui a partir da interação verbal que, por sua vez, se realiza por meio de enunciados, conforme explicita Bakhtin (2011). É nesse sentido, que denominamos de “enunciados” os trechos referentes à comunicação das interlocutoras (professoras e crianças), evidenciadas na produção de dados. Para Bakhtin (2011, p. 316):

[...] um enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação verbal de uma dada esfera. As fronteiras desse enunciado determinam-se pela alternância dos sujeitos falantes. Os enunciados não são indiferentes uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos que lhes determinam o

caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra ‘resposta’ é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se neles, supõe-nos conhecidos, e, de um modo ou de outro, conta com eles.

Ademais, cada enunciado, além de estar conectado a enunciados que o antecedem, sugere sempre uma atitude responsiva, ou seja, prever uma resposta com a qual também garante uma relação constitutiva (BAKHTIN, 2011). Essa incursão nos enunciados, destacados em cada categoria apresentada, emergiu não apenas das significações da palavra, mas do enunciado, o qual denota sentido demarcadamente dialógico, ancorado em outras vozes sociais e, ao mesmo tempo, na singularidade de cada sujeito.

A seguir, apresentaremos a discussão sobre os dados selecionados, por categorias, a partir dos recortes de enunciados²⁹ dispostos nas ferramentas tecnológicas usadas.

3.2 A prática pedagógica na formação continuada do Pacto e do PNAIC

O estudo dessa primeira categoria *prática pedagógica na formação continuada do Pacto e do PNAIC* surgiu como potência nos dados. Trazemos as contribuições de Souza (2007), ao abordar que é na relação entre discente e docente que a prática se realiza, quer dizer, ambas contribuem na produção de conhecimento e, de igual modo, na formação dos sujeitos envolvidos. Complementamos com as palavras de Freire (2019, p. 11): “[...] reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo”.

Durante o percurso deste estudo ficamos, muitas vezes, a refletir enquanto líamos as cartas das professoras, procurando filtrar, naqueles dados tão ricos, os detalhes da prática pedagógica de cada uma. Reitero que o fato de tê-las acompanhando na sala de aula, antes desta pesquisa, foi um dos motivos para que eu continuasse estudando, porque, além de precisar responder às minhas inquietações, pensava ser pertinente manter um diálogo com essas professoras sobre a leitura e a escrita na sala de aula. Para a professora Danda:

²⁹ Esclarecemos que, ao transcrever os enunciados, optamos por realizar algumas correções no que se refere a ortografia e a aspectos gramaticais, as quais não interferem nos aspectos discursivos.

ENUNCIADO 1

[...] a cada formação de que participo, procuro colocar em prática para o melhor desempenho dos educandos no processo de ensino e aprendizagem com relação a leitura e a escrita de texto. Busco aprender a cada dia para melhor ensinar [...]

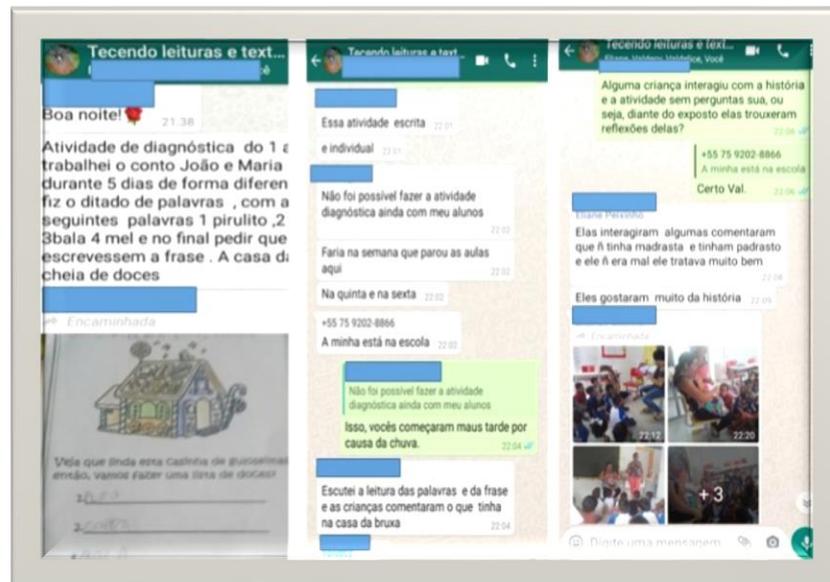
Fonte: Dados da pesquisa (Carta Pedagógica 1, Professora Danda, 13 fev. 2020).

Ancorada nesse pensamento, reelaboramos a questão de pesquisa da seguinte forma: De que modo as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental ressignificaram a prática pedagógica após o período de formação do PACTO e do PNAIC, e no início do ensino remoto emergencial?

Reiteramos que os fios apresentados no Quadro 1 atravessam as categorias que elucidamos a partir da leitura atenta dos dados. Sendo assim, não objetivamos seguir um movimento linear, mas espiralado. Consoante o que já foi dito, cada trecho é um “enunciado” para ser analisado e embasado teórica e metodologicamente nos estudos postulados, com vistas a responder à questão da pesquisa.

Desse modo, começamos nossa análise considerando as linhas que iniciaram o nosso diálogo via *WhatsApp*, as quais antecedem o contexto pandêmico, conforme evidencia os *prints* abaixo reproduzidos:

Figura 4 – Prints sobre os diagnósticos



Fonte: Dados da pesquisa – *Print* do *WhatsApp* no Grupo *Tecendo leituras* – março, 2020.

A Figura 4 mostra como as professoras dialogaram sobre o diagnóstico. Em fevereiro, as professoras Danda e Odara começaram o ensino do ano letivo de 2020 em seus municípios.

A terceira professora não iniciou porque fortes chuvas atingiram a cidade. Estávamos negociando o nosso primeiro encontro presencial, após os diagnósticos. Infelizmente, a pandemia não permitiu. A professora Danda conseguiu realizar o diagnóstico das crianças e, no *print*, acima mostra que fez o diagnóstico a partir de da contação da história João e Maria. Outro ponto que relata é que o diagnóstico não foi realizado em um momento estanque, mas durante a semana. No caderno azul, que serviu para tomadas das notas referentes às observações do percurso da travessia, anotamos e enviamos para as professoras:

...o diagnóstico é um momento é muito importante para que conheçamos as aprendizagens das crianças, com a finalidade de estudá-lo para construir um plano de aula que atenda às necessidades individuais e coletivas, conscientes de que mediar é condição relevante para a aprendizagem.

É necessário, portanto, que as professoras compreendam o conceito de “zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1984), porque ela é o indicativo da relação entre aprendizagem e o desenvolvimento. Logo, nem toda mediação contribuirá para potencializar o conhecimento, pois ela precisa estar mergulhada na cultura escrita, para desafiar as crianças.

Após a análise do diagnóstico, foi possível refletir sobre as atividades que, mediadas, poderiam contribuir para que as crianças, frente ao conhecimento real, avançassem para o conhecimento potencial. Isso não é uma tarefa simples, porque elas, enquanto sujeitos históricos, estavam em níveis de aprendizagem diferentes. Logo, isso exigia delas a compreensão ativa responsiva (BAHHTIN, 2011) frente à necessidade de aprendizagem de cada uma. Para isso, deveria ser criado, na sala de aula, um ambiente interativo, dialógico, portanto, de permanente escuta do aprendiz.

Percebemos que o diagnóstico não é “mais um trabalho para o professor”, inventado pela coordenação. Ao contrário, ele é um rico material de estudo que está a favor do ensino, porque aponta caminhos para favorecer a aprendizagem. Essa compreensão por parte dos docentes orientará na elaboração de atividades desafiadoras, diversificadas, com vistas a acolher as múltiplas trocas, porque a ZDP é um espaço social ancorado no dialogismo, território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 2011), da professora e da criança, na sala de aula presencial ou virtual.

Encontramos, nos estudos de Freire (1986), a concepção de prática pedagógica que se constrói na companhia dos sujeitos envolvidos, tendo em vista o conhecimento como processo em que caminham na busca de práticas sociais que coadunam com a leitura crítica do mundo circundante. O professor e a professora ensinam a criança a ler e a escrever na escola, porque,

na vida fora dela, essas práticas sociais são determinantes para que possamos nos movimentar em um mundo cada vez mais imerso nos multiletramentos, como, por exemplo, nas tecnologias digitais.

Compreendemos que a aula é mediada pelas relações dialógicas advindas das diferentes histórias de vida dos sujeitos que, por conseguinte, tecem uma teia circundada por discursos trazidos por várias vozes, promovendo convergências e divergências, encontros e desencontros. Para Freire (1986), a aula dialógica abre portas para que o professor ressignifique a própria prática por meio da reflexão porque “[...]o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto” (FREIRE, 1986, p. 65).

Lembremos nesse ponto que, quando o professor aprende ao ensinar, compreendemos esse movimento de modo não assimétrico, isto é, são aprendizagens diferentes porque ele está em condição de sujeito mais experiente para mediar a leitura e a escrita na sala de aula, por exemplo.

Trouxemos a reflexão de Bakhtin (2011) acerca do excedente de visão como a construção da visão que cada sujeito tem da própria constituição, envolvendo as relações: eu para mim mesmo, eu para o outro e o outro para mim. Observamos que a cumplicidade entre o meu excedente de visão em relação a ele e dele em relação a mim fomenta senso de compromisso mútuo, ponto tão importante para tecer o nosso estudo de modo colaborativo.

Enfim, as relações dialógicas dentro e fora da escola contribuem para que professores e crianças possam aprender sobre o currículo escolar sem perder de vista os saberes, as experiências, as histórias de cada um. Assim, compreendemos, segundo Freire (1986), que “A educação dialógica é uma posição epistemológica [...]” e que, mesmo precedida de planejamento, de orientações externas, não desautoriza o professor, mas exige consciência crítica, estudo permanente, interlocução, mediação.

É neste sentido que a professora Danda destaca, no Grupo do Tecendo Leitura, no *Whatsapp*:

No trabalho com a leitura e a escrita, pois ao propor reflexões sobre os procedimentos de leitura e escrita em sala de aula, a partir da análise da interação constituída entre professor e aluno, foi possível ensinar a ler e a escrever estudando as produções dos meus alunos. As formações do Pacto abriram portas para o conhecimento de como alfabetizar contextualizando e também utilizando estratégias metodológicas de melhor aperfeiçoamento para o trabalho com as classes de alfabetização.

As redes de experiências com os professores coordenadores foram uma grandiosa e importante forma de superação das dificuldades, oportunidades de

educadores discutirem com outros profissionais e expor suas inquietudes acerca da metodologia, favorecendo, assim, trocas de experiências exitosas e propiciaram reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática. Esse processo ofereceu a participação de cursos presenciais com estudos e atividades diversas com os orientadores.

Para Bakhtin (2004, p. 41), “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”. As palavras das professoras, nos enunciados escritos e orais, trouxeram-nos as marcas de suas vidas, ao tempo em que revelaram as práticas pedagógicas em um movimento cíclico reflexivo, por meio do estudo, não apenas teórico, mas também das produções das crianças o que lhes possibilitou ressignificar o ensino de leitura e da escrita a partir, também, da formação continuada.

Ainda citando a formação continuada, a professora Dione complementa:

ENUNCIADO 2

O programa PACTO–BA/PNAIC foi muito bom e despertou em mim vontade de aprender mais para ensinar ainda melhor aos meus alunos a leitura e escrita. Penso que a formação apresentou uma maneira nova de lecionar, porque me ajudou a ver maneiras mais praticas para despertar o gosto de ler e de descobrir novas histórias infantis.

Fonte: Dados da pesquisa (Carta Pedagógica 1, Professora Dione, junho, 2020).

Os dois enunciados abaixo ilustram alguns pontos referentes ao encontro e (ou) acesso à leitura e à escrita por parte das professoras, e como essa conexão se organizou na prática pedagógica de cada uma.

ENUNCIADO 3

Relatar como foi o primeiro contato com a leitura e a escrita é relembrar a minha infância, que não foi nada fácil pois, para chegar na escola em que estudava, precisava andar a pé por seis quilômetros e, muitas vezes, não tinha nem cadeira para sentar, como também não tinha transporte escolar para locomoção dos alunos de casa para a escola. O meu contato com os livros era somente na instituição. Lembro-me de que fiquei muito feliz quando ganhei de presente um gibi. Esse foi o primeiro contato com a leitura fora da escola.

Fonte: Dados da pesquisa (Carta Pedagógica 1, Professora Danda, 13 fevereiro, 2020).

Nesse trecho, retirado da Carta Pedagógica 1, constatamos as dificuldades da professora Danda para ter acesso ao conhecimento promovido pela escola. Era nesse local que ela tinha contato com as “vozes dos livros”. Ela nos relata qual foi a sua alegria ao ganhar um livro de presente, fazendo-nos rememorar também nossa trajetória pessoal, reafirmando o quanto as marcas desse lugar de aluna se interpenetram com a vida pessoal e profissional. Os livros estão

carregados de vozes que dormem e, ao serem lidas, acordam para assentar na imaginação, na reflexão, na construção de outros conhecimentos.

Nos momentos em que estive em sua sala de aula, no período do PACTO-PNAIC, foi possível observar o envolvimento que demonstrava com a aprendizagem de leitura e escrita das crianças. Algumas dessas crianças, ainda no período de 2020-2021, estão com ela por sua atuação numa turma multisseriada. O contentamento da professora, exposto no Enunciado 1, sugere que ela já sabia sobre o que é possível descobrir lendo, e é por isso também que esse gosto contribuiu para ancorar sua prática pedagógica referente ao ensino da leitura. A professora Danda insiste em “trabalhar a leitura todo dia”, e isso significava que havia um rigor nesse fazer. Todavia nem sempre esse esforço resultava em aprendizagem da criança, conforme concluiu ainda na primeira Carta Pedagógica.

ENUNCIADO 4

É importante destacar que o gosto e a vontade em aprender sempre foi maior que qualquer coisa. Amava ouvir as histórias do conto de fadas que sempre tinham um final feliz, que minha professora contava para mim. Hoje, busco a leitura como fonte de prazer e encantamento e procuro, através de meu trabalho, conduzir a leitura de modo prazeroso, para despertar nos alunos a vontade de aprender a ler e escrever, para melhor desenvolvimento da aprendizagem. Trabalho com a leitura individual todos os dias na minha sala de aula, principalmente com os alunos que mais têm dificuldade na leitura.

Fonte: Dados da pesquisa (Carta Pedagógica 1, Professora Danda, 13 fevereiro, 2020).

Assim, a professora Danda toma a leitura para si “como fonte de prazer e encantamento” porque descobriu a função social do livro e, por conseguinte, começou a levantar as palavras que dormiam nas histórias para, mais adiante, também “despertar nos alunos a vontade de aprender a ler e escrever para melhor desenvolvimento da aprendizagem”. E ela insiste nessa necessidade de ler na sala de aula, ao enunciar [...] principalmente com os alunos que têm dificuldade na leitura. [...]. Às vezes, a falta de uma formação inicial mais comprometida com as necessidades que emergem na prática referentes ao ensino da leitura e da escrita não contribuíram teoricamente para essa reflexão tão necessária.

ENUNCIADO 5

O meu encontro com a leitura e escrita de texto foi de forma encantadora e prazerosa. O tempo todo a curiosidade me levava ao universo de conhecimento. Na escola, gostava de ouvir e ler contos de fadas como a de João e Maria e outros contos narrativos e me deleitava com atitudes das personagens e me imaginava na situação vivida por eles. Vale destacar que os contos populares e a cantiga de roda sempre fizeram parte da minha trajetória escolar e até hoje fazem parte da rotina do meu trabalho como professora alfabetizadora.

Fonte: Dados da pesquisa (Carta Pedagógica 1, Professora Odara, 10 março, 2020).

A professora Odara, nesse Enunciado 3, trouxe a leitura e a escrita como prazer, encantamento, curiosidade e valorização dos contos e cantigas populares. Esses fatores contribuíram para sua prática alfabetizadora. De modo semelhante à professora Danda no Enunciado 1, também reafirmou não apenas o significado, mas o sentido que a leitura representa na própria vida. No trecho a seguir, a professora Dione aponta suas dificuldades para lecionar por um longo período em classes multisseriadas.

ENUNCIADO 6

[...] minha primeira sala de aula foi em uma escola do campo, sala multisseriada. No começo, foi muito difícil: não sabia lidar com aquelas crianças, cada uma em uma série diferente. Passei cinco anos trabalhando com a turma multisseriada. Desde então, aprendi muito [...], tive várias experiências e sei que fiz um ótimo trabalho.

Fonte: Dados da pesquisa (Carta Pedagógica 1, Professora Dione, 05 abril, 2020).

A professora Dione sinaliza, nesse trecho, que “[...] tinha muita dificuldade em lidar com aquelas crianças cada uma em uma série diferente. Porém, pelo fato de ela ter afirmado enfaticamente que fez um “ótimo trabalho”, entendemos que houve tentativas de vencer os entraves que se apresentaram em busca de uma prática reflexiva.

No entanto, na carta, ela não explicitou quais as “dificuldades” da turma, além da diferença do nível de escolaridade. Em nossas conversas via *WhatsApp* e *Google Meet*, ela chegou a mencionar algumas delas: planejamento para cada ano com atividades específicas em consonância com o currículo; mediação, ao mesmo tempo, com diferentes níveis de aprendizagem referente à leitura e a escrita, com foco em cada ano; escuta das crianças e das famílias, sem perder de vista as aprendizagens para cada ano; seleção de atividades, etc. Também já havíamos acompanhado a prática pedagógica da professora em uma sala regular, no período em que fomos formadoras do Pacto–BA e PNAIC e percebemos o esforço dela em organizar, na sala de aula, uma rotina que contribuísse para o desenvolvimento da escrita e da leitura. Porém pelo fato de ela ter afirmado enfaticamente que fez “um ótimo trabalho”, intuímos que houve a busca de uma prática efetiva.

O Enunciado 7 traz um questionamento da professora Danda, provocado pela reflexão que ela faz acerca de como ressignificar o ensino da leitura e da escrita. Já a professora Odara, no Enunciado 8, registra uma preocupação mais específica, que está presente na sala de aula, referente à efetivação da inclusão das crianças com necessidades especiais com a finalidade de ler e escrever na escola e na vida social.

ENUNCIADO 7

E então, como professora, o que devo fazer para melhorar a prática de leitura e escrita de texto para poder ensinar melhor aos meus alunos?

Fonte: Dados da pesquisa (Carta Pedagógica 1, Professora Danda, 13 fevereiro, 2020).

ENUNCIADO 8

Desejo ampliar estudos na área da educação inclusiva, de forma a ajudar incluir alunos com necessidades especiais a se encantarem na escrita e leitura, principalmente os que estão no 3º ano sem saber ler e escrever. Quero ver formas de ensinar esse público a sentir prazer no estudo e no mundo letrado.

Fonte: Dados da pesquisa (Carta Pedagógica 1, Professora Odara, 10 março, 2020).

Essas reflexões das professoras colaboradoras referentes aos trechos acima reiteram que elas seguem ressignificando os saberes da experiência em relação ao ensino da leitura e da escrita. Há, nas linhas e entrelinhas, lutas e resistência porque elas sabem que “ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.” (FREIRE, 2001, p. 44) O trabalho proposto nesta investigação não intencionou aprofundar o estudo acerca da abordagem histórico-crítica. Todavia essa teoria abarca o nosso fazer, por compreendermos que o processo de apropriação do mundo – e, com ele também, da linguagem escrita – é, portanto, ativo, dialógico por ser linguagem em movimento (BAKHTIN, 2011). E, de acordo com Vygotsky (1991), perpassa pela apropriação de diferentes instrumentos culturais desenvolvidos na e pela história.

Cada professora assumiu a necessidade de diálogo, da escuta de outras vozes que contribuíssem para o desenvolvimento de sua prática pedagógica, no que se refere ao trabalho com a leitura e a escrita. Por isso, na acepção bakhtiniana “[...] participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda a sua individualidade.” (BAKHTIN, 2011, p. 349). Quando a professora Danda afirma que quer “ensinar melhor aos alunos”, isso não significa que não ensine bem. Ao contrário, essa reflexão promove a busca pelo estudo permanente, consciente que já é do lugar que ocupa na sala de aula e do compromisso humano que tem com as aprendizagens das crianças. Durante todo processo da pesquisa, essa preocupação foi muito evidente nas três professoras.

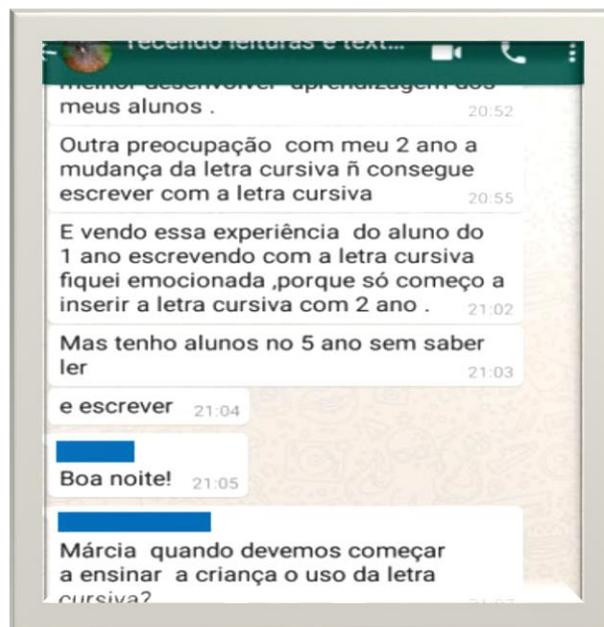
Nos encontros no *Google Meet*, a conversa girava em torno da prática pedagógica com ênfase na escrita. Mas, inevitavelmente, a leitura também estava presente, como já sinalizamos, pois, embora cada uma guarde sua singularidade, são processos imbricados. A troca de ideias entre elas confirmava a proposição de Bakhtin (2011, p. 349) de que “O homem entra no diálogo como voz integral”. Ao falar sobre o que seria para elas uma boa prática pedagógica, enfatizaram que, “[...] é uma prática que busca ensinar para a criança aprender, por isso que

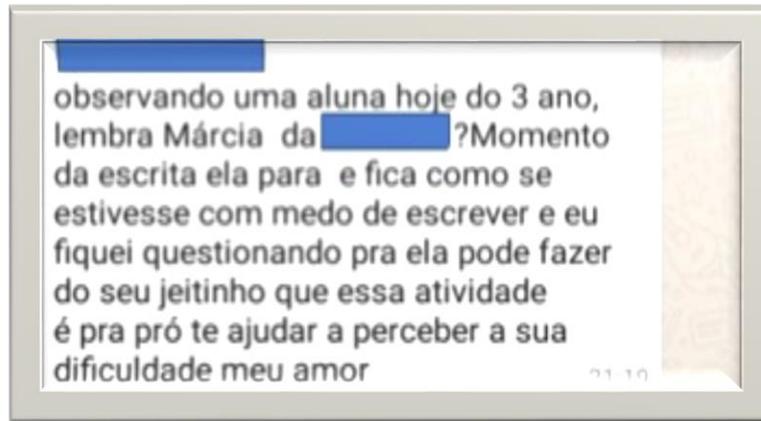
insistimos em melhorar. Planejo as aulas, faço as sequências para que elas aprendam a ler e escrever” (Anotações no caderno azul).

Para Bakhtin (2011), a compreensão responsiva ativa de um enunciado concreto pode ser traduzida como uma indicação discursiva, em que as professoras assumiram o posicionamento inicial, levando em consideração o também posicionamento discursivo da interlocutora do discurso. A pesquisa colaborativa abriu portas para que estivéssemos atentas às motivações dos sujeitos envolvidos, com a finalidade de que esse “mergulho” pudesse gerar ações que contribuíssem para o estudo acerca do tema. Sendo assim, as reflexões sobre os modos de ensinar e aprender a escrever textos, com base nos saberes experienciais promovidos na travessia, evidenciadas por cada professora foram se sustentando no movimento da relação prática com teoria e teoria com prática.

Como as aulas não iniciavam e guardávamos ainda a esperança do retorno às aulas presenciais, trocamos ideias sobre questões referentes à alfabetização inicial, uma vez que, em todas as turmas, de acordo com as professoras, havia crianças que não escreviam. Os *prints* a seguir foram retirados das trocas de mensagens no *WhatsApp*:

Figura 5 – *Print* sobre algumas reflexões das professoras.





Fonte: Dados da pesquisa – *Print do WhatsApp* no Grupo Tecendo Leituras e Textos, abril, 2020.

Trocamos algumas ideias sobre atividades envolvendo a escrita (do tipo que elas já trabalhavam na sala), com a intenção de que refletissem sobre o que e como estavam ensinando a escrita para as crianças com essas atividades, ou seja, que concepções de alfabetização, escrita, criança, ensino e aprendizagem estavam nas linhas e entrelinhas das atividades elaboradas na sala de aula do 1º ao 5º ano?

Há ainda muita cobrança, à escola e na escola, a respeito do tipo de letra que a criança escreve, não mais com aquela intencionalidade pautada na caligrafia, para traçar bem as letras, mas para atender às cobranças das crianças advindas das famílias que aprenderam desse jeito e as professoras também. Nas formações do Pacto-BA e PNAIC, ficávamos observando discussões longas acerca desse ponto. Sempre respondia com outros questionamentos: para que escrevemos? Escrever é copiar? Para que escrever com letra cursiva? As crianças já leem e compreendem o texto? Com as respostas às perguntas, eu ia entendendo o que as professoras sabiam ou não. E, com essas reflexões, íamos estudando.

Consideramos um desperdício o tempo didático dedicado para traçar a letra cursiva antes, durante e após a apropriação da escrita, uma vez que, inserida na cultura letrada, dentro e fora da escola, as crianças vão reconhecendo, identificando os vários tipos de letras mediatizadas pelas reais necessidades de aprendizagem e, na sala de aula, esse conhecimento pode ser sistematizado, porque essas letras não existem apenas na escola. A criança não precisa ser autorizada a usar a letra cursiva em sua escrita.

Quando trouxemos essas questões relacionadas às práticas de escrita, queremos mostrar que o dialogismo, como processo discursivo, implica a elaboração de atividades nas quais experiências subjetivas da criança, como sujeito discursivo, sejam também priorizadas. Ao realizar atividades em que as crianças tomam a linguagem para si, interagindo com as outras

vozes, rompemos com a artificialidade da língua. Mas tudo isso exige estudo por parte de quem ensina.

Outro ponto inscrito na Figura 4 é o fato, constatado pela professora, de que há alunos no 5º ano sem saber ler. São muitas crianças que se encontram nessa situação na Bahia e no Brasil, de acordo com os boletins divulgados com base nos dados do Ideb 2019.³⁰ Quando situamos o Ideb não é porque concordamos com a abordagem dessa política de avaliação, pautada no “aprender a aprender”. Contudo, sabemos que precisamos avançar nesse diálogo, para que outras vozes ecoem dentro dessas políticas públicas e de formação de professores, também no âmbito da formação inicial.

Pensamos ser relevante a leitura crítica, na íntegra, dos documentos oficiais, pelos professores, com a finalidade de refletir acerca do que as vozes que ressoam ali estão a dizer. Nas palavras de Freire (1986, p. 15), “A estrutura do conhecimento oficial é também a estrutura da autoridade social. É por isso que predominam o programa, as bibliografias e as aulas expositivas como formas educacionais para conter os professores e os alunos nos limites do consenso oficial”.

A leitura aprofundada, com embasamento crítico e teórico, possibilitará ao docente a reflexão sobre os motivos pelos quais aquelas habilidades e os respectivos objetos de conhecimento, para o 1º ano, estão dispostos daquela forma no DCRB, na primeira página: reconhecimento das letras (EFLP0110) do alfabeto e as diversas grafias (EFLP011), a correspondência fonema-grafema (EFLP012) para escrever espontaneamente ou com ditado palavras e frase, a segmentação de palavras e classificação de palavras quanto ao número de sílabas (EFLP0112). Importante compreender que as letras, as sílabas, as palavras vão produzindo sentido no texto e em seu contexto. Assim, o professor vai mediando a leitura da palavra dentro do texto, com a finalidade de compreender o significado e o sentido naquele contexto.

E, no meio do caminho, “nasce” o Programa Tempo de Aprender, com o objetivo de ensinar às crianças, desde o último ano da Educação Infantil e nos dois primeiros do Ensino Fundamental, por meio da consciência fonológica, para que elas aprendam as letras, as sílabas, as palavras e escrevam frases.

³⁰ Ideb é o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, criado em 2007, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), formulado para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conheca-o-ideb>. Acesso em 27, mai. 2011.

Percebemos que essa organização está centrada no domínio do código de representação da língua. A ideia é conhecer as letras e os sons delas. Como a criança irá construir sentido assim? De que modo vai sentir vontade de ler? Cadê a linguagem viva, dinâmica, dialógica? Esses pontos contribuem sobremaneira nas relações vividas pelas crianças na fase inicial da escrita. Trata-se de uma escrita que já nasce artificial, porque nada tem a dizer. Na observação, durante os nossos encontros no *Google Meet*, ia entendendo melhor algumas perguntas que as professoras faziam acerca dos “conteúdos” que precisam trabalhar. E continuava lançando provocações: O que é mesmo que as crianças, no 1º e no 2º ano, necessitam compreender sobre a escrita para que a aprendizagem se desenvolva? E a sua concepção de escrita? Para que dar tanta ênfase à escrita com a letra cursiva?

Nos silêncios, entre uma pergunta e outra, estava lá: “se a criança não domina todo alfabeto como irá ler e escrever o texto?” A teoria histórico-crítica elege, prioritariamente, que os conteúdos sejam trabalhados em um processo educativo intencional, por meio de uma *práxis* emancipatória (SAVIANI, 2008). Logo, é no contato que as crianças têm com a linguagem escrita, por intermédio das outras pessoas, que produzem para si um conceito referente à escrita. Os enunciados escritos são tomados por letras, e não negamos que pode haver a representação da correspondência entre som e letra. Mas a criança também precisa tomar consciência da função comunicacional das letras dentro do enunciado, também escrito. Assim, ela irá construir sentidos e compreender a finalidade das letras. Durante os acompanhamentos às turmas do ciclo de alfabetização, conheci muitas crianças que reconheciam todas as letras do alfabeto e estavam repetindo pela segunda, e até terceira vez, o 3º ano. A dita “aprendizagem” estava apenas relacionada ao ato da repetição.

Na esteira dessas discussões, o ano letivo de 2020 segue por meio do ensino remoto. Na Carta Pedagógica II, a professora Odara nos fala como pensou o ensino nessa ambiência, tão nova para ela. E isso não diz apenas sobre o uso das ferramentas digitais, mas também sobre como interagir com as crianças e fazer mediações para que houvesse aprendizagem.

ENUNCIADO 9

Nessa sala de aula virtual, quero firmar um compromisso com os pais e as crianças, apresentar minha rotina privilegiando a leitura e escrita, leitura por prazer, orientada, tertúlias, dramatização, contação de histórias, sacola viajante, reorganizar o cantinho da leitura juntamente com eles, com os livros novos e da vida, de forma a encantar e sentir prazer em ler e escrever. Penso também em desenvolver sequências didáticas que atendam à produção textual com todas.

Fonte: Dados da pesquisa (Carta Pedagógica II, Professora Odara, 04 junho, 2020).

Para a professora, era muito importante “apresentar uma rotina privilegiando a leitura e escrita” e, por isso, ela convocou as famílias das crianças. Nesse “modelo” *on-line*, precisamos não perder de vista qual o lugar da escola e o da família, porque não estamos falando de uma educação bancária (FREIRE, 2019), para essa família, que não tem conhecimentos específicos sobre o ensino, principalmente sobre o processo de alfabetização.

Por isso, ela pensa em investir mais na “leitura por prazer” e elenca algumas estratégias para esse fazer acontecer. Essas práticas leitoras já estavam na sala de aula da professora, e ela ousa transpô-las para o ensino remoto, com a finalidade de manter o interesse das crianças pela leitura e a escrita. Ela também acredita que o ensino, elaborado a partir de modalidades organizativas, a exemplo, da sequência didática (SD)³¹, pode assegurar as aprendizagens das crianças no que tange à produção textual. Todavia, elas realizam, nessa SD, atividades para que as crianças registrem, com autonomia, informações, opiniões e conceitos em atividades de diferentes campos da escrita (atividades escritas, de leitura, resumo, comentários por escrito). Muitas vezes, o que faltava era escutar com mais tempo as crianças, possibilitando mais interatividade entre elas.

Após a segunda Carta Pedagógica, trocamos mensagens sobre como estava ocorrendo o ERE no município. Constatamos que, em cada um, havia uma dinâmica diferente, que atendia ao entendimento de cada rede. Dois municípios apresentaram um trabalho organizado em equipe, com a coordenação atuante e com apoio da Secretaria Municipal. No terceiro município, de acordo com os relatos da professora, as orientações eram soltas, sem o apoio necessário para que as professoras elaborassem um trabalho que contribuísse efetivamente para o ensino e, por conseguinte, para a aprendizagem das crianças, mediante essa nova ambiência.

Nesse mesmo período, tivemos o nosso 2º Encontro virtual pelo *Meet*, que, entre outros pontos, teve como foco observar como as professoras estavam compreendendo como ensinar a leitura e a escrita no contexto virtual. Elas seguiam apontando as dificuldades também por falta de acesso das famílias à internet, bem como o fato de ser complexo mediar as aprendizagens das crianças nesse contexto.

³¹ O modelo de SD que as professoras trabalham referem-se à organização das atividades em conformidade com o plano de aula elaborado. Ainda não é uma proposta com foco nos gêneros textuais, embora a diversidade desses gêneros já esteja nas práticas das professoras colaboradoras.

Quadro 5 – Quantitativo de crianças que deram retorno às atividades durante a pandemia

ODARA	DANDA	DIONE
MATUTINO	MATUTINO	MATUTINO
Antes da pandemia = 18 crianças Depois = 10 crianças (1º ano)	Antes da pandemia = 23 crianças Depois = 20 crianças (Multisseriada – Pré ao 5º ano)	Antes da pandemia = 19 crianças Depois = 15 crianças (3º ano)
VESPERTINO	VESPERTINO	VESPERTINO
Antes da pandemia = 23 crianças Depois = 13 crianças (3º ano)	Antes da pandemia = 31 crianças Depois = 27 crianças (Multisseriada - Pré-escola ao 5º ano)	-----

Fonte: Grupo Tecendo Leituras e Textos, organizado para a investigação proposta. Novembro, 2020.

O Quadro 3 já confirma a preocupação das professoras com a falta de acesso ao ERE, mesmo quando buscaram manter o contato com as crianças, por meio de momentos síncronos via *Whatsapp* e atividades enviadas para a escola para serem entregues às famílias. As orientações didáticas objetivavam favorecer a compreensão das pessoas que iriam mediar as crianças. Todavia não foi possível evitar a evasão escolar nas três turmas apresentadas, o que começava a despontar como evidência dessa realidade que exclui mais do que inclui. Não resta dúvida de que os recursos advindos das novas tecnologias possibilitaram o não apagamento total do ano letivo de 2020, conforme observamos no fragmento abaixo, registrado pela professora:

ENUNCIADO 10

Não podemos deixar de agradecer aos meios tecnológicos que ultimamente vêm nos ajudando muito a enfrentar essa problemática, embora não possamos fazer a mediação como presencialmente.

Fonte: Dados da pesquisa (Carta Pedagógica II, Professora Odara, 04 junho, 2020).

Para Nogueira (1996), há vários modos de mediação que se estabelecem entre as crianças e o conhecimento. O autor chama a atenção acerca da relevância da mediação desse outro que, na sala de aula, é a professora que colabora, oportunizando a construção por meio da

partilha e ressalta a mediação dos signos linguísticos, bem como dos recursos pedagógicos criados para as diferentes situações, fomentando as interações no processo. São esses instrumentos que orientam as atividades intelectuais.

ENUNCIADO 11

A educação é o caminho para diminuir a desigualdade e os problemas sociais. A formação ampliou o meu fazer pedagógico de forma segura e com o senso crítico, o que faz bem para mim e meus alunos, respeitando o tempo e o ritmo de cada criança, mais autonomia em sala de aula, uso com intencionalidade dos recursos de que a escola dispõe, relação afetiva, o incentivo à leitura e à escrita.

Fonte: Dados da pesquisa (Carta Pedagógica 1, Professora Odara, 04 junho, 2020).

Os encontros virtuais, via *Google Meet*, possibilitaram a interlocução, ao tempo em que favoreceram a compreensão sobre como pensar, questionar, divergir ampliar a consciência sobre concepções relacionadas à leitura, escrita, à língua, à linguagem e aos modos de ensinar, bem como de aprender. A formação continuada não está comprometida com a transferência de conhecimento, mas com a emancipação do sujeito que quer aprender porque compreende que a vida é dialógica, e a sala de aula traz o professor para transitar dialogicamente entre os mundos carregados de histórias que sustentam a escola. É nesse movimento espiralado que, para Pimenta (2005, p. 526),

[...] a práxis pedagógica dos professores envolvidos na pesquisa, partindo da própria ação docente, refletida, fundamentada teoricamente e sistematizada se constitui numa modalidade de formação contínua, com amplas possibilidades transformadoras e emancipatórias.

ENUNCIADO 12

[...] eu trabalho o tempo para gostar de ler com muito entusiasmo e de diferentes formas, desenvolvendo, assim, a oralidade no momento da roda de conversas, lendo e compreendendo; busco a leitura e a compreensão do texto enfatizando, com a aquisição da escrita, atividades relacionadas ao texto, para um melhor aperfeiçoamento. Em seguida [...] peço que os alunos reescrevam de seu jeito a história trabalhada. Dessa forma, vou conduzindo e aprimorando minha prática pedagógica em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa (Carta Pedagógica 1, Professora Danda, 13 fevereiro, 2020).

Assim, percebemos os movimentos das professoras em torno do ensino-aprendizagem como pontos que precisam ser tecidos harmonicamente com as linhas da prática e da teoria, já que uma é fundamento para a outra, e a aula é permeada por tensão e conflitos considerando que dialogar também é divergir, opinar, complementar o dizer do outro. Nessa interação, agimos com a linguagem, invadidos pelos enunciados também de tantos outros. Assim, reitera

a professora Danda: “[...] dessa forma, vou conduzindo e aprimorando minha prática pedagógica”.

3.3 A prática pedagógica no contexto do ensino remoto emergencial

A categoria *prática pedagógica no contexto do ensino remoto emergencial* foi erigida sob o signo da necessidade e, na urgência, assumida pelas professoras como um ato político, já que as crianças têm o direito de aprender. E, movidas pela esperança freireana, as professoras colaboradoras lutaram pela resignificação do ensino da leitura e da escrita por meio do ciberespaço, encontrando, no fazer diário, como mediar o processo, sem nem mesmo ter à sua disposição uma plataforma que garantisse a interatividade.

É nesse fazer-se e refazer-se que cada professora também se formava no contexto do ERE e ia resignificando sua prática pedagógica por meio de vídeos, antes retirados da internet e, posteriormente, era ela que chegava na tela do celular da maioria das famílias. Desse modo, atuava como instrumento de mediação sem, no entanto, estar fisicamente perto da criança, favorecendo a produção desse conhecimento por meio da partilha, em tempo real. Contudo, as crianças, por meio de áudios, assumem o lugar de falantes da língua portuguesa e, com enunciados orais, construíam a cadeia da comunicação discursiva e, nessa troca, ambos ocupavam uma posição responsiva. Percebemos, nesse diálogo, que a mediação, através desses instrumentos, orientava as atividades que reverberam na aprendizagem da leitura e da escrita nesse contexto virtual.

Freire (1989) afirma que a leitura do mundo particular permeia a leitura da palavra e o contrário também acontece. Visto assim, podemos dizer que a leitura vem antes da escrita, porque o dialogismo, a linguagem em movimento nos constitui, e os enunciados orais vão nutrindo os enunciados escritos na travessia. Mais adiante, perceberemos como a mediação, por meio dos signos linguísticos, em situações de práticas sociais com interlocutores reais, exploradas nas e pelas culturas digitais, também favoreceram para as crianças tivessem acesso à aprendizagem leitora e escritora.

Selecionamos dois planos de aula cuja finalidade era dar continuidade ao ensino também da leitura e da escrita, por meio do ERE. A análise desses enunciados partiu também da observação participante, nas conversas no *Google Meet*, anotadas no caderno azul. Assim, acompanhando os planos de aula, também trouxemos áudios e vídeos das crianças, e não apenas as atividades escritas, porque elas contribuíram sobremaneira para o nosso olhar acerca do todo e não somente a parte desse todo. A conexão com o ciberespaço deixou tudo muito rápido,

motivo pelo qual, o que já era complexo tornou-se ainda mais nas relações de espaço e tempo. Reconhecemos o esforço, a dedicação e o estudo das professoras na busca de ressignificarem suas práticas pedagógicas em torno da leitura e da escrita

Figura 6 – Plano de aula (Multisseriada – 1º ao 5º ano).

Plano de Aula*
 Texto base, mídia: história: *Dandara cadê você?*
 Alunos com acesso à internet seguem o vídeo da história colocado pela professora.
 Alunos sem acesso à internet seguem a letra da história
Objetivos de aprendizagem: conversar para despertar a curiosidade. (todos)
 Acolhida – caixa-surpresa – para despertar a curiosidade da turma sobre o que tem dentro da caixa, para que descubram a partir de pistas. Na caixa, será colocado o livro *Dandara, cadê você?*
Tempo para gostar de ler – *Dandara cadê você?* De Márcia Mendes
 Ler para gostar de ler
Roda de conversa e oralidade - Objetivo de aprendizagem
 Conversar sobre a capa do livro (todos).
 Identificar o nome da autora (todos).
 Ler a biografia da autora com a ajuda de uma pessoa que saiba ler (1º até 3ºano).
 Ler a biografia da autora com autonomia (3º até 5º ano).
Lendo e compreendendo – Objetivo de aprendizagem (1º ao 5º ano)
 Ler para identificar informações explícitas e implícitas.
 Comentar sobre as palavras novas que estão na história.
 Comentar sobre as personagens da história contada e (ou) lida.
Aquisição da escrita – objetivo de aprendizagem
 Ampliar o vocabulário (todos).
 Escrever o nome completo (todos).
 Escrever, a partir da escuta dos áudios e vídeos produzidos, observando a coesão e a coerência (3º, 4º e 5º ano).
Escrevendo do seu jeito – objetivo da aprendizagem
 Identificar os nomes das letras no texto e escrever as palavras do texto que quiser com ajuda ou não de quem já sabe escrever (1º, 2º, 3º ano).
 Escrever ou gravar um áudio, contando como foi a escolha do seu nome, e poste no grupo da escola (todos).
 Produzir uma lista com os nomes das festas que você conhece (1º, 2º e 3º).
 Desenhar, do seu jeito, o tipo de festa que mais gosta de participar junto com a família (todos).
 Re ler a história *Dandara, cadê você?* para responder a algumas questões e problematizá-las (2º ao 5º ano).
 Identificar substantivos próprios e comuns (4º e 5º ano).

*Trouxemos o plano diário da professora organizado para uma semana, no que tange ao recorte da pesquisa. Reiteramos que a professora organizou uma sequência didática envolvendo os componentes curriculares referentes a cada ano.
 **Os vídeos com a conversa da professora para o desenvolvimento das aprendizagens relacionadas à Língua Portuguesa eram postados todos os dias. Cada um com cerca de 30min.

Fonte: Dados da pesquisa – Plano diário (Multisseriada), enviado pelo WhatsApp, 2020.

Figura 7 – Exemplo de uma atividade da sequência didática organizada pela professora.

COMPONENTE CURRICULAR: LINGUA PORTUGUESA – EIXO LEITURA
TÍTULO DA AULA: HISTÓRIA DO NOME
FAZER PARA QUÊ- DESENVOLVER NA CRIANÇA O GOSTO E O PRAZER PELA LEITURA ORAL E ESCRITA
<p style="text-align: center;">ROTINA DO DIA:</p> <p>ACOLHIDA: ORAÇÃO DO PAI NOSSO DE AGRADECIMENTO A DEUS PELA VIDA.VIDEO COLOCADO PELA PROFESSORA O QUE SERÁ QUE TEM DENTRO DESSA CAIXA</p> <p>TEXTO BASE/MÍDIA: ... HISTÓRIA: DANDARÁ CADÊ VOCÊ?</p> <p>ALUNOS COM ACESSO A INTERNET SEGUE O VIDEO DA HISTÓRIA COLOCADO PELA PROFESSORA</p> <p>ALUNOS SEM ACESSO A INTERNET SEGUE A LETRA DA HISTÓRIA</p> <p style="text-align: center;"><u>DANDARÁ CADÊ VOCÊ?</u></p> <p>ERA FESTA DE SÃO JOÃO, CÉU BORDADO COM FIOS COLORIDOS...</p> <p>NO AR, HUMMM! CHEIRO DE MILHO E FOLHA DE MANJERICÃO.</p> <p>NO QUINTAL, VOVÓ DANDA TECIA E TECIA OS CABELOS DA PEQUENA DANDARÁ.</p> <p>AO TERMINAR, A MENINA PULOU DE SEU COLO E CORREU E SORRIU E SORRIU E CORREU... E O DIA IA SEGUINDO PARA DANDARÁ O CHÃO DO QUINTAL ERA O PEDAÇO MAIS BONITO DAQUELE MUNDO.</p>

Fonte: Dados da pesquisa – Foto da atividade (Multisseriada – 1º ano, enviado pelo *WhatsApp*, 2020).

Figura 8 – Plano de aula (3º ano).

<p>Plano de Aula *</p> <p>Componente Curricular – Língua Portuguesa</p> <p>Prática de Linguagem – análise linguística, leitura, escrita, oralidade, produção de texto</p> <p>Habilidades:</p> <p>Ler e escrever corretamente palavras e frases, identificando as vogais e as consoantes em todas as palavras e sílabas.</p> <p>Situações didáticas:</p> <p>Convidar as crianças para chamar as outras pessoas de casa para escutar a história <i>Dandara, cadê você?</i></p> <p>Escutar os comentários dos alunos e pedir que façam uma lista das palavras que mais chamaram sua atenção.</p> <p>Fazer a correção a partir do que foi explicado no vídeo e, também, com a ajuda das pessoas que estiverem em casa.</p> <p>Formar frases com as palavras.</p> <p>Escrever a história <i>Dandara, cadê você?</i> em outro lugar e outra época que não seja São João.</p>

Fazer as correções das produções individuais para discutir sobre a escrita correta das palavras.

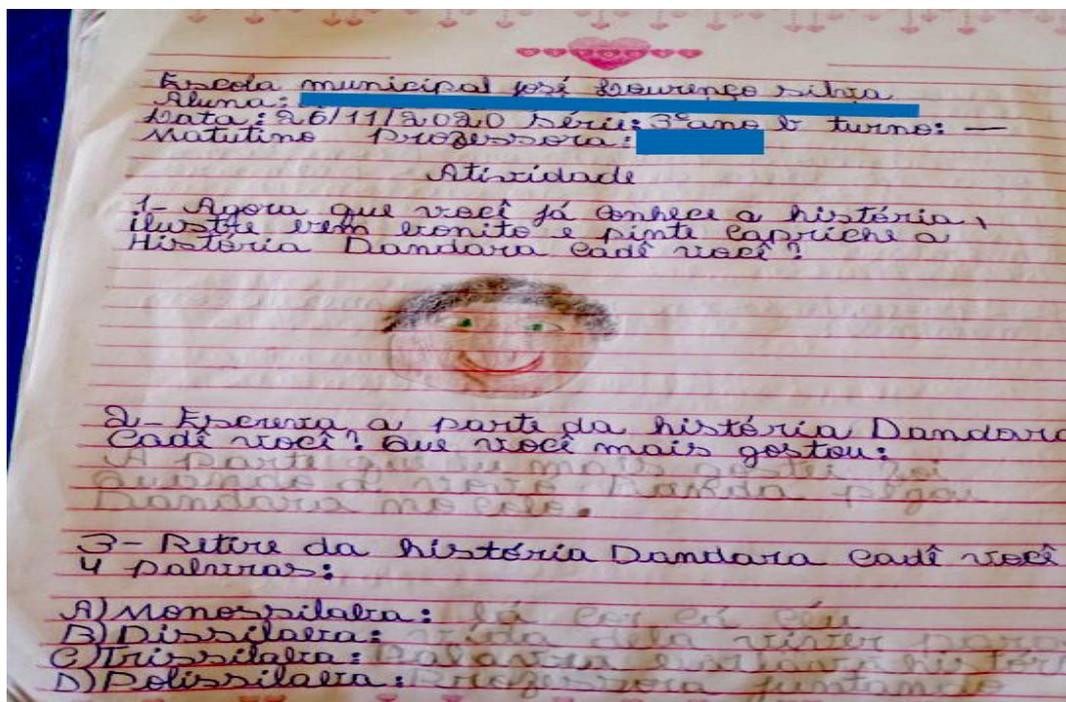
*Trouxemos o plano diário da professora, organizado para uma semana, no que tange ao recorte da pesquisa.
**Os vídeos com a conversa da professora para o desenvolvimento das aprendizagens relacionadas à Língua Portuguesa eram postados todos os dias. Cada um com cerca de 30min.

Fonte: Dados da pesquisa – Plano diário (3º ano) enviado pelo WhatsApp, 2020.

A Figura 6 diz sobre o plano diário da professora Danda, em uma turma multisseriada, a Figura 7 complementa o plano, trazendo um exemplo da atividade do 1º ano que ela elaborou, e a Figura 8 se refere ao plano diário da professora Dione. A professora Danda considera objetivos de aprendizagem diferentes, para atender aos níveis de conhecimento e também de escolaridade, porque a turma é multisseriada.

Nas observações, durante os nossos encontros no *Google Meet*, ao conversar sobre o desenvolvimento da aula, com base no plano elaborado, o ensino da leitura e da escrita na prática pedagógica parece não estar tão entrelaçado com o texto. Há um predomínio do trabalho com a palavra e a frase. A história do livro *Dandara, cadê você?* foi contada e explorada na atividade apresentada na Figura 9.

Figura 9 – Atividade elaborada a partir do Plano Diário.



Fonte: Produção escrita da criança, professora Dione, novembro. 2020.

Há a proposta de desenho da personagem Dandara, copiar a parte da história que mais gostou e retirar quatro palavras da história de acordo com classificação quanto ao número de

sílabas. A professora é uma profissional que busca ressignificar sua prática pedagógica em relação à leitura e à escrita e participa das formações em seu município, que organiza o projeto político de educação com base na pedagogia histórico-crítica. Ratificamos que o modelo de atividade indicada é contrário ao que defendemos com base no processo de apropriação da leitura e da escrita mediada pela interação dialógica e atendendo ao domínio discursivo. Mas essa é uma dentre tantas atividades realizadas pela professora, que já compreende a necessidade de ressignificar, ainda mais, pontos em sua prática pedagógica, uma vez que se mostrou disponível para participar deste estudo, ser acompanhada pedagogicamente em sua sala de aula e assumir postura ativa e responsiva frente às discussões.

Para Gusmão (2015, p. 127):

[...] a professora Maria encontrava dificuldades em efetivar a ruptura com o modelo tradicional, retornando a ele cada vez que o “novo” lhe trazia insegurança. Percebemos então que a postura tradicional lançou raízes profundas em sua formação e, mesmo tentando desvencilhar-se do que lhe parecia “mais fácil”, era muito difícil.

A mesma reflexão trazemos ao interpretar os fios discursivos que representam as ressignificações das práticas pedagógicas das professoras colaboradoras sobre o processo da leitura e da escrita, uma travessia de idas e vindas que elas, durante os encontros *no Google Meet*, esboçavam com serenidade, porque há muito comprometimento em seus fazeres com as crianças. Olhar criticamente a respeito da própria prática pedagógica relacionada aos processos de leitura e escrita é uma tarefa complexa, porque mexe em crenças grudadas em nosso processo de aprender e, por conseguinte, de ensinar. Por isso, reconheço o esforço das professoras colaboradoras em romper com alguns paradigmas que, às vezes, interferem em sua emancipação.

A partir desse planejamento, as professoras gravavam as aulas que eram disponibilizadas às crianças pelo aplicativo. As professoras Danda e Dione produzem a maior parte dos conteúdos dos vídeos enviados para as crianças. Para Santos (2019, p. 51), “as autorias digitais não são mais dicotomizadas em seu processo de criação, publicação e comunicação na rede. Num blog, por exemplo, criamos o conteúdo, que já é publicado e pode ser compartilhado em rede”.

Diariamente, nesse fazer e refazer, elas navegam na rede, segundo às palavras de Santos (2019, p. 67):

Rede aqui é entendida como todo fluxo e feixe de relações entre seres humanos, objetos técnicos e as interfaces digitais. Nessa híbrida relação, todo

e qualquer signo pode ser produzido e socializado no e pelo ciberespaço, compondo assim o processo de comunicação em rede próprio do conceito de ambiente virtual de aprendizagem.

Esses conteúdos também são acessados pelas crianças e suas famílias, as quais, por sua vez, nesse contexto de ERE, adentraram o ciberespaço para se constituírem em ciberleitores. No entanto, nem todas elas conseguiam acessar, por não terem o *smartphone* ou acesso a dados móveis, ou ainda pelo fato de, na localidade em que moram, não haver acesso à internet. Por fim, elas elaboraram as atividades e as imprimiram para envio a todas as crianças.

Assim, Danda e Dione seguiram acompanhando a aprendizagem das crianças no *Whatsapp*, mediando o processo por meio de áudios e vídeos que as crianças enviavam para tirar dúvidas. Algumas vezes, recebiam ligações ou áudios também das famílias, que buscavam apoio pedagógico. Uma ou duas vezes por semana, iam até a escola entregar e buscar as atividades e dialogar com a coordenação acerca do planejamento e outras questões relacionadas ao ensino-aprendizagem.

Observamos que as famílias buscaram atender ao ERE, dentro de suas possibilidades. Contudo, como ocorria no ensino presencial, nem todas dispõem de condições para mediar as atividades propostas, uma vez que o professor é um profissional que estudou para ensinar a partir de conhecimentos específicos, relacionados às aprendizagens das crianças. Há situações que, infelizmente, envolvem outras questões sociais que a escola não conseguiu resolver.

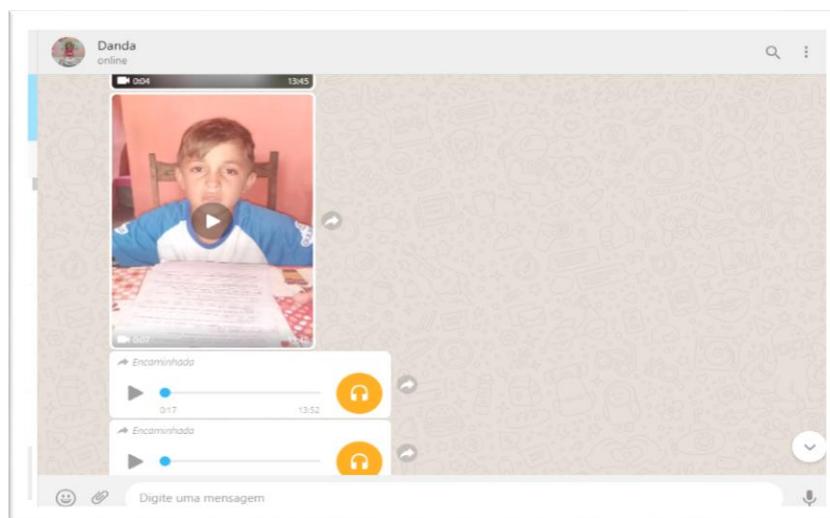
No plano de aula da professora Dione, ela já utiliza a terminologia usada na BNCC e no Referencial Curricular do Município, cujo processo de construção foi iniciado em 2020. As professoras já compreendiam que a BNCC não é o currículo, e há uma preocupação, nas redes municipais, com a produção do currículo como fluxo construído em atos, porque, entre outros pontos, não cabe mais uma prescrição, pois nossa territorialidade regional abarca necessidades específicas que demandam um estudo aprofundado. Reconhecermos que a transformação não ocorre porque está documentada, lembrando, assim, as palavras de Freire (2019), segundo o qual proferir a palavra é também pronunciar o mundo, é delimitar o próprio lugar na história, porque como sujeitos, somos seres da *práxis*, e, por conseguinte, seres humanos ao mesmo tempo teóricos, práticos e reflexivos.

Vistas nessa perspectiva, na escola, a prática nutre a teoria e a teoria nutre a prática, porque ambas estão conectadas e dependem uma da outra. Desse modo, elas são arrematadas como *práxis* (FERNANDES, 1999). No planejamento, observamos que as professoras trazem os pontos que ancoram o ensino de língua portuguesa como práticas de linguagem (leitura,

escrita, oralidade, análise linguística e produção de texto). Essa compreensão foi importante para trazer o texto como objeto de ensino na sala de aula.

As crianças foram expostas a textos verbais e não verbais. O ERE as autorizou a proferir as próprias palavras, tornando a linguagem ainda mais interativa, pois se comunicavam por meio dos áudios e dos vídeos. A figura posta a seguir ilustra esse momento vivenciado pelas três professoras.

Figura 10 – Vídeos e áudios enviados pelas crianças para a professora.



Fonte: Dados da pesquisa – Foto enviada pelo *WhatsApp* pela professora Danda, em mar. 2020.

No vídeo, a criança do 3º ano, quer saber da professora se ela demorou de aprender a fazer “letra pegada”. Na atividade, a professora escreveu um texto sobre ela e sinalizou que poderiam fazer mais perguntas. Relembramos aquela questão acerca do uso da letra cursiva. De acordo com a professora, a curiosidade deles apareceu após terem começado a ler e a escrever com autonomia.

Nos áudios vinculados à imagem, a criança do 4º ano, começou a comunicação dando bom dia à professora. Em seguida, disse que já havia feito a atividade enviada, mas deixou uma questão em branco, porque está muito difícil. E continuou dizendo que envia a foto para que a professora possa ajudá-la. Ao enviar o áudio, a criança assumiu uma posição ativa. A enunciação brotou de uma situação concreta, de uma necessidade de comunicação, de interação social. Bakhtin (2011, p. 283) evidencia que “Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, por palavras isoladas)”.

As imagens a seguir ilustram a professora Danda em um momento de contação de história em vídeo para enviar às crianças. Ela se preparou, porque a narração de um conto exige trabalho, ainda que a atividade seja saborosa, conforme ela já havia mencionado. Machado (2015) comenta sobre uma das qualidades do contador de histórias, que é o estado de presença. É o estado de quem acolhe a história para si e, assim, se permite ser outros. Ao contar a história, a professora busca ser presença para, como Sherazade³², encantar o outro, porque a “presença” é tecida com intenção, ritmo e técnica. E é também por meio dessa busca que Odara e Dione sinalizaram, no 3º encontro no *Google Meet*, “que a contação de história organiza a prática pedagógica” (anotações do caderno azul).

Em agosto, por causa de uma *live* que apresentei no *Projeto Leituras que se aproximam: contos e recontos*, parte das atividades referentes ao ERE para o Ensino Fundamental, anos iniciais, em Santa Inês (BA), as professoras decidiram trabalhar com as crianças a narrativa *Dandara, cadê você?* (MENDES, 2019). O livro já era conhecido por elas. Assim, trocamos ideias sobre as possibilidades de trabalho e o lugar da literatura infantil na formação leitora e escritora, bem como sobre o fato de não poder o texto literário servir de pretexto para ensinar, meramente, a “gramática”.

Figura 11 – Vídeos enviados pela professora para as crianças



Fonte: Dados da pesquisa – Foto enviada pelo *WhatsApp* no Grupo Tecendo Leituras e Textos – agosto, 2020.

Sobre as imagens, a primeira imagem é da contação da história do livro *Dandara, cadê você?* (MENDES, 2019). A contação de histórias já era uma prática pedagógica recorrente em

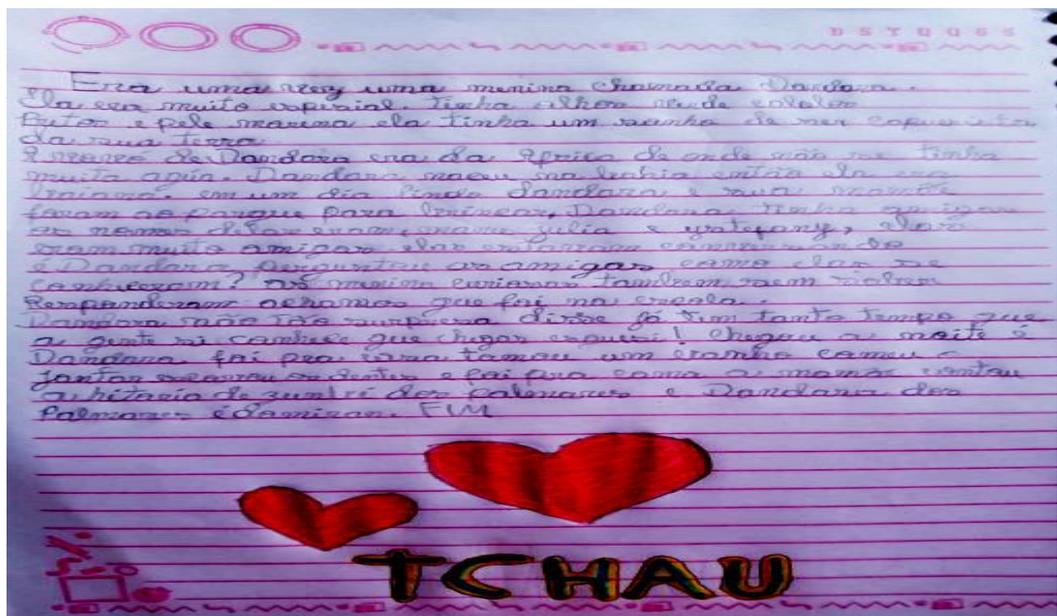
³² Sherazade talvez seja a primeira grande heroína da literatura – e, na minha cabeça, tudo fica mais lindo ainda quando eu penso que ela deteve um déspota e preveniu mais de 1000 mortes de mulheres sem encostar numa espada. Além da lição de feminismo, fica gritando, em minha cabeça, aquela máxima de que é realmente com palavras que se ganha uma guerra [...]. Disponível em: <https://valkirias.com.br/sherazade-mil-e-uma-noites/> Acesso em: 10 mai. 2021.

muitas salas de aula, por envolver as crianças em outros mundos, aguçar a curiosidade, ampliar o vocabulário, trocar ideias sobre a narrativa. Enfim, é uma prática em que as palavras vão levantando e criando vidas no (e do) outro. Assim, as crianças vão pensando e interagindo com o mundo singular e coletivo. Na segunda imagem, a professora produz a história do nome dela, cuja finalidade é interagir com as crianças, construindo relações de sentido, em processo continuamente dialógico, porque é assim que a linguagem entra na vida.

As professoras elaboraram as atividades de contação de história, da leitura do texto impresso e da escrita não apenas relacionada ao componente curricular Língua Portuguesa. Elas gostam muito de ler para as crianças e, em nossas conversas, no 4º encontro no *Google Meet*, esse ponto ficou bem explicado na fala de cada uma, conforme as observações anotadas no caderno azul. Todavia, era preciso avançar para a compreensão de que não bastava ler para as crianças, mas com as crianças, possibilitando que elas trouxessem as próprias vozes para a narrativa. Ademais, o texto literário pedia mais interação nas aulas, ou seja, era necessário fomentar um ensino que contribuísse mais para a compreensão e a interpretação do texto, e não apenas para o tratamento de aspectos gramaticais.

Pudemos observar a riqueza que pode propiciar o planejamento do ensino a partir das produções das crianças, considerando os textos enviados pelas famílias pelo *WhatsApp*, em resposta ao enunciado escrito enviado pelas professoras. Há, nessas respostas, uma compreensão ativamente responsiva, real e plena, que também é atualizada nos áudios, quando se propõe a réplica, ou seja, o diálogo cada vez mais concreto.

Figura 12 – Produções escritas das crianças enviadas pelas professoras



Fonte: Produção escrita de criança do 3º ano, professora Dione, setembro. 2020.

Com a atividade de escrever a história *Dandara, cadê você?* em outro lugar e outra época que não seja São João, a criança assume uma posição responsiva. No primeiro momento, a professora já informou às crianças que irá “fazer as correções das produções individuais para discutir sobre a escrita correta das palavras”. Segue, abaixo, a transcrição do texto elaborado pela criança, do 3º ano.

“Era uma vez uma menina chamada Dandara. Ela era muito especial tinha olhos verde cabelos pretos e pele morena ela tinha um sonho de ser capoeirista da sua terra.

A vovó de Dandara era da África de onde não se tinha muita água. Dandara nasceu na Bahia então ela era baiana. em um dia lindo Dandara e sua mamãe foram ao parque para brincar, Dandara tinha amigas os nomes delas eram júlia e ystefany, elas eram muito amigas elas estavam conversando e Dandara perguntou as amigas como elas se conheceram? As meninas curiosas também responderam achamos que foi na escola.

Dandara não tão surpresa disse já tem tempo que a gente se conhece que chega esquecer! Chegou a noite e Dandara foi para casa tomou um banho comeu o jantar escovou os dentes foi para cama a mamãe contou a história do zumbi dos Palmares e Dandara dos Palmares e dormiram. FIM”

Nessa produção de texto, a criança parte da narrativa que escutou, contada pela professora, na leitura do texto impresso e do reconto da história na *live – Leituras que se aproximam: contos e recontos*, projeto organizado pelo município. Ela também conheceu a história de Dandara como guerreira e mulher de Zumbi e, diante dessas vozes e da própria voz que dialogou com ela por meio do discurso interior, produziu seu texto, uma vez que o processo de dialogismo não ocorre apenas face a face. Somos mediados por vários instrumentos e signos, como nos foi apresentado por Vygotsky (1984), e pela linguagem. As crianças partilhavam suas comunicações discursivas em rede e, mesmo as mais tímidas, tiravam fotos e enviavam áudios. Lá estavam elas aproveitando os novos suportes no ciberespaço. “Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso).” (BAKHTIN, 2011, p. 271).

No momento da observação participante, tomávamos notas, no caderno azul, do que as professoras diziam acerca de como as crianças que têm acesso à internet estão aprendendo. Mas elas insistiam que, no encontro presencial, a mediação é muito mais significativa. Concordamos

com as professoras, mas compreendemos também que a EOL passará a fazer parte de um “novo” jeito de ensinar a ler e a escrever.

Assim, foi se formando um elo na cadeia discursiva, unindo as vozes. É por isso que, para Bakhtin (2011, p. 294), “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação contínua com os enunciados individuais dos outros”.

Observamos, em relação texto produzido pelas crianças, a necessidade de um trabalho organizado a partir de uma SD em torno do gênero proposto, para que o texto da criança seja tomado como objeto de estudo, como propõe também Geraldi (1995) e Gusmão (2015), em um trabalho cuidadoso com a reescrita, com vistas a olhar os aspectos discursivos e linguísticos para além das regularidades e irregularidades ortográficas.

“Fazer as correções das produções individuais para discutir sobre a escrita correta das palavras”. Essa postura primeira, para “corrigir os erros”, está relacionada, segundo Gusmão (2015, p.181), quando analisa a prática pedagógica da professora Maria, às “dificuldades em efetivar uma ruptura com o modelo tradicional”. Planejar o ensino estudando os textos construídos pelas crianças nos anos iniciais é um desafio que implica um projeto de formação continuada também a partir dessas realidades. Nos acompanhamentos pedagógicos do programa Pacto e PNAIC, constatamos que as professoras estavam construindo um repertório leitor mais dinâmico para partilhar, devido também ao acesso ao acervo literário que compunha os dois programas. Os gêneros textuais estavam na sala de aula de modo mais presente, embora essa demanda exija rigorosidade metódica, pesquisa, estudo permanente, ou seja, autoformação. Para Nóvoa (1997, p. 10),

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

Em relação ao trabalho realizado, constatamos que a organização da produção de texto em uma sequência didática – como um “[...] conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 97) – contribuiria para a ressignificação do ensino de leitura e escrita de modo mais aprofundando em torno do gênero textual. Esse procedimento didático abre possibilidades para que, a partir da versão inicial do texto supracitado, a professora possa estudá-lo com a turma e seguir aprofundando as questões que emergem no texto, voltadas para as práticas de linguagem (leitura, oralidade, análise linguística, escrita), por meio de atividades

com a finalidade também de favorecer a reescrita desse texto e não apenas a revisão. Conforme Correia e Souza (2018, p. 65):

[...] a reescrita não é uma mera revisão linguística do texto por parte do aluno. A reescrita é, sobretudo, um trabalho do professor, tendo em vista a incorporação de além de estimular a criatividade no aluno conforme o uso da língua(gem) e a reflexão do mesmo a respeito do seu próprio texto.

Nesse sentido, Marcuschi (2008, p. 2018) realça o seguinte: “O trabalho de escrita é também um trabalho de reescrita. O processo de produção deve ser, de algum modo, distinguido da produção final do texto. Pois o produto final é o resultado de um processo de muitas revisões”.

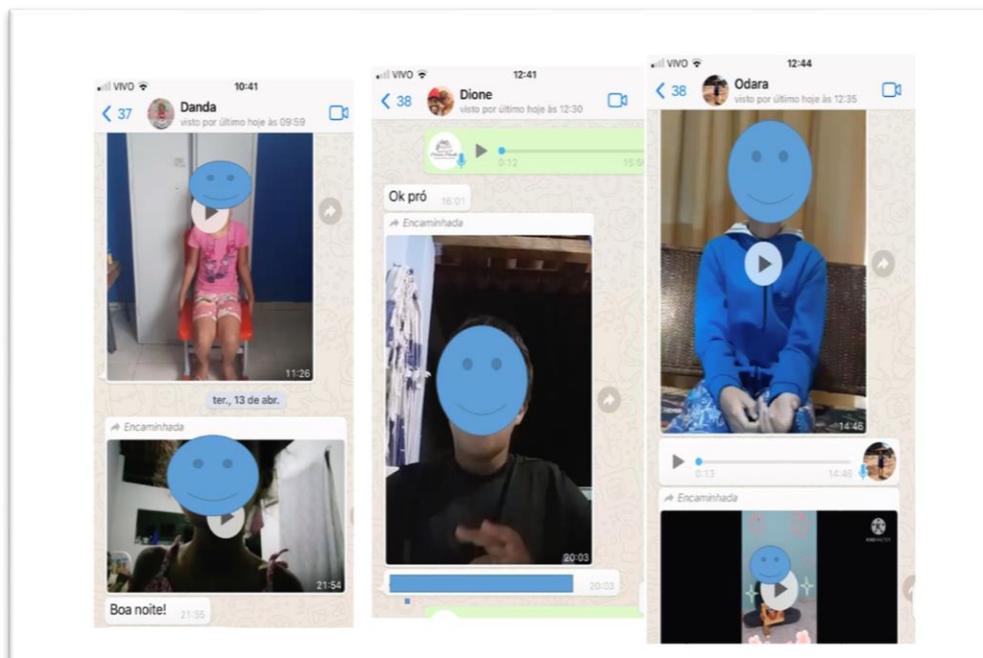
Foi possível observar que as crianças participavam com empenho das atividades de produção de textos, gravando áudios, vídeos, escrevendo, lendo e compartilhando no grupo do *WhatsApp* da turma. Inferimos que, segundo informações da professora (anotadas no caderno azul), havia pouca interatividade entre as crianças no grupo, e as trocas ficavam mais restritas a ela, para tirar dúvidas. Houve muito esforço e atenção por parte das professoras para atender à criança e à sua família, ultrapassando, muitas vezes, a carga horária de trabalho. Havia também, nessas atividades, muito interesse da professora em que as crianças escrevessem recontando as histórias lidas, com o propósito de interagir com outros interlocutores.

De acordo com Gusmão (2015, p. 189), o “discurso dialógico refere-se às ações pedagógicas da professora em situações concretas de interação (professor-alunos, aluno-aluno, aluno-família) e também em relação aos textos dos alunos”. As professoras colaboradoras já reconhecem a língua e a linguagem como vivas, dinâmicas, dialógicas, mas ainda precisam tomar o texto como conteúdo indispensável para o ensino (GERALDI, 1996) e avançarem para a reescrita desses textos.

Observamos que as professoras já levam em conta, no processo de produção, as interações, a interlocução e, de igual modo, apontam preocupações com a vida dessas crianças não apenas no que tange à aprendizagem delas, mas sobre como estavam vivendo no contexto pandêmico.

E outros textos orais, com base na narrativa do livro, são enviados pelas crianças às professoras, como está evidenciado no *print* a seguir:

Figura 13 – Vídeos enviados pelas crianças com o relato da narrativa *Dandara, cadê você?*



Fonte: *WhatsApp* – Grupo *Tecendo Leituras e Textos*.

As crianças, nesses vídeos, narram a história *Dandara, cadê você?* (MENDES, 2019) retirando e acrescentando elementos por meio de suas experiências. Essas produções estão organizadas em uma tríade alocada na interação que há entre a criança, o texto de apoio e a professora. Ao narrarem as histórias, elas foram experimentando a linguagem e, antes de enviar, escutaram a própria voz na narrativa e, em algumas situações, refizeram o vídeo. Uma proposição anunciada em nossas conversas, no 5º encontro no *Google Meet*, foi a possibilidade de a criança, ao escutar outras vezes, transcrever a narrativa, ler e reescrever.

Segue, abaixo, a narrativa produzida pela criança:

“Eu sou Mateus Marcelino Silva Souza, estudo na Escola José Lourenço Silva, estudo no 4º ano B e sou aluno da pró “Dione”. Hoje eu vim falar o que eu entendi da história Dandara. Eu entendi que essa história da pequena Dandara se passava no São João. A sua vó olhava admiradamente as brincadeiras da sua pequena neta. E quando as suas férias de São João acabaram ela voltou para a escola e a sua professora contou a história sobre Zumbi dos Palmares. Uma história de muita luta e resistência. Depois dessa história ela percebeu a dificuldade da sua cor e o preconceito que sofre só por ser negra.”

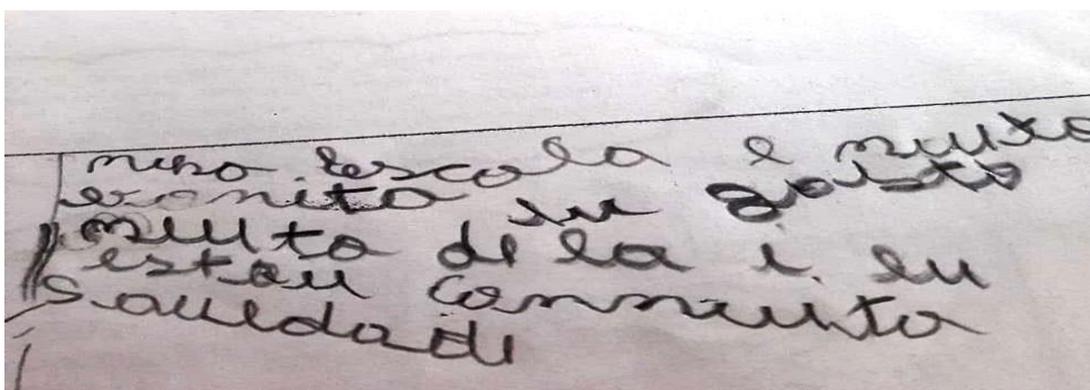
Fonte: Transcrição com base no vídeo postado no Grupo *Tecendo Leituras* – março, 2022.

Ressaltamos que nossa ideia inicial era, a partir das escritas das crianças, em consonância com o que as professoras denominam sequência didática, ampliar esse conceito com a finalidade de propor o trabalho dessa modalidade organizativa, considerando a proposta dos estudiosos de Genebra Dolz, Noverraz e Schneuwly. Contudo, devido às necessidades impostas pelo campo, seguimos a travessia sem perder de vista a escrita na perspectiva discursiva.

Outras produções escritas pelas crianças, em resposta aos enunciados encaminhados pelas professoras, elucidam a compreensão ativa responsiva, mesmo quando ela é de efeito retardado, não porque os “[...]gêneros são da complexa comunicação cultural [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 272), mas porque ainda carecem da mediação com vistas a avançar na zona de desenvolvimento potencial no que se refere à produção de texto.

De acordo com o que foi recebido pelo *WhatsApp*, podemos inferir que as crianças respondem aos enunciados das atividades, buscando se comunicar com suas palavras escritas. Essas escritas, assim como as falas, precisam de um ouvinte para que as crianças aprendam a usar a linguagem escrita e, por isso, o trabalho da professora é imperioso. Nesse sentido, Bakhtin (2011) nos diz que toda compreensão é prenhe de respostas, pois, sem elas, a comunicação é interrompida. Na atividade apresentada abaixo, há um interlocutor real para essa escrita? Se a criança apresentar aos interlocutores o texto sobre a sua cidade, em homenagem ao aniversário dela, por certo terá sentido para ela; caso contrário, não cumpre nenhuma função social.

Figura 14 – Algumas atividades escritas pelas crianças.



Fonte: Produção escrita de criança, 1º ano – professora Danda set. 2020.

Nesse recorte, acima, percebemos, na escrita da criança, que ela quer comunicar para o seu interlocutor o que pensa sobre a escola e os seus sentimentos. Nessa escrita, percebemos como a palavra está intimamente ligada à vida da criança: é a experiência dela, afastada da

escola, a qual, por sua vez, não é feita apenas das paredes, das carteiras, do quadro, mas das pessoas que interagem, brincam, ensinam e aprendem com ela. Concordamos com Bakhtin (2011), quando ele afirma que a enunciação começa no encontro com o outro: é nessa dinâmica que a vida emerge. Assim, a palavra nunca poderá ser isenta, neutra, mas será sempre ideológica. Ao comunicar seu apreço pela escola, a criança nos toca, provoca reação; mesmo se mantivermos o silêncio, a compreensão não será passiva (BAKHTIN, 2011).

A última escrita desse conjunto de análise foi dialogada com a professora, com mais profusão nos encontros no *Google Meet*. Inicialmente, como reflexão sobre as escritas das crianças, chamando a atenção para o fato de que não adiantava propor uma situação de escrita sem refletir sobre como as crianças responderam, com um olhar atento para os aspectos linguísticos e estruturais.

Com isso, estamos destacando que esses pontos carecem de um olhar mais aprofundado nos processos de formação continuada, onde essa interação também deve ocorrer, para que, na partilha, possamos lançar olhares discursivos para o “chão da escola”.

Na Carta Pedagógica 2, a professora Odara trouxe algumas reflexões sobre o nosso 1º encontro virtual, ainda no *WhatsApp Web*, ressaltando:

ENUNCIADO 13

[...] já tivemos encontros via *WhatsApp* que foram maravilhosos e, aos poucos, estamos dialogando e trocando experiências para ajudar no processo de leitura e escrita de nossas crianças, tão fundamental. Também adorei conhecer as colegas do nosso grupo Tecendo Leitura e Textos. Nosso grupo é pequeno e de longe, mas já construímos afetividade e experiências porque estamos perto e no mesmo barco em busca do melhor para nossas crianças.

Fonte: Dados da pesquisa (Carta Pedagógica 1, Professora Odara, 04 junho, 2020).

Isso significa que fomos, com colaboração, ressignificando os nossos olhares acerca da realidade e, de igual modo, questionando essa realidade que ia sendo configurada na ambiência virtual. Firmamos os vínculos afetivos e, apesar da distância geográfica, trocamos ideias, escutamos as necessidades que emergiam acerca do ensino da leitura e da escrita, e da preocupação com a falta de acesso das crianças à internet em suas respectivas casas.

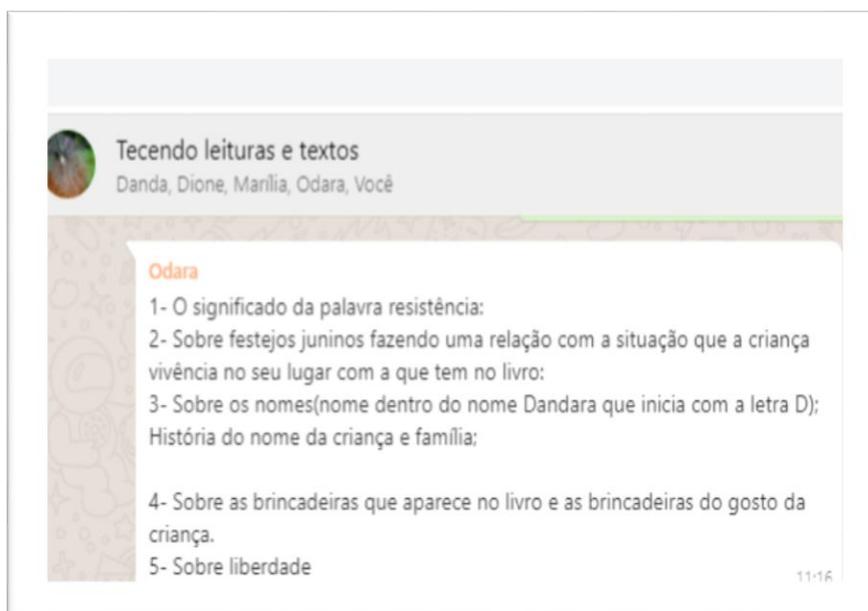
As anotações no caderno azul apontaram, muitas vezes, a hora de parar para estudar, de modo mais crítico, os contornos que se apresentavam na travessia. Olhar para as margens também se constituía como emergencial.

Dentro desse viés, a fim de aprimorar o ensino da leitura e da escrita, insistimos nos encontros no *Google Meet*, porque observamos que as professoras colaboradoras interagiam

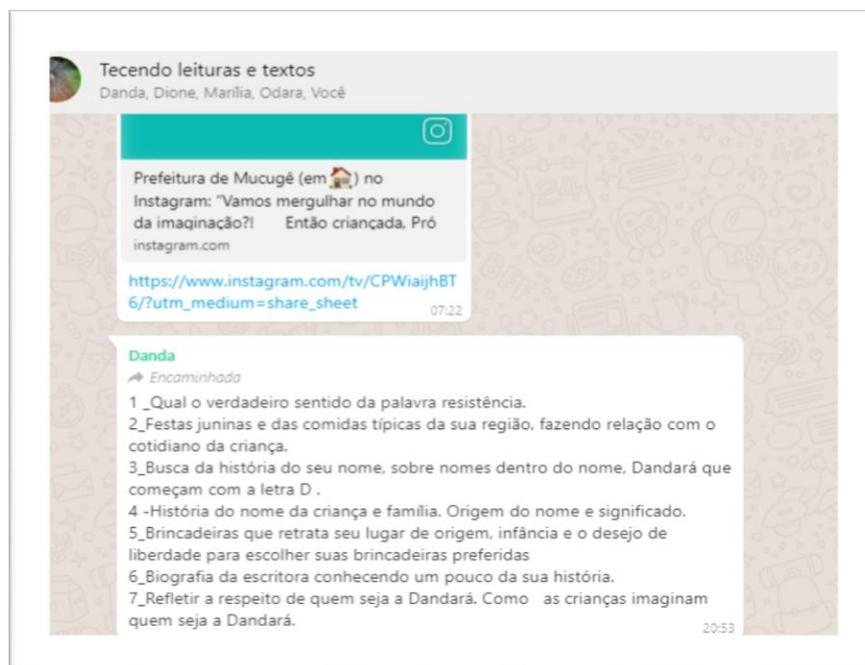
com confiança e ficavam à vontade para refletir sobre como estavam planejando, ensinando e mediando as aprendizagens das crianças.

Em um segundo momento, instigadas a trazer perguntas relacionadas à narrativa de *Dandara, cadê você?* (MENDES, 2019) que propiciassem a compreensão e a interpretação da história, as professoras Danda e Odara sinalizaram o que se põe na Figura 15.

Figura 15 – Outras proposições para o trabalho com compreensão e interpretação referente ao livro *Dandara, cadê você?*



Fonte: *WhatsApp* – Grupo Tecendo Leituras e Textos.



Fonte: *Whatsapp* – Grupo Tecendo leituras e textos.

Mesmo ainda trazendo para esse momento questões assentadas na tradição como pretexto para a compreensão e interpretação, e não sendo notadamente perguntas, mas proposições para a organização de atividade, há indicativos que perpassam as linhas dos textos. Alguns exemplos: “o verdadeiro sentido da palavra resistência”, cuja abertura é ideológica; sobre liberdade, a questão fica solta, mas, na narrativa, a personagem, ao compreender o sentido da palavra resistência, afirma que “[...] Também viveria e lutaria para ser livre” (MENDES, 2019, p. 14). Há ainda a busca pela as experiências brincantes da personagem, relacionando-as com as experiências das crianças e, até mesmo a busca de conhecer, caso não conheçam, as brincadeiras elucidadas por Dandara. Outros pontos: os festejos juninos, o que representam para a personagem e para as crianças; a história do nome de Dandara, de onde veio, quem era a outra Dandara, abrindo portas para que também a criança se interrogue sobre a origem do próprio nome; o conhecimento da biografia da escritora, para dialogar com ela sobre essa narrativa e outras; a reflexão sobre quem era Dandara, escutando outras vozes para além daquela que a literatura, como espaço de liberdade e arte da palavra plurissignificativa, apresentou.

As perguntas que as professoras produzem precisam possibilitar que as crianças interajam com as próprias experiências, com o propósito de que compreendam e, de igual modo, interpretem os textos verbais em diferentes gêneros, advindos dos vários campos sociais de atuação, bem como daqueles que emergem na cibercultura.

Assim, no 6º encontro virtual no *Google Meet*, conversamos sobre como estava a leitura e a escrita. A observação sobre o que elas traziam, sobre como conseguiam, no ERE, avaliar as aprendizagens das crianças, sem perder de vista o esforço de aprender de cada uma em situações sociais tão adversas. Um dado nesse percurso chama-nos a atenção: é como as professoras, atentas às escutas das crianças por meio dos áudios e vídeos, foram respondendo, de modo singular, às questões apresentadas por cada uma.

Segue, abaixo, um fragmento das reflexões da professora:

ENUNCIADO 14

Observei que, durante o trabalho com o seu livro, Márcia, os alunos que têm acesso à internet melhoraram tanto na leitura como na escrita. Os mesmos gravaram áudios lendo e recontando a história do jeito deles e, além dessas atividades, tiveram também o privilégio de fazer outras que foram elaboradas a partir de nossas reflexões para ensinar a ler e a escrever nessa sala de aula virtual, contribuindo para o melhor desenvolvimento da aprendizagem dos meus alunos

Fonte: Transcrição da conversa realizada no último encontro no *Google Meet*, março, 2021.

Reiteramos que as crianças não aprenderam porque o trabalho foi com o livro *Dandara, cadê você?* Elas aprenderam porque encontraram motivos para escrever, ou seja, aprenderam a usar o livro, a escutar a contação da história, a gravar vídeos e áudios, a assistir aos vídeos com intencionalidade, enfim, aprenderam a usar os objetos da cultura com função social, e não somente para enviar às professoras como mera atividade escolar. As crianças são inteligentes e é nessa interação com o meio que elas se desenvolvem e, quanto mais expostas a elementos culturais, tanto mais elas aprendem, segundo Vygotsky (2005). E é assim também com a linguagem escrita.

Pensamos na criança com acesso às letras expostas no *smartphone*, no grupo do *WhatsApp* da turma. Ela, ali, querendo digitar uma mensagem para alguém que irá também responder, e ela volta para ler, e responde de novo. Nessa brincadeira, locutor e interlocutor vão se apropriando dos discursos uns dos outros e de outros.

Reiniciamos 2021 interagindo no *WhatsApp* sobre as possibilidades de desafiar as crianças para que lessem e escrevessem com autonomia e criticidade. Era importante que as professoras explorassem o lugar ativo da criança na comunicação discursiva.

Conforme já apresentamos na análise, as professoras foram ressignificando as próprias práticas referentes ao ensino da leitura e da escrita. Todavia, o pouco tempo para estudar continuava sendo um grande desafio para elas. Em nossos diálogos virtuais, sinalizam como esse estudo abre portas para que compreendam pontos da prática pedagógica, como os textos das crianças, a leitura mais aprofundada dos livros que leem para ou com as crianças, de modo a melhorar a interação nos diálogos.

Apresentamos, a seguir, duas atividades organizadas como um caderno, tendo como base a narrativa *Dandara, cadê você?* (MENDES, 2019), no início do ano letivo *continuum* 2020-2021, após o período de férias, realizadas pelas professoras Danda e Dione, as que permaneceram com as mesmas turmas. A professora Odara assumiu o cargo de gestora na mesma escola em que era professora e, por isso, ausentou-se como sujeito deste trabalho.

Ao perceber a empolgação das professoras e das crianças em relação ao trabalho com o livro *Dandara, cadê você?* sentimos a necessidade de elaborar algumas atividades, considerando os aspectos fonológicos e semânticos do texto, como também os aspectos discursivos. Assim, selecionamos diversos períodos e parágrafos da história, organizamos as atividades em formato de livro e disponibilizamos para Danda e Dione, para que pudessem refletir e acrescentar novas questões.

Devido a tantas limitações nesse contexto pandêmico, não conseguimos realizar, dentro do tempo das professoras, com a dinâmica do *continuum*, essa atividade com mais diálogos.

Figura 16 – Produção escrita da criança.

ATIVIDADE 10
Histórias de preconceito e racismo
 “NA ESCOLA, A PROFESSORA DIONE CONTOU A HISTÓRIA DE DANDARA, DE ZUMBI DOS PALMARES, DOS QUILOMBOS. HISTÓRIA MARCADA PELO DESEJO DE LIBERDADE.”

- 1- Vamos pesquisar sobre a história de Zumbi dos Palmares.
- 2- O que é liberdade? Os antepassados de Dandara não eram livres. O que você pensa sobre essa situação?
- 3- Grife no texto acima:

ZUMBI - QUILOMBOS - LIBERDADE

UMA HISTÓRIA TECIDA COM LINHAS DE TANTAS CORES.
 De que cor você pintaria...

A cor do AMOR	corambranco
A cor DE LUTA	verde
A cor DE DOR	amarelo
A cor de CONQUISTA	rosa

ATIVIDADE 11
 Pensando sobre a força das palavras

RE-SIS-TÊN-CIA
 Esta palavra mexeu muito com Danda

Fonte: *Whatsapp* – Grupo Tecendo Leituras e Texto.

O momento rico desse movimento foi o diálogo acerca das proposições elencadas e o que as crianças estavam aprendendo com essas atividades. As anotações realizadas no caderno azul sobre o momento de apresentação do livro foram revelando como as professoras colaboradoras, por meio dessas conversas, foram buscando aprofundar os estudos, num processo permanente de ressignificação da prática para ensinar a ler e a escrever, sem estar engessadas no modelo totalmente presencial nem com foco tão somente no ERE. As professoras tiveram uma formação tradicional, em que a apropriação da escrita não primava pela produção de textos a partir das experiências discursivas do sujeito, mas com base na reprodução, em que copiar parecia sinônimo de escrever.

Nós professoras, a maioria, dormimos como alunas de professoras e acordamos como professoras de alunos. Assim, fomos reproduzindo muito a forma como aprendemos. Os pontos abordados pela professora Danda, no Enunciado 15, reiteram a relevância de uma prática pedagógica reflexiva, situada em um movimento espiralado, que promova a emancipação da professora por intermédio da disponibilidade em participar da formação continuada e da autoformação.

ENUNCIADO 15

Como aluna, não aprendi como deveria a produzir textos por conta da formação até mesmo de alguns professores leigos. Quando terminei o ensino médio, achava que sabia muito sobre produção de textos; quando ingressei na faculdade, fui percebendo que tinha muita dificuldade em escrita; com o trabalho, tenho necessidade de aprender a cada dia. Como dizia Sócrates: “só sei que nada sei”. É de fundamental importância a organização de tempo para leitura de livros que não sejam só para o trabalho. Como dizia Carlos Drummond de Andrade: “A gente só aprende a ler, lendo, e a escrever, escrevendo.”

que traga para o texto as experiências discursivas individuais, mas que também esteja “gravida” das vozes alheias (BAKHTIN, 2011).

Em relação ao texto solicitado e as respostas das crianças, compreendemos que ele é a versão inicial para a produção do texto em torno do gênero, abarcando o trabalho com a sequência didática. Esse ponto seguiremos estudando na outra margem do rio. Todavia, observamos, desde a produção de dados até análise, o esforço permanente das professoras, por meio das reflexões e ações para ensinar a ler e a escrever em um contexto ainda mais desafiador do que a sala de aula presencial.

Para Bakhtin (2011), a linguagem é construída com e pelos interlocutores do discurso na interação. Desse movimento emerge a produção de sentido acerca do enunciado por meio da compreensão ativa e responsiva. Ao escrever a Carta Pedagógica, cada professora responde ativamente sobre o que compreendeu a respeito do enunciado. Compreender é ir ao encontro do outro. É, pois, um modo também de dialogar. A compreensão acompanha a enunciação. Por isso, para Bakhtin (2011), toda compreensão é ativa, porque a resposta, para o autor, é a postura que o interlocutor assume ideologicamente a respeito de um dado discurso. Na teoria bakhtiniana, a palavra possui uma função ideológica arraigada a um contexto histórico-cultural.

Nos Enunciados 16 e 17, a seguir, as professoras respondem à Carta Pedagógica 2, informando como estavam ilustrando o contexto vivido no ERE, ocasionado pela COVID-19.

ENUNCIADO 16

É com muita confiança que retorno a escrever para você, mesmo vivendo momentos difíceis no mundo com a pandemia chamada a COVID-19, que nos distanciou da vida social, de estar com amigos, familiares, como também do nosso trabalho, do que mais gostamos de fazer, deixando as crianças sem direito a estudar.

Fonte: Dados da pesquisa (Carta Pedagógica 1, Professora Danda, 10 maio, 2020).

ENUNCIADO 17

É com imenso prazer que escrevo estas linhas para lhe desejar tudo de bom e que Deus abençoe a você juntamente com os seus familiares a vivenciar e enfrentar essa crise que estamos vivendo, ou melhor, essa guerra contra a Covid 19 com paz, saúde e leveza. Esse tal coronavírus vem afetando a sociedade como um todo e atrapalhando a nossa rotina de estudo, trabalho e sonhos se realizarem, mas tudo é um plano de Deus uma experiência que precisamos enfrentar com sabedoria e oração.

Fonte: Dados da pesquisa (Carta Pedagógica 2, Professora Odara, 04 junho, 2020).

Em alguns momentos, nos áudios enviados no *WhatsApp*, ela está sempre ressaltando a situação das crianças que não têm o acesso, e mesmo daquelas que acompanham as aulas e não estão aprendendo como deveriam. Todavia, a professora não se furta de continuar investigando modos de atender a todas as crianças no ciberespaço e para além dele.

ENUNCIADO 18

Vale salientar que, como professora, me sinto feliz quando vejo o meu aluno lendo e escrevendo com autonomia. Procuo, de forma prática, levar para os meus alunos o que aprendo nas formações que acontecem no município referentes à leitura e à escrita, sempre dando ênfase à aprendizagem trabalhada. Dessa forma, vou conduzindo e aprimorando minha prática pedagógica em sala de aula.

Fonte: Dados da pesquisa (Carta Pedagógica 1, Professora Danda, 13 fevereiro, 2020).

Diante dos enunciados explicitados, inferimos que as professoras têm consciência de suas práticas pedagógicas e sabem que precisam aperfeiçoá-las para que as crianças escrevem e leiam também nesse contexto de ERE.

Em um momento de nossas conversas pelo *Google Meet*, elas perguntaram sobre a Carta Pedagógica 2, querendo saber “se estava boa”, ou seja, se o que escreveram respondeu ao que eu havia enunciado, e reiteraram que “leram o que escreveram, refletiram e reelaboraram o que já haviam escrito”. Também reafirmaram as preocupações a respeito de como ensinar as crianças a ler e a escrever nas aulas remotas.

Ainda sobre os enunciados supramencionados, verifica-se a presença também da polifonia, a qual difere do dialogismo, uma vez que esse último entra na composição da linguagem até mesmo quando ela é produzida de forma monológica. Para Brait (1999), a polifonia é a multiplicidade de vozes sociais que adentram em um determinado discurso para divergir, ironizar, convergir, serenar etc., isto é, tendo em vista determinado objeto do conhecimento.

ENUNCIADO 19

Não sabemos quando vamos voltar para sala de aula. Pensando assim e por momentos lentos, não perdi o contato via *online* com meus alunos e familiares, mesmo diante das tantas dificuldades enfrentadas na educação pública. Não parei e, diariamente, venho trabalhando com a turma através de áudios e vídeos para incluir e ajudar as crianças. Para os pais que não dominam a leitura e a escrita, encaminho e oriento atividades do livro e outras para realizarem em casa. Vale ressaltar que as videoaulas do *Youtube* estão me ajudando muito com as músicas, a contação de histórias, dentre outros. Infelizmente, o nosso contato, na escola, foi muito pouco, devido ao ano letivo iniciar tardiamente. Só tivemos 13 dias presencialmente e, quando estávamos nos conhecendo melhor, surgiu o cancelamento das aulas. Mas, mesmo assim, tenho me esforçando bastante para não perder o contato e a afetividade tão necessários para a vida.

Fonte: Dados da pesquisa (Carta Pedagógica 1, Professora Odara, 04 junho, 2020).

Esse último enunciado é trazido para o momento em que, sem querer fechar o diálogo, fechamos o capítulo e, com base na análise, compreendemos a urgência da formação continuada com base nos saberes dos professores que estão no “chão da escola”, pois, assim como é necessário partir do texto produzido pela criança para planejar as aulas, tendo em vista o que elas já conseguem realizar sem a mediação do outro, de igual modo se faz necessário considerar os gêneros de ensino e a produção dos professores para a construção de aprendizagens cada vez

mais colaborativas, mediadas por instrumentos e tendo como base a linguagem como possibilidade de interagir nas diversas comunicações discursivas. Concordamos com Bosi (1994, p. 38) de que esse olhar sensível para os fazeres e saberes desses professores tem “como tarefa vencer o esquecimento, preencher silêncios, recuperar as palavras, a expressão vencida pelo tempo”, e isso também reverbera como um ato político e, por conseguinte, emancipatório. Por isso, dialógico como a própria vida (Bakhtin, 2011).

INCONCLUSÕES: Porque ressignificar continuamente é preciso

Menina, o mundo, a vida, tudo está aí!
 Nossa gente não tem conseguido quase nada.
 Todos aqueles que morreram sem se realizar, todos os negros
 escravizados de ontem, os supostamente livres de hoje, se
 libertam na vida de cada um de nós, que consegue viver, que
 consegue se realizar. A sua vida, menina, não pode ser só sua.
 Muitos vão se libertar por meio de você. Os gemidos estão
 sempre presentes.
 É preciso ter os ouvidos, os olhos e o coração abertos.
 Conceição Evaristo

Começamos a tecedura deste estudo a partir de uma questão inicial: de que modo as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental ressignificaram sua prática pedagógica após o período de formação no PACTO-PNAIC e no início do ensino emergencial? Em seguida, reorganizamos o objetivo de nossa investigação da seguinte forma: interpretar os fios discursivos que representem ressignificações das práticas pedagógicas das professoras colaboradoras sobre o processo da leitura e da escrita pós PACTO-PNAIC e no ensino remoto emergencial (ERE).

Recortes de três grandes teorias de conhecimentos – bakhtiniana, vygotskyana e freiriana – trouxeram-nos contribuições extremamente significativas na compreensão de que somos constituídos por muitas vozes e que, na comunicação discursiva da formação continuada, podemos usufruir de conhecimentos, os quais nos proporcionarão a construção de conceitos fundamentais, tais como: interação, mediação, zona de desenvolvimento real e proximal, ação reflexiva e emancipação profissional etc., todos muito importantes para a prática pedagógica.

Os trechos que foram destacados como epígrafes, retirados do romance *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo, foram nos aproximando das margens do rio para escutar, não apenas com os ouvidos, mas também com “os olhos e coração abertos”, as vozes das professoras colaboradoras, em um contexto tão adverso, tomado pela pandemia COVID-19.

Quando a personagem da epígrafe deste capítulo, no início do que denominamos de continuidades, diz que “Nossa gente não tem conseguido quase nada.”, ela nos convoca a refletir sobre o lugar de cada um de nós no mundo e sobre o fato de que a nossa vida, mediante as escolhas que fizemos ou fazemos, não é só nossa. Continuidades diz sobre nossa incompletude, nosso inacabamento, porque o mundo não está pronto e, por isso mesmo, os escravizados de ontem poderão se libertar em nós. A leitura e a escrita contribuem para o

processo de libertação porque alargam nossa possibilidade crítica de ressignificar o mundo particular e, por conseguinte, o mundo coletivo.

Os fios discursivos, na formação Pacto-PNAIC e no ensino remoto emergencial, encontraram-se na travessia a partir das experiências discursivas trazidas pelas professoras colaboradoras. Elas não se conheciam, mas traziam, em si, as vozes das formações do Pacto-PNAIC, das crianças e de outros enunciados que foram se movendo ao se depararem com o ensino remoto emergencial. Esses dois encontros foram marcados por desafios nos quais elas precisaram ressignificar o ensino da leitura e da escrita. Foram contextos diferentes. O primeiro foi planejado com base na interação, na aprendizagem colaborativa, na escuta sensível, em que a linguagem ativava a comunicação, numa relação dialógica, fomentando a compreensão responsiva das experiências discursivas. O segundo, apesar da urgência, foi, no percurso, compreendido como uma metodologia que ia além do ensino remoto emergencial, para se sustentar na educação *on-line* que, de acordo com Santos (2009), abre ricas possibilidades de situações de aprendizagem envolvendo coautoria, colaboração, virtualização. “Não é o ambiente *on-line* que define a educação *on-line*. O ambiente/interface condicionam, mas não determinam.” (SANTOS, 2009, p. 5658).

A interatividade está bem ancorada na dialogicidade, na interação permanente com os enunciados individuais dos outros. Lemos, em diversas situações, o que outros escreveram e escrevemos para comunicar também as nossas ideias, sentimentos, ações. Assim, a mediação, nos dois contextos apresentados, não ocorreu porque quem esteve à frente do processo foi um sujeito solitário em seu processo de aprendizagem. Ao contrário, tanto na formação presencial do Pacto-PNAIC quanto no ensino remoto emergencial, os participantes foram instigados à coautoria, à interatividade, à colaboração, potencializando a comunicação num movimento dinâmico, espiralado, que foi ocorrendo entre os envolvidos na investigação.

Outra característica comum nos dois processos foram as negociações entre os pares. Cada encontro nosso foi dialogado para atender às necessidades. No Pacto-Ba, esse diálogo, *a priori*, ficava a cargo da formadora do município, que marcava o dia com o professor ou a professora para discutirem acerca do planejamento, deixando evidenciada a não obrigatoriedade da participação. Quando adentrávamos à sala, pedíamos licença, sem imposição, conversávamos sobre o trabalho desenvolvido. Essa transparência foi relevante para a construção de um ambiente ético, interativo, amoroso.

Depois, o *lócus* da sala de aula virtual – por meio das redes sociais, o *e-mail*, o *WhatsApp* e o *Google Meet* –, no período de março de 2020 a abril de 2021, garantiu-nos um vasto *corpus* para a análise dos dados. Constatamos que os modos como as professoras ressignificaram a

prática pedagógica do ensino da leitura e da escrita estavam muito ligados às respostas das crianças sobre o que elas conseguiam produzir. Também discutimos a respeito do que fazer com as respostas e os silêncios das crianças, daquelas que não tinham acesso à internet e das outras que, mesmo com acesso, permaneciam quietas, acuadas.

Bakhtin (2011, p. 349) lembra-nos que “O homem entra no diálogo como voz integral. Participa dele não só com seus pensamentos, mas também com seu destino, com toda a sua individualidade.” (BAKHTIN, 2011, p. 349). É dessa maneira que o universo cultural do outro, enquanto sujeito, foi traçado dialogicamente, também no ciberespaço, e, à medida que falávamos, íamos conhecendo os novos caminhos, porque, muitas vezes, as professoras já haviam ressignificado os modos de agir, mas estavam ainda amarradas na “burocracia pedagógica”, que insiste em não emancipar os sujeitos. Romper com esses laços é também uma atitude responsiva.

Quando reiteramos continuamente que abraçamos a pesquisa-ação colaborativa, partimos dos pressupostos dos estudos de Ibiapina (2016, p. 214), que toma o aporte vygotskyano referente à zona proximal de desenvolvimento para dizer que a “[...] colaboração significa a ajuda que um par mais experiente dá a outro menos experiente no momento da realização de determinada atividade”. Foi nessa perspectiva, com a participação colaborativa e enunciativa dialógica que pesquisadora e professoras emergiram de seu lugar raiz, onde, entre afetos, desafetos e estudos, guardam em si o gosto que nutrem pela educação, mostrando a ousadia de se arriscar a sair da zona de conforto para participar do diálogo, por meio da escuta sensível, com vistas a favorecer o compartilhamento discursivo.

Todas as etapas da pesquisa foram firmadas na negociação, considerando oportunidades iguais e o respeito à decisão de participar integralmente do diálogo, em conformidade com os dados que formaram o *corpus* deste estudo. Foram momentos de idas e vindas, de muita escuta do outro, de muitas observações e reflexões registradas no caderno azul, em busca de que cada sujeito, em seu próprio tempo, desenvolvesse as próprias potencialidades.

A pesquisa-ação colaborativa, inspirada em algumas proposições evidenciadas no estudo de Santos (2019), mostrou-nos como as professoras ressignificavam os caminhos de ensinar a ler e a escrever na EOL. Assim, a compreensão analítica e detalhada dos dados da ação nos mostrou os pontos a seguir enumerados.

- A coragem das professoras pelo aceite do desafio de ressignificarem as práticas pedagógicas acerca do ensino da leitura e da escrita das crianças com e sem

acesso à internet, angustiadas por não saberem como iriam planejar esse ensino, quais as atividades possíveis e, sobretudo, como mediar esse processo.

- A compreensão acerca do que é ensinar a ler e a escrever como processo discursivo, bem como as implicações desse fazer na sala de aula.
- A necessidade de tomar a prática pedagógica como estudo, em busca de respostas às próprias inquietações, compreendendo a necessidade permanente de aprender a partir da interação com o grupo.
- O esforço das professoras para compreender que o virtual é continuidade do real, conforme estudo de Lévy (1999). Cada atividade planejada por elas buscava uma linguagem amparada também na virtualidade, isto é, com força e potência. Quando trouxemos a palavra atividade, estávamos nos referindo à comunicação discursiva, na qual a criança também é interlocutora desse processo, ao assumir postura responsiva frente às propostas das professoras
- O olhar acerca da linguagem viva, dinâmica, que emerge na e da comunicação discursiva que dá sentido à escrita, porque há o que escrever, para quem escrever, para quem escrever, o que exige, ao mesmo tempo, a leitura do que foi escrito e, a partir daí, a reescrita para que alcance a finalidade: a escrita plena. Assim, as professoras, com as crianças, iam compreendendo a função social da escrita e da leitura com as experiências discursivas individuais e coletivas.
- A mediação referente ao ensino da leitura e da escrita também começou a ser ressignificada pelas professoras que, inicialmente, estavam focadas na presença física como única possibilidade de mediar o processo de ler e escrever. As crianças liam as atividades propostas, assistiam aos vídeos, respondendo ativamente por meio de áudios e da escuta dos áudios dos colegas e da professora. Enfim, professoras e crianças comunicavam as ideias. Nesses pontos, já se iniciava, mesmo que timidamente, a problematização, com vistas à que, como protagonistas, as crianças registrassem suas experiências discursivas. Assim, elas escutavam, liam e reliam, escreviam e reescreviam do próprio jeito, ocupando uma posição responsiva.
- O movimento espiralado e dinâmico a respeito da prática pedagógica em torno da formação do Pacto-PNAIC e do ERE, foi mobilizado a partir da dialogia, o que, em certa medida, começou a promover a ação de cada sujeito no que tange à compreensão da escrita “[...] como forma de interação [...] em que o professor

reconsidere o que vai ensinar, o como ensinar, o para que ensinar e para quem precisa ensinar.” (GUSMÃO, 2015, p. 91). A reflexão acerca dessas anotações trouxe a constatação da necessidade de uma formação continuada com as professoras, considerando a construção colaborativa, com divisão de atividades e, por conseguinte, com as experiências discursivas de cada sujeito, referentes à prática pedagógica do ensino da leitura e da escrita, em que os planos de aula e as produções das crianças sejam estudados como gêneros discursivos.

- A reflexão na prática, sobre a própria prática, fez com que as professoras ressignificassem as perguntas para a compreensão da história do livro *Dandara, cadê você?* Elas já conheciam o livro e, ao trazerem para os encontros, no *Google Meet*, concluíram que “viram coisas que antes não haviam percebido.” Essa imersão na narrativa, a partir da interação com as colegas, permitiu-lhes reler o que haviam lido com criticidade.
- Foi possível perceber, nas cartas pedagógicas, nas trocas de mensagens no *WhatsApp*, nos encontros no *Google Meet*, nos planejamentos das atividades *on-line* e nas respostas das crianças, que as professoras se tornaram mais emancipadas, a caminho da *práxis*, movidas pelo esforço permanente da tessitura de práticas de intervenção. Assim, ressignificaram as histórias, gravando-as em áudios e vídeos, e estimularam as crianças para que também o fizessem, escutando a própria voz, escrevendo a narrativa para, em seguida, reler e rescrever.
- A última Carta Pedagógica emerge como possibilidade para que, juntamente com as professoras, possamos escrever um artigo em que elas possam dizer a palavra, a sua própria palavra, tomada por outras vozes, mas dita com sua voz também, porque “o diálogo requer uma aproximação dinâmica na direção do objeto.” (FREIRE, 1986, p. 65)

Salientamos que a temática que delineamos para este estudo não se esgotou na análise do *corpus* discursivo que apresentamos, mas abre possibilidades para novos estudos nas áreas de Pedagogia e Letras, com vistas a aprofundar o ensino da leitura e da escrita discursiva, ancoradas também nos canais de comunicação, na perspectiva da educação *on-line*, para além do ERE. Um estudo que, com certeza, envolve diferentes segmentos da Educação Básica.

É possível perceber que esse processo investigativo favoreceu, sobremaneira, tanto a produção de conhecimentos quanto nossa formação e nosso desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, o estudo da proposta está teórica e metodologicamente fundado em um movimento dialógico demarcado pelo encontro entre as várias vozes: da pesquisadora, das professoras colaboradoras, das crianças, das famílias e de outras que vão surgindo na travessia, num movimento vivo, híbrido, e também, por vezes, contraditório, tenso como a própria vida.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Série Pesquisa em Educação, v. 3, Brasília, Líber Livro Editora. 2004.
- Bakhtin, M.; Volochinov, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BRAIT, B. **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009.
- BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. **Documento Curricular Referencial da Bahia para educação infantil e ensino fundamental**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.
- BAHIA. **Decreto Estadual nº 12.792, de 28 de abril 2011**. Institui o Programa Estadual PACTO pela Educação a ser implementado no âmbito do Ensino Fundamental do sistema estadual de ensino, mediante cooperação entre o Estado da Bahia e seus Municípios. Disponível em: <http://municipios.educacao.ba.gov.br/base-legal>. Acesso em: 10 de out. 2015.
- BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSI, E. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: T. A Queiroz, 1994.
- BRASIL. MEC. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**, versão aprovada pelo CNE, novembro de 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na Alfabetização: Concepções e Princípios: Ano 1, Unidade 1. Brasília: MEC/SEF. 2012.
- CAMINI, Isabela. **Cartas Pedagógicas: aprendizados que se entrecruzam e se comunicam**. Porto Alegre: ESTEF, 2012.
- COELHO, Pereira Edgar. Uma introdução à pedagogia da correspondência em Paulo Freire. *EccoS. Rev. Cient.*, São Paulo, n. 26, p. 59-73, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71522347004.pdf>. Acesso em: 15 out. 2020.
- COLOMER, Tereza. **Literatura Infantil: uma minoria dentro da literatura**. FNLIJ Reflexões sobre leitura e literatura infantil e juvenil. Suplementos Notícias, 2011.
- CORREIA, F. S. S.; SOUZA, E. M. F. (Re)ações didáticas: reescrita e retextualização como gestos de docência em torno do gênero legenda. *In: FIGUEREDO, E. M. et al. (Org.). Aula de português: um cenário discursivo a ser investigado*. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2018.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros Oraís e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **Políticas curriculares para o ensino médio no Estado da Bahia**: permeabilidades entre contextos e a cultura da escola. Campinas [s/n], 2009.

FERNANDES, Cleoni. À procura da senha da vida-de-senha a aula dialógica? *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Aulas**: gênese, dimensões, princípios e práticas. Campinas: Papirus, 1999.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática Pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. bras. Estud. pedagog. (on-line)**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia da Pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Dinâmica compreensiva**: integrando identidade e formação docente. X ENDIPE. 2000, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotski e Bakhtin. Psicologia e Educação**: um intertexto. EDUFJF. Editora Ática. 1994.

FONTE, Renata; CAIADO, Roberta. Práticas discursivas multimodais no WhatsApp: uma análise verbo-visual. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, v. 10, n. 2, p. 475-487, jul./dez. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 61. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE. Paulo. **Pedagogia da esperança**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

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, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina; PEREIRA, Jocilene Gordiano Lima Tomaz; SHAW, Gisele Soares Lemos. Perspectivas para formação de professores pós pandemia: Um diálogo. **Revista Práxis Educacional**, v. 17, n. 45, p. 1-25, abr./jun. 2021.

GATTI, A. Bernadete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out. /dez. 2013.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. Portugal: Tipave, 2004.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco. **A (re)escrita de textos: a prática pedagógica da professora Maria**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2015.

HÉBRAD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. *In*: ABREU, Márcia (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das letras/ALB, 1999.

IBIAPINA, I.M.L.de M.; BANDEIRA, H.M.M.; ARAÚJO, F.A.M. (Orgs.). **Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. Teresina/Piauí: EDUFPI, 2016.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa: investigação e produção de conhecimentos**. Brasília: Liber Livro: 2008.

LARROSA, J. **Tremores: escritos sobre experiência** (C. Antunes & J. W. Geraldi, trads., 175 pp.). Belo Horizonte: Autêntica. 2014.

LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. Atos de currículos: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análise de práticas curriculares. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 427-435, set./dez. 2013.

MACHADO, Regina. **A arte da palavra e da escuta**. Colagens de Adriane Peliano. – 1ª ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual**. Análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, Gilberto de. **Estudo de caso: estratégia de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas, 2006.

MARTINS, João Rodrigo V. Educação como locus da luta de classes na pandemia. *In*: SOARES, Sávila Bona V. *et. al.* **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Brasil: Terra Sem Amos, 2020. Disponível em: <https://terrasemamos.files.wordpress.com/2020/05/coronavc3adrus-educac3a7c3a3o-e-luta-declasses-no-brasil-2.pdf>. Acesso em: 10 mar.2021.

NÓVOA, António. Os professores e o novo espaço público da educação. *In*: **Educação e sociedade: perspectivas educacionais no século XXI**. Santa Maria: Centro Universitário Franciscano, 2006. p. 19-45.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. *In*: SMOLKA, Ana Luiza B. GÓES, Maria Cecília R. de. **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 5 ed. Campinas: Papirus, 1996.

PERRONE-MOISES, L. **Flores da escrivantina**. São Paulo, Companhia das Letras, 1990.

PIMENTA. Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 521-539, set./dez. 2005.

PIMENTA, S. G. Professor: formação, identidade e trabalho docente. *In*: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. *In*: CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, Emília; LERNER, Delia; OLIVEIRA, Marta Kohl. (Org.). **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1996. p. 51-83.

RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. *In*: MEURER, J. L., BONINI, A., MOTTA-ROTH, D. (Orgs). **Os Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SANTOS, Edméa. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SMITH, M.; KOLLOCK, P. **Communities in Cyberspace**. Routledge: 1 edition, 1999.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Sávila Bona V. Coronavírus e a modernização conservadora da educação. *In:* SOARES, Sávila Bona V. *et. al.* **Coronavírus, educação e luta de classes no Brasil**. Brasil: Terra Sem Amos, 2020. p. 5-14. Disponível em:

<https://terrasemamos.files.wordpress.com/2020/05/coronavc3adrus-educac3a7c3a3o-e-luta-declasses-no-brasil-2.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2021.

SOBRAL, A. O ato “responsável”, ou ato ético em Bakhtin, e a centralidade. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, n. 11/1, p. 219-235, jul. 2008.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo Souza. FERREIRA, Lúcia Gracia. A prática como componente curricular: (re)indagações para a formação docente. **Revista Praxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, Brasil, v. 15, n. 34, p. 195-210, Edição Especial, 2019. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/5505/4183>. Acesso em: 29 nov. 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. *In:* TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, Zeneide Paiva Pereira. **Cartilhas de alfabetização no Brasil: um estudo sobre trajetória e memória de ensino e aprendizagem da língua escrita**. 2017. 197f. Tese (Doutorado em Memória: Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.